



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE EDUCAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE**

BÁRBARA DANIELLE DAMASCENO MORAES

**VILAS, “LOGARES” E CIDADES: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL
DO PARÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA – 1889 A 1897.**

**BELÉM
2013**

BÁRBARA DANIELLE DAMASCENO MORAES

**VILAS, “LOGARES” E CIDADES: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL
DO PARÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA – 1889 A 1897.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria da Silva Araújo

BELÉM
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA,
Belém-PA

Moraes, Bárbara Danielle Damasceno.

Vilas, “logares” e cidades: a história da educação rural do Pará na Primeira República – 1889 a 1897; orientadora, Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araújo. – 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação rural – História - Pará. 2. Educação e Estado - Pará. 3.
Escolas rurais - Pará. I. Título.

CDD - 22. ed.: 370.91734098115

BÁRBARA DANIELLE DAMASCENO MORAES

**VILAS, “LOGARES” E CIDADES: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL
DO PARÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA – 1889 A 1897.**

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

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sônia Maria da Silva Araújo
Orientadora – UFPA

Profª Drª Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França
Membro Externo – UEPA

Profª Drª Laura Maria Silva Araújo Alves
Membro Interno – UFPA

AGRADECIMENTOS

“Ostras felizes não fazem pérolas. Isso vale para as ostras, e vale para nós, seres humanos. As pessoas que se imaginam felizes simplesmente se dedicam a gozar à vida, e fazem bem, mas as pessoas que sofrem elas têm de produzir pérolas para poder viver. Assim é a vida dos artistas, dos educadores, dos profetas. Pessoas felizes não sentem necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor, não precisa ser uma dor doída. Por às vezes parecer com aquela coceira que tem o nome de curiosidade”.

Rubem Alves

Chegar a este final é o momento de pensar e amenizar todas as dores do percurso, obviamente, tais dores seriam impossíveis de superar se não tivéssemos com quem compartilhá-las.

Agradeço em primeiro a Deus por mais esta oportunidade de reencarnar e por todas as aprendizagens que encontro no meu caminho.

Agradeço a minha família: minha mãe, Cesarina, e meu pai, Evandro, que jamais mediram esforços para que nós, seus filhos, buscássemos conquistar da forma mais correta o nosso espaço, para isso, muitas vezes tendo que abdicar dos próprios sonhos. A eles o meu mais sincero e emocionado agradecimento.

À minha filha, Liscia, que mesmo não compreendendo o meu afastamento sempre me deu forças para continuar, mesmo sofrendo o afastamento, mesmo eu errando tanto nunca deixou de acreditar que ela tem “a melhor mãe do mundo”. Minha filha a você toda a minha dedicação e meu amor.

Ao meu esposo, Anderson, que soube me dar forças e me fazer feliz nos momentos em que o desespero bateu, que precisou desistir do seu curso, para eu prosseguir o meu, meu amor a você.

Aos meus irmãos que sempre me incentivaram a prosseguir e me ajudaram de diversas formas, Brenda (Pati), segunda mãe da Lili, do Bibito e da Madú, a pessoa que sempre podemos contar; Giseli, que quando pode, foi comigo pesquisar e aprender um pouco de história; Ellen, Miq e Érica, todos sabemos o quanto foi difícil caminhar e cuidar de nossos filhos e à Mona, agradeço a todos vocês por fazerem parte da minha vida.

Agradeço à universidade Federal do Pará, na pessoa da Professora Sônia Araújo, que me regeu o conhecimento durante esses anos no mestrado, e que me mostrou um novo caminho na senda do conhecimento. Acima de todo o conhecimento

acadêmico que compartilhou comigo, agradeço à professora Sônia, a lição em sempre demonstrar que o ser humano vem primeiro lugar e que tudo pode ser tratado com cordialidade.

Aos meus amigos de curso, da turma mais unida que este programa já viu, pois o conhecimento e a arrogância se anulam.

Aos novos e antigos amigos, em especial aos do GEPECART e da UFPA-Cametá, sem os quais eu não teria me aventurado nesta caminhada: Amarílis, Durval, Roble, Oscar, Prof^a Odete e Sueli.

A todos o meu mais sincero agradecimento.

Esta obra é dedicada a todos que historicamente buscam vencer os desafios da vida, que se posicionam para obter suas conquistas.

Em especial, dedico esta obra à minha família: minha mãe, meu pai, minha filha, meu esposo, irmão e irmãs.

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre a história da educação rural no Pará, entre 1889-1897. A intenção última é conhecer, a partir da pesquisa histórica, como se deu a educação rural do Pará na Primeira República, tendo como foco os governos provisórios de Justo Chermont e Huert Bacelar e o governo constitucional de Lauro Sodré. Nosso objetivo geral é entender como a educação para homens e mulheres do interior do Pará foi pensada e operacionalizada no plano governamental. Especificamente, estabelecemos quatro objetivos: a) Levantar os investimentos feitos nas escolas rurais no período em questão; b) Descrever como eram concebidas as escolas rurais do estado do Pará na Primeira República; c) Entender quais os procedimentos utilizados, através dos documentos oficiais, para formar o cidadão das escolas rurais; d) Compreender os objetivos da formação educacional da população rural. Duas questões nortearam a investigação: 1º) Que intenções permeavam a educação destinada às populações das áreas rurais do Pará nos governos do período de 1889 a 1897? 2º) O que foi realizado, no plano governamental, para a concretização desses objetivos? As fontes documentais foram coletadas no Arquivo Público do Estado do Pará, na biblioteca Arthur Vianna e nos Setor de Obras Raras do Centro Cultural do Pará Tancredo Neves (CENTUR). O *corpus* da pesquisa está composto de: relatórios dos governadores; mensagens, ofícios, abaixo-assinados, circulares e requerimentos; relatórios de diretores da Instrução Pública; relatórios de visitantes; relatórios de grupo escolares; cadernos de Leis do período. Metodologicamente, operamos a análise em três momentos: 1) momento da heurística; 2) momento da crítica; 3) momento da interpretação. O texto está composto de introdução, três seções e considerações finais. O trabalho realizado indica que os governos estaduais na Primeira República pouco fizeram pela formação do homem do interior do estado, apesar do uso político acentuado da educação como prioridade para estes. Identificamos que os investimentos com a Instrução Pública tiveram seu limite estabelecido pela ideologia do regime republicano que entendia a população rural como uma gente de segunda ou de terceira, que precisava ser “lapidada” para o trabalho. Por extensão, o espaço rural é compreendido como o lugar do atraso, da incivilidade e que, portanto, um pouco de formação à sua população era o suficiente para transformar homens rudes em cidadãos, ainda que de categoria inferior.

Palavras chave: Primeira República – educação rural no Pará – Instrução Pública

ABSTRACT

This is a study of the history of rural education in Pará in the period from 1889 to 1897. The last intention is to learn from the historical research, how was the rural education in Pará in the First Republic, focused in the interim governments of Justo Chermont and Huert Bacelar and the constitutional government of Lauro Sodré. Our general goal is to understand how education for men and women in the countryside of the state of Pará was thought and operationalized in the governmental plan. Specifically, we established four goals: a) Conduct a survey of the investments made in rural schools during the referred period; b) Describe how the rural schools were conceived in the state of Pará in the First Republic; c) Understand, through official documents, which procedures were used to form the citizen of rural schools; d) Understand the government intentions towards the rural population. Two questions have guided the investigation: 1) What intentions permeated the education intended for rural populations of the state of Pará in the governments in the period from 1889 to 1897? 2) What was accomplished in the government plan, for achieving these intentions? The Documentary sources were collected at the Public Archives of the State of Pará and at Arthur Vianna Library, Cultural Center of Pará Tancredo Neves (CENTUR). The research corpus is composed of: reports of governors, messages, letters, petitions, circulars, requirements, reports of directors of public instruction, reports of visitors, school group reports, notebooks of Law of the period. Methodologically, the analysis operates in three phases: 1) the time of heuristics 2) the critical moment, 3) time of interpretation. The text consists of introduction, three sections and final considerations. The work indicates that state governments in the First Republic did very little for the formation of countryside man of the state, despite the sharp political use of education as priority for them. We found that investments in public education had their limit established by the ideology of the republican regime that used to judge rural people as inferior people, who needed to be "polished" to work. By extension, the countryside area was understood as a place of delay and incivility and therefore, a little of formation to its population was considered as enough to turn rude men into citizens, though in lower category.

Keywords: First Republic - Rural education in the state of Pará - public instruction

RELAÇÃO DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO I – Demonstração da produção acadêmica acerca da educação rural no Pará na Primeira República.	22
GRÁFICO II – Documentos utilizados na pesquisa	28
QUADRO I – Mostra de elevações de categoria de determinadas regiões do Pará com a promulgação da Lei de nº 324 de 6 de julho de 1895.....	53
GRÁFICO III – Representação gráfica da abrangência de cada território e o poder que o rege (1889-1895)	55
QUADRO II – Comparativo salarial de professores por classe e entrância.....	87
QUADRO III – Distribuição dos professores por classe de acordo com o tempo de serviço	118
QUADRO IV –Vencimento dos professores das escolas elementares, por formação	119
QUADRO V – Vencimento de professores por classe e entrância	119
QUADRO VI – Vencimento de professores adjuntos por entrância.....	120
QUADRO VII – Vencimento de professores das escolas elementares por formação..	120
QUADRO VIII – Acréscimo ao vencimento dos professores por classe e tempo de serviço.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SITUANDO A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	16
2. A REPÚBLICA BRASILEIRA, O CIDADÃO E O ESPAÇO RURAL	29
2.1 O ideário republicano e a formação do cidadão	29
2.2 A educação como salvadora.....	39
2.3 O contexto do Pará e a situação do homem rural.....	57
3. AS POLÍTICAS DE GOVERNO E O “CUIDADO” COM A EDUCAÇÃO DO POVO DO INTERIOR	64
3.1 Governo provisório e a “arrumação da casa”	65
3.1.1 Justo Chermont e o investimento na Instrução Pública	65
3.1.2 Huert de Bacelar e a manutenção da ordem	88
3.2 Governo constitucional.....	91
3.2.1 Governo de Lauro Sodré.....	91
3.2.1.1 Ocupação territorial – Agricultura e formação para o trabalho....	96
3.2.1.2 Investimento na Instrução Pública.....	98
3.2.2 O primeiro governo da República se despede.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS –.....	137
ANEXO I– Produção acadêmica levantada sobre o tema.....	143
ANEXO II. Quadro com número de escolas por categoria e funcionamento a partir da comarca, município e sedes.....	147

INTRODUÇÃO

Não se serve o seu paiz lisongeando-o, sinão estudando-o sinceramente as diferentes manifestações da sua vida, e reconhecidos os vícios e defeitos, pondo-se lealmente, na medida de suas forças ao serviço de sua correção e emenda (VERÍSSIMO, 1890, p.IX).

O apontamento acima feito por Veríssimo em seu Relatório Geral de Instrução Pública (1890) afirma à época o compromisso em compreender, propor mudanças e avançar no campo da educação no Pará. Utilizo-me dele para afirmar a minha contribuição para com o conhecimento da história da nossa sociedade, propondo uma reflexão sobre a educação no interior do Estado do Pará, sobre a educação proposta pelo Estado ao homem não urbano em um momento importante da nossa história – o nascimento da República.

A temática aqui apresentada percorreu um longo caminho, não fácil, nem florido, mas difícil e vencedor, como a vida daqueles que são o motivo de minha reflexão.

O Percurso de quem se propõe a ser pesquisadora nunca é fácil, pois é nunca está satisfeita em não ter suas indagações plenamente respondidas, além, é claro, da sensação de ter que correr atrás do tempo perdido, pois há sempre muito a ler, aprender e descobrir. Essa situação em vez de desanimar nos impulsiona ainda mais à busca, à compreensão, à elaboração e compartilhamento do conhecimento. É neste sentido que me proponho à pesquisa, pois desde minha inserção no mundo acadêmico tenho me posto e sido posta a responder aos desafios encontrados.

Sempre que posso falar da minha relação com a pesquisa e o objeto pesquisado, digo que tenho dois amores, dois objetos que me instigam ir adiante: a Educação Especial e a Educação do Campo. Ambos estiveram e estão presentes na minha vida acadêmica, pessoal e profissional, ora juntos ora separados.

O debate acerca da educação especial, educação inclusiva esteve presente na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso da graduação em 2006, quando tive a oportunidade de investigar a “História da Educação Especial no município de Cametá”. No mesmo ano tive a oportunidade de trabalhar em uma ONG que atendia crianças e adolescentes com deficiência. No ano de 2005 já havia ingressado no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART.

A partir do GEPECART começo a atuar mais efetivamente como pesquisadora, militante e estudiosa deste tema, porém, sem deixar de tentar relacionar a educação especial com a educação do campo, sempre trabalhando com o tempo presente. Neste sentido, em 2011 propus, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, nível mestrado, investigar “A formação de professores para atuar na educação especial em escolas do campo das ilhas do Município de Cametá”.

Com a aprovação, outra fase se inicia, ou se aprimora, para melhor dizer. Enquanto pesquisadores precisamos estar dispostos a novas reformulações, abertos a novos desafios e termos a clareza de que estamos em constante processo de aprendizagem e descoberta e que há pessoas, nossos orientadores, que tem uma experiência bem mais aprofundada.

A partir de meu ingresso, a pesquisa toma uma nova roupagem e mais uma vez volto o olhar à história, mas sem deixar de lado meus interesses de pesquisa, já que nesta nova formulação me foi proposto e me propus a investigar “O acolhimento à criança deficiente na Primeira República no Pará”, projeto que acabou por ficar inviável quando o confrontamos com o curto período que o mestrado dispõe para a integralização do curso. Foram cinco meses de pesquisas, de abril a setembro de 2011, de buscas intensas acerca da temática, porém, sem obter êxito. Não havia documentos que apontasse algum tipo de atendimento às crianças deficientes nesse período, somente aos adultos. Assim, sem sacrifícios, mudamos novamente os rumos da pesquisa.

No percurso da pesquisa acerca da criança com deficiência na Primeira República, jamais deixei de olhar a questão da educação do Campo, percebendo tanto nos relatórios de governadores quanto em outros documentos alguns destaques acerca desta temática. Assim, a necessidade de investigar outro tema, que não a criança com deficiência, ocorreu sem maiores problemas, neste sentido reví os documentos e percebo um novo caminho promissor: o estudo da história da educação rural do Pará na Primeira República (1889 a 1908), no intuito de pesquisar os governos provisórios e os constitucionais de Lauro Sodré, Paes de Carvalho e Augusto Montenegro. O ano de 2012 foi todo voltado para esta nova pesquisa e à preparação escrita dos resultados para o texto de exame de qualificação.

O exame de qualificação foi essencial para executar todos os ajustes necessários à dissertação. Ocorrida em dezembro de 2012, minha qualificação apontou algumas mudanças essenciais para o bom desempenho da pesquisa. Devido ter um tempo extremamente exíguo para o prazo final de defesa, a banca de qualificação propôs um reajuste no recorte temporal da pesquisa. Assim, reduzimos a pesquisa temporalmente aos governos provisórios de Hurte Bacellar e Justo Chermont, e ao governo constitucional de Lauro Sodré. Neste sentido, passamos a investigar “a Educação Rural no Pará na Primeira República de 1889 a 1897”.

Em face disto, reajustamos nossas intenções e definimos como objetivo geral de investigação “entender como a educação para homens e mulheres do interior do Pará foi pensada e operacionalizada no plano governamental”. Especificamente, estabelecemos quatro objetivos: a) Levantar os investimentos feitos com as escolas rurais no período em questão; b) Descrever como eram concebidas as escolas rurais do estado do Pará na Primeira República; c) Entender quais os procedimentos utilizados, através dos documentos oficiais, para formar o cidadão das escolas rurais; d) Compreender as intenções governamentais para com a população rural.

As questões que estabelecemos para nortear nossa investigação sobre as fontes e bibliografia, foram: 1º) Que intenções permeavam a educação destinada às populações das áreas rurais do Pará nos governos do período de 1889 a 1897? 2º) O que foi realizado, no plano governamental, para a concretização dessas intenções?

Do ponto de vista metodológico, realizamos o trabalho de levantamento de documentos no arquivo público do estado e na biblioteca Arthur Vianna, do Centro Cultural do Pará Tancredo Neves. Compusemos o *corpus* de pesquisa com as seguintes fontes: relatórios dos governadores; mensagens, ofícios, abaixo-assinados, circulares, requerimentos, relatórios de diretores da Instrução Pública, relatórios de visitantes, relatórios de grupo escolares, cadernos de Leis do período.

No plano teórico-metodológico, fizemos leituras de bibliografias sobre o tema história da educação rural e história da educação rural no Pará e procuramos operar uma análise que articulasse fontes primárias e bibliografia. Tentamos analisar o material em três momentos, conforme orienta Diehl: 1) momento da heurística; 2) momento da crítica; 3) momento da interpretação. Do ponto de vista estrutural, a dissertação está composta de três grandes seções.

Na primeira seção buscamos situar o tema da Educação rural na Primeira República no Pará dentro da produção nacional, compreendendo as relações da história da educação nacional com a história da educação regional no que concerne a educação rural. Fizemos um breve levantamento de dissertações, livros e teses que tratam de temas relacionados à história da educação rural. Este capítulo traz a descrição das obras que foram pesquisadas, situando-as dentro das palavras-chave utilizadas para fazer o levantamento. Ainda nesta seção, além do levantamento da produção nacional, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa histórica.

Na segunda seção tratamos da apropriação da ideologia que permeia a República, buscando situar a “República brasileira, o cidadão e o espaço rural”. Para isso, desenvolvemos subseções que abordam: 2.1) o ideário republicano e a formação do cidadão; 2.2) a educação como salvadora; 2.3) o contexto do Pará e a situação do homem rural.

Na primeira subseção a República brasileira é desvelada como uma ideologia positivista e liberal, onde as marcas da modernização e higienização são a tônica, assim como o sentimento de atraso e a tentativa de equiparação com as civilizações mais modernas em que o sentimento motivador é a busca da formação do cidadão brasileiro o e rural.

Na segunda subseção, que trata da “educação como salvadora”, destacamos a educação como um dos mais fortes instrumentos trabalhados pela política republicana para alcançar seu objetivo de modernização da nação para “salvar” o Brasil, de pô-lo junto aos países mais desenvolvidos. Para tanto, à educação coube o papel de modernizar e civilizar o país. Desta forma à educação é imputado o poder da (trans) formação de novas gerações e a conquista da reforma social. Neste âmbito, vislumbramos o papel dual da educação: formação das elites e formação dos trabalhadores.

Na terceira subseção buscamos situar o Estado do Pará dentro deste processo histórico, trabalhando o pensamento que a elite republicana paraense vinha defendendo. Neste item buscamos também definir o conceito do espaço chamado de rural, situando a visão que se tinha deste espaço, bem como de seu povo.

Na terceira seção trabalhamos a análise dos documentos históricos a partir dos governos Provisórios paraenses de Justo Chermont e Huert Bacellar e do primeiro

governo Constitucional de Lauro Sodré. Neste, abordamos especificamente a educação primária no Pará, delimitando o foco na educação no meio rural. Buscamos depreender das ações governamentais expostas nos documentos pesquisados que tipo de educação era ofertado às populações dos interiores e que objetivo tal formação tinha.

1. SITUANDO A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção procuramos apresentar o tema de investigação, situando-o. Nessa direção, apresentamos as pesquisas levantadas, já realizadas, sobre a questão da educação do rural e textos adjacentes, isto é, aqueles que não tratam diretamente do tema desta dissertação – a história da educação rural do Pará –, mas que oferecem dados e reflexões que nos ajudaram a compreender a questão em pauta. Tal levantamento muito contribuiu para que chegássemos a definir nossos objetivos e iniciar uma incursão conceitual sobre educação rural.

Na atualidade a questão da educação do campo se faz muito presente, e cada vez mais entra nos debates, abrindo caminhos nos âmbitos, social, político e cultural, dentre outros. A população do campo, em articulação com diversos movimentos, luta para ter seus direitos assegurados na sociedade, que historicamente lhe recriminou e discriminou.

A educação é uma das grandes bandeiras de luta do movimento da população do campo, que vai de encontro à educação rural oferecida por muitos anos, e que recebeu a imagem de escolinha rural das primeiras letras, “a escolinha cai não cai, onde uma professora, que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 1999, p.17). As palavras de Arroyo retratam duas realidades distantes historicamente, que apesar de habitarem o mesmo espaço se opõem ideologicamente: a educação do campo e a educação rural.

A descrição da “escolinha” rural que nos fala Arroyo, parece um retrato de um passado distante, porém ainda hoje, mesmo em um contexto de lutas por uma educação do campo, a educação rural ainda se faz presente. O estudo da história deste processo educacional nos ajuda a compreender como a educação rural, a “escolinha cai não cai” e a professora que quase não sabe, que ensina a pouco saber, permanecem em nossas realidades. A *educação do campo* se diferencia da *educação rural* devido ao protagonismo dos movimentos sociais do campo no primeiro caso.

A educação do campo promoveu nova concepção de educação que incluísse as cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção do homem do campo, bem como a organização social e os trabalhos locais e

regionais que compreendem as especificidades de mundo rural. Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano. Tal ocorrência contribuiu ideologicamente para provocar a migração dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. Para os defensores da educação do campo, a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, desenvolvendo uma prática marcadamente colonizadora (CALDART *et al*, 2012).

Portanto, a educação do campo tem hoje como bandeira de luta validar todo o acúmulo cultural de homens e mulheres do campo, historicamente negado, a fim de valorizá-lo e superar a sua negação foi negada. A Educação rural, em oposição, é percebida como toda a expressão da recusa aos saberes das populações rurais, que tinha como fim último formar o cidadão do campo essencialmente para a produção agrícola e sustentação da economia nacional.

Na busca por entender a sociedade e responder aos seus desafios, recorreremos nesta pesquisa à história, pois, como diz Boto:

Identificar no passado o que nos soa contemporâneo pode significar estratégia apropriada para retomar para nós algumas das bandeiras deflagradas. No discurso político, eu diria que pela voz desse passado é o presente que nos fala (1996, p.17).

Assim, a partir deste pensamento de Boto, onde a leitura do passado faz com que possamos entender o presente é que nos propomos a analisar o atendimento educacional às pessoas do interior do Estado do Pará no início da República. A proposta desta pesquisa visa conhecer, a partir da pesquisa histórica, como se dava a educação rural no Pará na Primeira República, tendo como foco os governos provisórios de Justo Chermont e Huert Bacelar, e o governo constitucional de Lauro Sodré. Nossa intenção última é entender a construção desta educação, identificando as ações político-culturais.

A fim de situar nosso objeto de pesquisa perante a produção nacional, e ainda compreender as relações da história da educação nacional com a história da educação regional, no que concerne a educação rural, fizemos um breve levantamento de dissertações, livros e teses que tratam de temas relacionados à história da educação rural.

Na busca das dissertações, teses e artigos, utilizamos as seguintes combinações de palavras-chave: a) educação na Primeira República; b) educação na Primeira República no Pará; c) educação rural na Primeira República; d) educação rural na Primeira República no Pará. Estas combinações, apesar de amplas, ajudaram-nos a visualizar os três aspectos da pesquisa: educação rural, Primeira República e Pará.

A pesquisa em busca da produção nacional se deu principalmente nos *sites* das bibliotecas das Universidades Federais e Estaduais do Brasil, no *site* da CAPES, no *Scielo* e na Revista Brasileira de História. A busca de dissertações e teses foi feita principalmente nos Institutos de Educação e nos de Filosofia e Ciências Humanas das universidades públicas do país.

A forma como chegamos à escolha do material se deu inicialmente pela leitura do título, posteriormente a leitura do resumo e do sumário, sempre buscando seções que privilegiavam o recorte temporal e o tema estudado, ou seja, o início da Primeira República e a educação rural no Pará.

A título de melhor ilustrar as leituras feitas, segue abaixo uma descrição destas leituras, resultante do cruzamento das palavras-chave acima indicadas. Tal descrição foi realizada com base em um quadro que construímos indicando: Título da produção, autor, instituição a qual se vincula a produção, área de estudo, ano, palavras-chave e categoria (tipo de produção: artigo, dissertação, tese ou livros). O Referido quadro encontra-se no anexo I desta dissertação.

Encontramos 33 textos, entre artigos, teses e dissertações. Destes, 14 foram achados a partir das seguintes palavras-chave: educação na Primeira República, educação na Primeira República no Pará, educação Rural na Primeira República e Primeira República. Identificamos 14 dissertações com as seguintes palavras-chave: educação na Primeira República, agricultura/rural na Primeira República, o rural no fim do Império e início da Primeira República no Pará, Educação Rural na Primeira República no ensino secundário, educação rural na Primeira República.

Dos textos encontrados, 4 são teses, rastreadas a partir das seguintes palavras-chave: educação na Primeira República no Pará e educação na transição do Império para a República. Descobrimos apenas 1 livro a partir da palavra-chave: educação rural na Primeira República. Este livro foi publicado pela Editora Cortez, de autoria de Marcos

Cesar de Freitas, com o seguinte título: “Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação”.

Especificamente os artigos encontrados apresentam os seguintes títulos e autoria:

- Pesquisa historiográfica em educação: o apostolado positivista do Brasil e a Instrução Pública no Brasil, de João Carlos da Silva;
- A educação na Primeira República, de Livia Diana Rocha Magalhães;
- As medidas de reformas acerca da Instrução Pública primária em MG: 1892 a 1898, de Vera Lucia Abraão Borges;
- A união da educação com a religião nos Institutos indígenas do Pará (1883-1913), de Irma Rizzini;
- Políticos rurais: uma perspectiva na Educação, escrito por Henrique de Oliveira Fonseca;
- A educação brasileira na Primeira República: o “doutor” positivista, de Marcos Ferreira Santos;
- O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural, de Camila Timpani Ramal;
- Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres de Maria Helena Souza Patto, apresentado na Revista de Estudos avançados;
- A escola primária como tema do debate político às vésperas da República, de Carlota Boto, publicado na Revista Brasileira de História;
- Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República, de Lílian do Valle, apresentado na Revista Brasileira de Educação;
- Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República, de Marco Antonio Stancik, publicado na Revista do Instituto Agrônomo do Paraná;
- Utopia positivista e Instrução Pública no Brasil: alguns apontamentos de João Carlos da Silva, na Revista Varia Scientia;

- Educação escolar na Primeira República: memória, história perspectiva de pesquisa, de Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi e Alessandra Frota Martinez Schueler;
- O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil, de Fábio Carvalho Leite, publicado na Revista Religião e Sociedade.

As dissertações apresentam os seguintes títulos, autoria, instituição e ano em que foram defendidas:

- Administração do ensino público paulista na Primeira República, de Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 1980;
- A revolução agrícola no Brasil: Singularidade do desenvolvimento agrícola do Brasil (1850-1930), de Claudio Contijo, defendida no Departamento de Planejamento Econômico do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, no ano de 1984;
- O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade, de André Pereira Botelho, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, no ano de 1997;
- A Instrução Pública primária em Mato Grosso na Primeira República – 1891-1927, de Maria Regina Martins Jacomeli, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 1998;
- Educação e cidadania no republicanismo paraense: a Instrução Pública primária nos anos de 1889-1897, de Wilson da Costa Barroso, defendida no Instituto de Ciências da Educação da UFPA, em 2005;
- A semente da colonização: um estudo sobre a colônia agrícola de Benevides (Pará, 1870-1889), de Francivaldo Alves Nunes, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA, em 2008;
- Sob a mira da polícia: homens, mulheres e as autoridades policiais em São Paulo na primeira década republicana, de Gisela Colaço Geraldi, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, em 2008;

- Da Mereba-ayba à Varíola: isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884 -1904, de Jairo de Jesus Nascimento da Silva, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, em 2009;
- O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a morigerância dos meninos desvalidos da Belle Époque, de Andreson Carlos Elias Barbosa, defendida no Instituto de Ciência da Educação da UFPA, em 2011;
- A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904), de Rafaela Paiva Costa, defendida no Instituto de Ciência da Educação da UFPA, defendida em 2011;
- A educação no primeiro governo Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana, de Felipe Tavares de Moraes, defendida no Instituto de Ciência da Educação da UFPA, em 2011;
- Escola agrícola prática “Luiz de Queiros” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903, de Rodrigo Sarrouge Molina, defendida na Faculdade de Educação, Filosofia e História da Unicamp, em 2011;
- Das escolas isoladas ao grupo escolar: a instrução pública primária em MG (1889-1915), de Livia Carolina Vieira, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2011;
- “Matutos” ou “astutos”? Oligarquia e Coronelismo no Pará Republicano (1897-1909), de Marly Solange Carvalho da Cunha, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, em 2008.

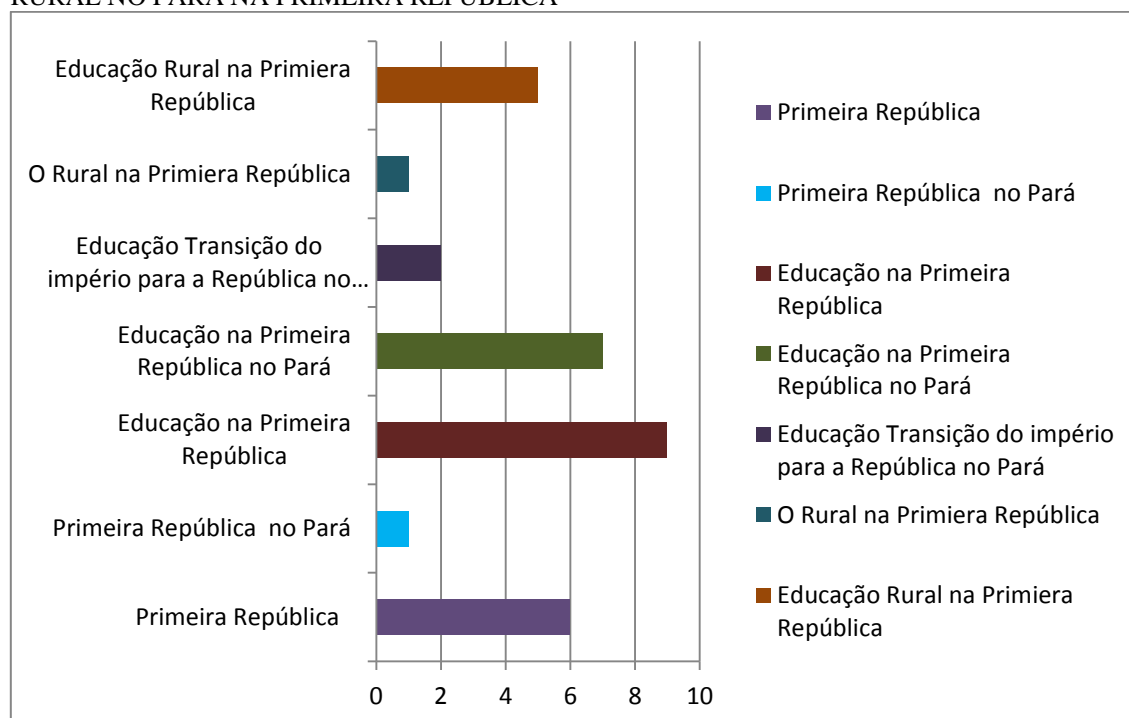
As teses são:

- José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora, de Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2004;

- O cidadão polido e o selvagem bruto – A educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial, de Irma Rizzini, defendida no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, em 2004;
- A escola primária no Estado do Pará, de Marcileide Oliveira Coelho, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2008;
- Participação de Mulheres na história da escola mista no Pará – 1870/1901, de Clarice Nascimento de Melo, defendida no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da UFRN, em 2008.

Abaixo segue um gráfico para melhor ilustrar especificamente o cotejamento da produção no que diz respeito à educação rural na Primeira República no Pará.

GRÁFICO I – DEMONSTRAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO RURAL NO PARÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA



FONTE: arquivo da pesquisadora.

Podemos perceber que a produção em história da educação do Pará ainda é escassa, porém, já há produções que trazem à tona a nossa história, que ainda encontramos no presente, particularmente sobre os vestígios da educação de nosso passado.

Dos trabalhos levantados, a educação do Pará, no período em questão, já aparece, porém, quando focamos na questão rural, o debate educacional diminui e essa escassez aumenta, se tornando até lacunar o foco na educação rural do Pará na Primeira República.

Mediante essas primeiras incursões, nos demos conta da necessidade desse estudo no sentido de contribuir para o preenchimento da lacuna existente, responder aos questionamentos da pesquisa e procurar entender melhor o caminhar da educação do campo no Pará e conseqüentemente no Brasil.

Quanto à educação rural, ela tem suscitado poucos debates, o que nos abre um leque de oportunidades para estudá-la, principalmente de forma regional, como estamos fazendo nesta pesquisa, que coloca em discussão a educação rural no Pará.

As obras consultadas possibilitaram entender as contradições, preconceitos para com a população rural e, por extensão, para com a educação que nela historicamente se processa. Segundo Freitas, as pessoas que não pertenciam às elites (gente de primeira) acabavam por ser rotuladas de rústicas, arcaicas, gente de segunda, ou mesmo gente de terceira. Em uma referência ao Brasil e a Portugal, Freitas nos diz:

Em ambos os lugares, desde meados do século XIX até boa parte do século XX, a defesa da República, enquanto projeto a ser construído, ou a defesa do aperfeiçoamento das instituições republicanas como desdobramento do projeto já vencedor, favoreceu a disseminação de estratégias de ação política voltadas para o “extermínio” da rusticidade, **constantemente evocada como resíduo do passado que se buscava superar com novas instituições**. É desnecessário lembrar que a escola primária e, dentro dela, a criança na forma de aluno, foram proclamadas como locais destinados a receber o cortejo fúnebre da assim chamada cultura popular (2005, p.28-29, **Grifo nosso**).

Em face disso, de toda a negação do rústico, entendendo que este rústico seria também a pessoa do campo, saber como esta pessoa era formada, que escola lhe atendia é essencial para confrontar o dito e o feito pela República. Assim, a partir da produção do tema vemos com mais clareza a necessidade de se estudar a pessoa do campo, dos interiores, das vilas, dos lugares, tendo por base a educação.

O interesse em estudar a Primeira República decorre do fato de procurar entender o momento da inauguração da República que, para muitos, se constituiu em um tempo de rompimento com toda a “cultura imperial”. Os relatórios de governadores

nos mostram o quanto se tinha orgulho da República, o quanto ela era defendida como “boa” e pertinente aos cidadãos brasileiros; o quanto se fazia a divulgação do ideal liberal que ela apregoava especialmente a igualdade e a liberdade que aparecem de forma recorrente nos discursos oficiais.

A justificativa do período governamental escolhido se deve à necessidade de compreender o início da República em todo o território nacional, incluindo o Pará, com os governos provisórios de Justo Chermont e Huert Bacelar (1889 a 1891), responsáveis pelas tentativas de intensas transformações na estrutura do estado no intuito de promover a rápida modernização da região, e a educação não escapa a estas transformações, já que nesse período é iniciada a primeira Reforma de Instrução Pública do governo republicano, onde temos José Veríssimo como Diretor Geral da Instrução Pública. Para Veríssimo, “o definitivo é que a prosperidade nacional não pode repousar sobre outra base que não a Instrução Pública... ela afectará a sua civilização, a sua cultura e, portanto o seu progresso” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p. v).

José Veríssimo é responsável, ao final do governo provisório, por um dos mais minuciosos levantamentos sobre a Instrução Pública no estado do Pará, traçando algumas considerações no que tange a educação rural – número de escolas, população e professores. Neste relatório é exposto o caos da Instrução Pública que refletia o pouco investimento feito pelo governo Imperial. Veríssimo também critica a intervenção política na educação, chamada pelo diretor de politicagem.

O Governo de Lauro Sodré, ocorrido entre 1891-1897, é o primeiro governo constitucional do Pará, neste sentido toda a afirmação da República passa por suas mãos. Ao estudá-lo vemos nele refletida toda a ideologia reinante na República já que sua intenção primeira era a consolidação da República no estado. Lauro Sodré promove reformas estruturais e educacionais, (re)inaugurando diversos prédios de modo a demonstrar o investimento do estado na modernização da região.

A educação rural é uma constante nos diversos relatórios de governadores; há uma intensa “preocupação” com a contenção e educação da população rural, conforme excerto que segue.

Falando especialmente de ensino agrícola disse escriptor de nota a consequência mais grave talvez da insuficiência da instrução agrícola é uma sorte de desclassificação da população rural. Para reter o

agricultor nos campos e necessário leval-o a tomar interesse pelo que faz, dar-lhe a consideração e o bem estar, é preciso ministrar-lhe opinião melhor do papel que realmente cabe-lhe na sociedade (PARÁ, Mensagem do Governador Lauro Sodré, 1892, p. 92).

Vemos no governo de Lauro Sodré uma preocupação com a definição do papel que deveria assumir a população rural e para ele a educação seria a responsável por inculcar tal papel.

A fim de esclarecer o porque de estudarmos a Primeira República no Pará nos três governos, destaca que o espaço escolhido é de onde falo, de onde sou. A partir do momento que opto por estudar este lugar, tento contribuir para a reconstituição da história deste estado, trazendo à tona, ao conhecimento público mais um pouco de nossas próprias raízes. Além disso, também contribuimos para o resgate e interpretação da história nacional, pois, como afirma Barroso:

Tratar da educação regional como objeto de análise histórico social componente do quadro maior da formação da sociedade brasileira, requer, necessariamente resgatar sua historicidade, para compreender o processo de construção das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que configura o que a região é hoje no contexto nacional e internacional (2005, p. 23).

A proposta republicana era de “revolução”, de construção de um outro Brasil; de um Brasil moderno e civilizado. A intenção é tornar o estado laico, fazendo a separação Estado/igreja. É a partir de então que se assume (pelo menos no plano retórico) a autonomia dos estados para manter a instrução elementar e legislar sobre ela.

A educação, neste sentido, torna-se um recurso político importante e os governos a utilizam para a divulgação de seus feitos modernizantes. A educação é assumida como instrumento utilizado para a transformação social proposta pela República, com o objetivo de elevar a moral da sociedade brasileira, e paraense, ao “trazer” a civilização e o progresso a toda a nação. O cenário nacional é tomado pelo entusiasmo pedagógico, onde a educação é a grande responsável pela solução dos males da sociedade. Obviamente a educação no espaço rural não está isenta de intervenções, já que este entusiasmo pela educação tem um caráter extremamente político.

No intuito de entender a situação da educação rural do Pará na Primeira República, alguns caminhos foram necessários trilhar, que foram seguidos com base nos seguintes objetivos:

- a) Levantar os investimentos feitos com as escolas rurais no período em questão;
- b) Descrever como eram concebidas as escolas rurais do estado do Pará na Primeira República;
- c) Entender quais os procedimentos utilizados, através dos documentos oficiais, para formar o cidadão das escolas rurais;
- d) Compreender os objetivos da formação educacional da população rural.

Tendo em vista os objetivos descritos anteriormente, o problema que balizou o estudo pode ser sintetizado nas seguintes questões: 1º) Que objetivos permeavam a educação destinada às populações das áreas rurais do Pará nos governos do período de 1889 a 1897? 2º) O que foi realizado, no plano governamental, para a concretização desses objetivos?

A partir de Diehl (1997) construímos o percurso metodológico, começando pela heurística, que, segundo o autor, é o início de uma pesquisa histórica. A heurística se caracteriza por ser:

O procedimento de coletar, juntar de forma sistemática, de classificar as fontes relevantes, além do potencial informativo. Seu potencial informativo estará relacionado com o questionamento histórico e com o estabelecimento de hipóteses sobre o passado (DIEHL, 1997, p.21).

Este momento da pesquisa é crucial para viabilizar a capacidade de resposta aos questionamentos e encaminhar os “procedimentos a serem introduzidos” (Idem).

Sabendo que um dos objetos da história é o passado, e que sua recuperação se dá especialmente através de registros escritos (que em geral são a materialidade do passado), essa pesquisa documental, com base em fontes primárias, foi construída com base: nos relatórios dos governadores (disponíveis na Internet)¹, mensagens, ofícios; relatórios de diretores da Instrução Pública; relatórios de visitantes, bem como na legislação da época. Neste material oficial encontra-se expressa toda a ideologia que permeava a política e o projeto educacional que pautou a educação rural do Pará na

¹Cf. <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/>

Primeira República, disponíveis no Setor de Obras Raras do Centro Cultural do Pará Tancredo Neves (Centur) e no Arquivo Público do Estado do Pará.

Depois do momento da heurística, passamos para um segundo momento indicado por Diehl (1997): o da *crítica*. Neste, orienta o autor: “são examinados dados históricos sobre a verdade e da ação humana no passado” (1997, p.21). A crítica visa reconstituir a partir das fontes históricas o objeto a ser pesquisado. Diz nosso autor:

A crítica de fontes ainda coloca à disposição uma constelação, uma constituição de complexos factuais agregados. Com isso, referimo-nos a uma operação de pesquisa que reconstrói a partir das fontes existentes e – conseqüentemente – possíveis de serem trabalhadas, as estruturas de veracidade, pois as fontes, por si, não poderiam documentar essas estruturas de veracidade (1997, p.37).

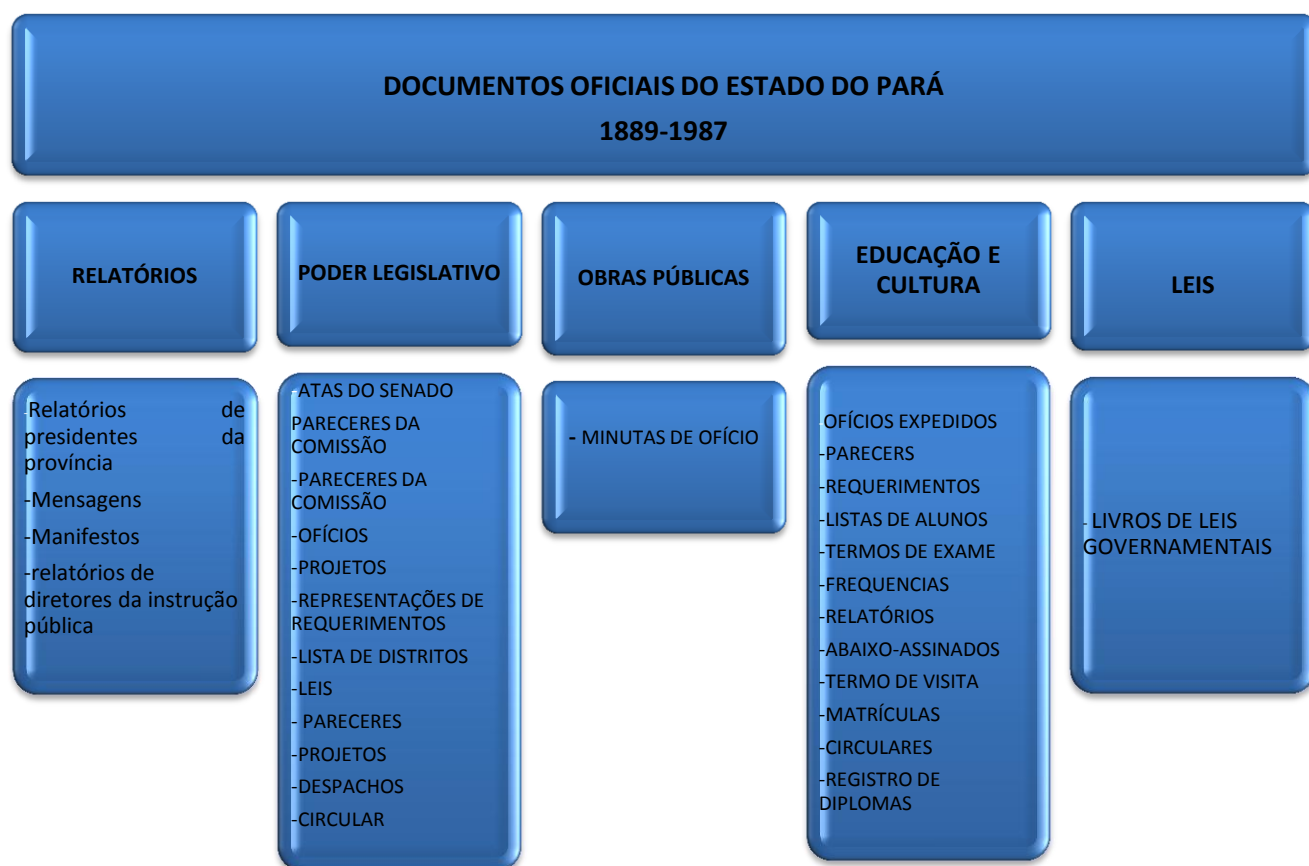
Ainda sobre o percurso metodológico trabalhado a partir do caminho tecido por Diehl, partimos para a última etapa: a interpretação. Nesta, os dados foram analisados e ressignificados. Aqui procuramos fazer o cruzamento das fontes com os nossos objetivos e orientação teórica, pois nos ensina o autor que: “a interpretação é a operação da pesquisa histórica que une a intersubjetividade testável, componente dos fatos no passado, com a dimensão do tempo (...) ela é o primeiro passo para se elevar os dados passados à condição de fatos históricos” (1997, p.39).

Como ponto de partida para a pesquisa histórica, fizemos um esquema do acervo correspondente à pesquisa a fim de melhor organizar o *corpus* a ser analisado. O critério estabelecido para o mapeamento documental desse *corpus*, além do recorte temporal – 1889 a 1908 (início da pesquisa)–, foi sua procedência. Trabalhamos com a documentação referente à Instrução Pública do Pará, portanto, com aqueles documentos oriundos e para interior do estado. Assim, nossa busca nos catálogos das bibliotecas já referenciadas se deu de forma direcionada. Os setores pesquisados no Arquivo Público do Estado do Pará foram: o poder legislativo e área de obras públicas. Além destas, a área educacional, do período de 1890 a 1897, teve lugar de destaque. Dentro destes setores há diversos documentos importantes como petições, requerimentos, ofícios, atas e abaixo-assinados.

Em seguida apresentamos um esquema do material levantado a fim de proceder à pesquisa. Tal esquema resultou de um inventário que nos possibilitou ter uma visão

panorâmica dos catálogos lidos. Quanto mais nos aprofundávamos na pesquisa, mais informações encontrávamos e mais nos interessávamos pelos diversos assuntos que apareciam nos documentos. Inclusive, encontramos dados tão interessantes e curiosos que nos sentimos historicamente provocados a seguir outros caminhos, daí a importância de termos focado nossa busca nos documentos a partir do objeto.

GRÁFICO II – DOCUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA



FONTE: Documentos do Arquivo Público do Estado do Pará e Biblioteca Pública do Centro Cultural Tancredo Neves, setor de Obras raras.

2. A REPÚBLICA BRASILEIRA, O CIDADÃO E O ESPAÇO RURAL.

Nesta seção tratamos da constituição do Estado republicano brasileiro, destacando o traço liberal adotado e o modelo europeu de formação das elites em contraposição à formação de uma classe trabalhadora localizada no espaço rural do país. Tal modelo político projetou um processo educacional pautado na preparação de um homem campesino que se incorporasse aos padrões de comportamento servil e dedicado à produção agrícola.

Além disto, a partir do governo de Lauro Sodré destacamos o processo de identificação do que é rural, ou seja, as representações que identificam o espaço geográfico do rural, segundo os documentos oficiais analisados.

2.1 O ideário republicano e a formação do cidadão

Não me arreceio de dizer que foi com a máxima boa fé e sinceridade. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que só o propósito de ser de regeneração de nossa Pátria legitimaria, havia realmente de ser emendada a correção dos vícios e defeitos que os propagandistas, entre os quais me poderia contar, mais de meio século a exprobar à monarquia (VERÍSSIMO 1985, p.13).

A epígrafe acima mostra-nos o quanto a República foi palco de esperança para mudanças que muitos buscavam. Todavia, tal regime deixou a desejar no que se refere à educação. De certa forma, a República frustrou muitos dos que lutaram e acreditaram que a partir dela as soluções para as mazelas sociais brasileiras seriam encontradas.

De acordo com Bobbio, a República adquire novas nuances ou definições de acordo com o contexto conceitual em que se insere. A ideologia de República pautada no período histórico nacional, rememora a forma grega em que esta forma de governo está em oposição à monarquia e coloca em destaque a coisa pública “a coisa do povo, o bem comum, a comunidade” (BOBBIO, 2007, p.1107).

A partir de Bobbio, podemos dizer que a República instaurada no Brasil é baseada na definição de Cícero, que destaca não o povo, mas o bem e o interesse comum e “principalmente em conformidade com uma lei comum, o único direito pelo qual uma comunidade afirma sua justiça” (BOBBIO, 2007, p.1108).

A República brasileira incorpora, no campo das idéias ou da conquista do povo, a República Grega (onde é feita oposição à monarquia e na qual o povo se destaca) mas, na prática, corresponde ao modelo ciceriano ao colocar em destaque não o povo, mas o bem comum que tem como único direito uma lei comum.

Destarte, veremos na República brasileira a defesa da igualdade de oportunidades, de direitos e deveres pautados em leis que nivelam toda a população nacional, mesmo que para isso seja necessário ignorar as necessidades específicas de cada região ou cultura. Assim os dirigentes da implantação da ideologia republicana tentam adaptar o povo a tal ideologia.

A corrida para a implantação da República no Brasil traz diversas contradições, diversos embates e disputas de poder. Segundo Carvalho (1990), no Brasil havia três tipos de concepção de República²: o liberalismo, o jacobinismo e o positivismo. Estas concepções serão incorporadas à República Brasileira. Afinal de contas cada grupo que compunha a recém-inaugurada república precisava garantir sua participação política a fim de obter suas vantagens e fazer valer aquilo que achava ser o mais necessário à “população”.

Destacando cada uma destas vertentes ideológicas e pautando-nos em Carvalho (1990) pode-se dizer que o liberalismo prevaleceu na República brasileira, ele foi “mão invisível do mercado” e o governo interviria o mínimo possível na vida dos cidadãos. O grupo que defende esta proposta republicana fazia parte das elites rurais, onde a defesa dos interesses individuais soava mais alto. O jacobinismo traz uma perspectiva de governo mais ampla, com a participação direta de todos os cidadãos, defendida por profissionais liberais, pequenos proprietários, entre outros, que se pautam nos princípios franceses “liberdade, igualdade e fraternidade”. Segundo Carvalho (1990), esta vertente foi logo adaptada às hierarquias locais, onde o cidadão era o doutor, o governador. O positivismo baseando-se no aspecto evolutivo de ascensão da sociedade teve como “demanda básica a incorporação do proletariado à sociedade” (1990, p.31) feita por parte dos ricos que ao proteger os pobres por meio da mudança de mentalidades, evitava o conflito e fazia prevalecer a “harmonia” do forte sobre o fraco.

Porém, segundo Carvalho, para que qualquer uma destas ideologias desse certo se fazia necessário a “parceria” com o povo:

² Tais concepções tinham em comum, explicitamente ou não, a permanência e continuidade da elite.

Mas seja pelo próprio conteúdo do discurso, seja pelos elementos utópicos, elas [as concepções de República] acabavam por defender, cada uma a sua maneira, o envolvimento popular na vida política. Este era certamente o caso dos Jacobinos, cuja inspiração direta era a Revolução Francesa. Era também de certo modo o caso dos positivistas ortodoxos. Embora em princípio fossem contrários a movimentos revolucionários. Em menor escala o modelo Liberal poderia também incluir exigências de ampliação de participação (1990, p.10).

Todas estas vertentes atravessam a república brasileira transformando-a em uma grande “colcha de retalhos” ideológica, onde a disputa é a melhor forma de reger o povo sem que haja prejuízo dos valores e dos benefícios alcançados.

A República instaurada no Brasil vem acompanhada de outros termos e ideologias que a perpassam, como é o caso da questão da modernidade, que nasce na literatura e na arte e se espalha para o campo da política. Moderno torna-se oposto a tudo que é antigo, atrasado. O moderno é o novo, o progresso. Segundo Le Goff,

O estudo do par antigo/moderno passa pela análise de um momento histórico que segrega a idéia de ‘modernidade’, e ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar- ou simplesmente, para distinguir e afastar- uma ‘antiguidade’, pois que tanto se destaca uma modernidade para promovê-la como vilipendiá-la (2012, p.151).

A modernização proposta pela República brasileira se opunha ao regime imperial, distinguindo os dois momentos e desprezando o antigo regime. De acordo com Bobbio, “o aspecto mais interessante da modernização se relaciona exatamente com o surgimento de formas políticas, econômicas e sociais distintas e diferenciadas” (2007, p. 768).

Esta distinção/diferenciação é buscada vorazmente pelo novo regime. Porém, até que ponto o movimento republicano consegue se fazer moderno (novo, diferente) em comparação ao antigo regime? Constata-se nos estudos sobre a República questionamentos sobre esse avanço.

A inauguração da República brasileira provoca uma corrida em busca da modernização da nação, da criação do ideário de nação e da entronização deste ideário em cada ser nacional.

A ideologia reinante é o liberalismo e as abordagens positivista e higienista do período são as que regem todas as ações governamentais em direção à criação de uma

nação moderna, que pudesse estar no mesmo nível de igualdade das mais avançadas civilizações:

No Brasil, a entrada e a expansão da doutrina positivista, no período republicano, tiveram lugar de destaque na imprensa, no parlamento, nas escolas, na literatura e na academia, em suas diferentes formas de adesão, produzindo um clima de grande entusiasmo pelo seu conteúdo de modernização das idéias (SILVA, 2005, p.81).

Patto, por sua vez, reforça a visão de que a república no Brasil não promoveu o avanço esperado. Diz ela:

A proclamação da república não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura; não foi também fruto de uma antiga e irreprimível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representariam (PATTO, 1999, p.1).

Além da modernização da nação, a primeira República esteve também pautada no conceito higienista, alicerçado na ideologia positivista.

Este momento, em que o país procura ter ares de modernidade, cruza-se com o momento recente do abolicionismo, em que ex-escravos agora passeiam livremente pelas ruas tornando a paisagem das grandes cidades não tão “limpas” quanto deveriam. Tais cidades passam também a receber grandes vultos migratórios, que acabam por corroborar a “sua má aparência”. Assim, a teoria higienista é marcante neste momento histórico, pois através dela justifica-se o expurgo ou a transformação destas pessoas. Assim como a modificação das pessoas, se fazia necessário também a modificação do espaço. Neste sentido, o saneamento se fazia urgente, para que a modernidade ocorresse. Para isso, de acordo com Silva, “a horizontalidade dos poderes definiria o domínio e a subordinação de grupos excluídos através da construção de um aparato institucional repressivo, formado por escolas, quartéis e hospitais, em que o tema da saúde teve *locus* privilegiado” (2009, p.16).

A teoria higienista trouxe consigo toda a carga pejorativa que se poderia usar para com aqueles denominados degenerados, pessoas do campo, negros, deficientes. A partir dela, a classe médica ganha destaque; a medicina é usada para dizer quem são os melhores, quem pode contribuir para a construção da sociedade moderna e quem deve ser educado para o trabalho.

De acordo com Stancik (2005)³ a ideologia higienista, eugenista e racista foram fontes inspiradoras dos intelectuais brasileiros do início do século XX. Tais intelectuais das mais diversas áreas pensavam as normas para que o país e sua população pudessem entrar no *hall* dos países modernos. Segundo este autor, para o Lobato eugenista, o caboclo era responsável por todos os males do país, além disso:

A mistura de raças era denunciada como a causa daquela realidade. O caboclo, o mulato eram por ele apresentados como resultados degenerados da miscigenação. A hierarquia racial, na qual Lobato e intelectuais do período acreditavam, estabelecia que o branco era superior ao negro e que a mistura entre raças diferentes resultava em seres inferiores, degenerados, tal qual era apresentado o Jeca Tatu naquele momento (2005, p.49).

Desta forma percebemos o quanto o positivismo e todos os seus “braços” estiveram presentes na República, trazendo consigo toda uma carga de reformas, que, no sentido positivista, são muito mais que simples mudanças. Segundo Silva, as propostas positivistas “indicavam a necessidade de implementar um conjunto de reformas educacionais, como instrumento de modernização da sociedade brasileira” (2005, p.86-87).

A sociedade republicana foi marcada por um forte desejo de identificação com a civilizada Europa, que ditava para o restante do Ocidente normas de como viver. A limpeza, a higienização das cidades e a educação, todas salvaguardas deste ideário, começam a entrar nas pautas das administrações públicas, que visavam um maior controle social.

O interesse é a “reconfiguração” do outro, sua adaptação, exclusão ou isolamento para que assim os anseios da modernização pudessem ser atendidos.

³ O autor faz uma análise comparativa entre Monteiro Lobato e Aleixo de Vasconcelos, no que diz respeito às teorias higienista, eugenista, trazendo também o racismo. O personagem central para a discussão dos temas é o Jeca, criado por Lobato.

Constatamos que a instrução é usada para a modificação e o controle sobre o camponês, o pobre, enfim, para o adestramento de todos que representassem o atraso.

De acordo com a tese de Rizzini (2004) não é na República que se inaugura a preocupação com a modernização da sociedade brasileira. No que diz respeito a educação, o Império já manifestava preocupações, inclusive atribuindo (como fizeram os republicanos) aos pais e às crianças o descaso pela educação.

Criar escolas era indicador importante de progresso e civilização. As duas províncias *Pará e Amazonas*, participaram ativamente do movimento civilizador que orientou, em todas as partes do país, a criação de escolas primárias e secundárias, asilos para órfãos e instituições de ensino de ofícios (RIZZINI, 2004, p.13).

No nível do discurso, o fracasso da educação é atribuído a vários atores. Inicialmente os culpados são os pais, posteriormente os professores, mas jamais o processo histórico ou os governos.

A República esperada, não é a mesma vivenciada, pois muitos problemas ainda permanecem. Veremos, por exemplo, a continuidade das oligarquias rurais e da “politicagem”, criticada por Veríssimo.

Em se tratando de Pará, Silva em sua dissertação nos mostra como o estado não fugia à campanha modernizadora vigente à época:

No álbum de 1902, percebe-se portanto uma descrição de uma Belém que procura enquadrá-la em padrões de modernidade, enfatizando os seus símbolos principais, sendo importante considerar que a utilização do discurso higienista é constante, constituindo-se um dos elementos centrais da noção de modernidade cultuada naquele contexto. Esse discurso voltou-se principalmente para as classes consideradas “perigosas”, gerando um acúmulo de experiência que informam as atitudes dessas camadas em relação às determinações do poder público (2009, p.45).

Ao cotejar o pensamento dos autores pesquisados percebemos uma mesma compreensão no que concerne à República e sua política de modernização. Segundo Santos,

Além da tradição cartorária e jurídica, os impulsos são positivistas. Tais medidas, assim como o lema eram frutos do positivismo reinante no novo regime: ordenar o Estado e a sociedade, afastando o poder da

Igreja para que houvesse “*progresso*”. Superar, conforme doutrina Auguste Comte, as idades teológica e metafísica para ingressar na idade positiva da Ciência. A sociedade, assim como os fenômenos naturais obedecem a leis naturais e, a estas leis, cabe ao positivista desvendar com base na observação e no experimento. É o império da ciência que deve nortear as ações políticas para sanar os “*dêsvios*” sociais (2011 p.3).

Para que tais desvios fossem sanados houve diversos investimentos nos mais variados setores, como a educação que é mostrada como um dos artifícios da propagação, inculcação e adestramento da sociedade moderna.

O trabalho de Magaldi e Schueller busca fazer uma reflexão sobre a educação escolar enfocando os debates, projetos e iniciativas voltadas para a disseminação da escola primária na República. Dizem elas:

O debate sobre a reconstrução da nação via escola primária e a leitura da “*decadência*” do ensino público – já manifestados no Império – foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República. Apenas para citar um exemplo da permanência deste debate, é interessante relembrar o argumento de um intelectual ativo no campo educacional do período, o paraense José Veríssimo. Numa de suas obras, *A Educação Nacional*, lançada, pela primeira vez, em 1892, sob a forma de artigos no *Jornal do Brasil*, o autor demonstrava a permanência de velhas batalhas. Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época progressista (2009, p.41).

Barroso, em sua dissertação, confirma o caráter de adequação apregoado pela sociedade republicana paraense, ao dizer que:

Nos relatórios e mensagens de governos, compreendido o período estudado de 1889 a 1897, percebe-se (...) uma unanimidade nas falas sobre o papel estratégico que a Instrução Pública deveria desempenhar na política governamental republicana para instruir uma nova ordem de progresso, democracia e cidadania na sociedade paraense (2005, p.82).

Neste sentido, podemos perceber que o esperado rompimento com o passado imperial não ocorreu, porém, o maciço investimento na educação regido pelo

entusiasmo pedagógico⁴ fez com que ela se tornasse um dos pontos capitais para cunhar a sociedade republicana moderna brasileira.

Além da educação, destacamos de forma breve, outro instrumento de propagação e aceitação do espírito republicano- a propaganda. Por meio de livros, textos, jornais, revistas e documentos oficiais, a República se auto-promoveu como regime político avançado, benéfico e modernizador. Como exemplo maior desta afirmação da República como a salvadora de toda a nação, temos os relatórios de Lauro Sodré, nos quais ele faz questão de contrapor o Império à República, sempre elevando esta e maldizendo àquela.

Graças ao patriotismo e ao critério com que vão sendo geridas as cousas publicas, dia a dia consolida-se a obra da revolução gloriosa de 15 de novembro, que fez de nós livres cidadãos de uma República, de humildes servos que éramos sob uma realeza exótica e bastarda. Extranham que a República, em luta com uma crise financeira, gerada pelos erros do império alimentada pela conspiração criminosa dos áulicos movendo campanha de difamação contra a pátria, agravada naturalmente pelas dificuldades produzidas em todos os países em revolução continue a caminhar por vereda inçada de estorvos, tendo de vencer a golpes de energia e de audácia a resistência do meio social, todo elle imbuído dos prejuízos do antigo regimen (PARÁ, Mensagem do Governador Lauro Sodré, 1893, p.5-6)

Desta forma percebemos o quanto se defendia a República, o quanto se divulgava seu valor para que fosse aceita afirmando que os problemas existentes eram reflexos do regime imperial.

O desenvolvimento da nação brasileira pregado pela República não eram de rompimento radical com a sociedade vigente. Segundo Nascimento este desenvolvimento “tanto do ponto de vista econômico quanto político e social poderia ser alterado sem alterações radicais na organização da sociedade e do Estado brasileiros” (NASCIMENTO, 1997 p.44).

⁴ O conceito de entusiasmo pela educação foi cunhado por Jorge Nagle, a fim de explicar o momento histórico de destaque que a educação vinha passando. Segundo Rosemary Dore Soares a educação passa por este processo, no Brasil, no período que vai da Primeira República aos anos trinta. Segundo esta autora o entusiasmo pela educação “refere-se à crença de que através da difusão da escolarização será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” tendo como principal objetivo a “desalfabetização” da nação (SOARES, 201_?, p.3)

As pesquisas sobre a República são reveladoras. Elas nos mostram o quanto o modelo brasileiro ficou distante dos fundamentos deste regime político e o quanto os conceitos de igualdade e liberdade não foram efetivados, principalmente porque havia uma elite governante conservadora, que via a população mais empobrecida de forma pejorativa.

A estetização da miséria com os recursos descritivos da ortodoxia econômica, esta voltada para o ajuste humano às demandas do desenvolvimento, deixava nas bocas e nas palavras uma imagem da pobreza associada a uma rusticidade que todos queriam evitar: o pobre e a pobreza precisavam ser “reconfigurados” para que o desenvolvimento não procurasse lugar mais “apropriado” para acontecer (FREITAS, 2005, p.12).

O pobre e suas inadequações à sociedade moderna – letrada, branca e rica – sofrem diversas investidas da política modernizadora higienista que acaba sendo associada às políticas de educação. Assim, há maiores investimentos na Instrução Pública e para que se garanta que os pais mandem seus filhos à escola, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação – preceitos do positivismo e do liberalismo – são utilizados e definidos pela legislação nacional, feitas as devidas adequações em cada região. Exemplo disso é a utilização do poder de polícia, que prendia pais de crianças que estivessem em “vadiagem” ou o pagamento de multas definidas para os “delitos” cometidos pelos pais de alunos.

Jacomeli (1998), ao analisar a Instrução Pública Primária no Estado do Mato Grosso em referência a primeira reforma educacional republicana, fala como a Lei tratava a obrigatoriedade da educação e os meios que eram utilizados para que tal obrigatoriedade fosse de fato realizada. Podemos constatar um destes meios de coerção para garantir que os pais “mandassem seus filhos para a escola” no decreto de nº 10 de 7 de novembro de 1891, que em seu artigo 73 prevê que:

Os Paes tutores, educadores, protectores ou quaesquer pessoas que tenham menores sobre o seu tecto, poder ou sujeição, são obrigados por pena de multa de 20\$000 a 50\$000 por cada criança que for omittida(...). As famílias que tivessem crianças que precisassem de instrução seriam convidadas por editais ou jornais a encaminhá-las as escolas. Quem se recusasse a mandá-las estaria sujeito à multa (JACOMELI, 1998 p.69)

Esta era uma das fórmulas utilizadas para que a questão educacional começasse a fazer sentido para a população nacional. Mais adiante veremos os mecanismos utilizados pelo Estado para que a educação passasse a ser incorporada pela sociedade.

Ao estudar a República vemos que toda sua proposta de reformulação nacional para que entrássemos no cenário das sociedades modernas não deu tão certo quanto o esperado. Segundo Patto (1999), toda a construção/propaganda do que seria a República, isto é, uma sociedade livre, que os governos defendiam, ficou apenas na promessa e muito longe de uma sociedade igualitária, laica e liberta. Ela diz:

A proclamação da república não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura; não foi também fruto de uma antiga e irreprimível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representariam (PATTO,1999, p.1).

Constatamos que a República, enquanto política de liberdade e melhoramento do cenário nacional, não foi uma luta comum e muito menos uma conquista de todos; não nasceu da aspiração geral da nação; foi sim uma necessidade da classe média, urbana, liberal que sozinha era incapaz de alterar a sociedade.

O liberalismo e o positivismo, marcas ideológicas da Primeira República brasileira, tiveram grande influência nos discursos e nas ações da elite governante.

O liberalismo prega a igualdade de oportunidades, a liberdade individual, um governo laico, e pouca concentração de poder nas mãos do Estado (o Estado mínimo), mas, na prática, conserva o *status quo*. Por mais que na Constituição Federal de 1891 a laicidade estivesse exposta (artigo 72, parágrafos 4º, 5º e 6º), o liberalismo à brasileira não se afasta totalmente do poder da igreja e o Estado tem total controle sobre os indivíduos.

Do ponto de vista simbólico, o positivismo de Comte se materializa em nossa bandeira nacional com a ordem por base e o progresso por fim. Este progresso precisava ser alcançado, segundo os republicanos, para que o Brasil fosse modernizado e desse o

salto histórico almejado. Tenta-se desesperadamente fazer uma atualização histórica, nem que para isso fosse preciso importar idéias ou instituições, estar próximo dos países mais adiantados, enfim, ser moderno.

A ideologia positivista prega a liberdade ampliada, porém, essa liberdade se restringe ao acesso à educação. Para exercer o direito ao voto era necessário saber ler e escrever, condição que se limitava a poucos e difícil de ser ampliada. A educação era elitista, apesar da disseminação de escolas com o advento da República, não era prioridade para as classes proletárias, que precisavam lutar para sobreviver.

Uma república (teoricamente) não poderia funcionar num país de analfabetos que, por tal situação, não poderiam participar da vida democrática. Muitas monarquias no Primeiro Mundo já haviam logrado “*democratizar*” o ensino e com isso reduzir o analfabetismo. Era uma afronta à República brasileira. Urge resolver tal chaga. No entanto, esta preocupação ficou tão somente no discurso e modificou-se apenas, com uma pequena expansão, quando, nos centros urbanos, o início da modesta industrialização exigiu maiores domínios em contar, ler e escrever (SANTOS, 1993, p. 5).

Este é o cenário na República recém-criada. A partir destas misturas de ideologias, de posicionamentos, inicia-se o processo de modernização do Brasil, pois era preciso equiparar o país aos mais desenvolvidos e, para tanto, fazia-se necessário desenvolver a indústria, fortalecer a economia, melhorar a higiene, investir no ensino, além de provocar a participação do povo.

O advento da República não trouxe com ele as mudanças gerais propaladas. Houve sim benefícios, mas não para todos, somente para alguns. O abismo social entre classes só fez aumentar.

2.2 A educação como salvadora

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos idéias liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008, p. 19).

A educação teve papel de destaque no período republicano: o de pôr o Brasil ao lado de países mais desenvolvidos. À educação coube o papel de modernizar e civilizar

o país. À ela é imputada “o poder da formação de novas gerações e amplas finalidades sociais e políticas: a formação do cidadão, a autonomia intelectual, a reforma da sociedade e a emancipação dos homens dos modelos religiosos” (SOUZA, 2008, p.22). Porém, como nos esclarece Souza (2008), a educação exerceu um papel dual: a formação para o desenvolvimento do pensamento, o gerenciamento da nação, e a formação para o trabalho, a execução dos mandos.

A escolarização da população brasileira era, para muitos intelectuais republicanos, a salvaguarda de um Brasil mais adiantado. Para eles “a República alargaria as oportunidades (...) entendendo a educação como um bem público”, além do que “é importante lembrar que a exigência de alfabetização para a participação política tornava a instrução primária necessária e indispensável para a divulgação dos valores republicanos e a consolidação do novo regime político” (FRANÇA, 2004, p. 127). Assim, a educação não toma os rumos pensados, nem atinge de fato o objetivo imaginado de transformar e modernizar a nação brasileira.

De acordo com André Pereira Botelho⁵, os intelectuais brasileiros sempre estiveram em busca de “paradigmas” para entender o “atraso” da nossa sociedade em comparação com outras que já haviam avançado na adoção da “racionalidade burguesa, na produção intelectual e artística” (BOTELHO, 1997, p.9).

Este mesmo autor aponta pelo menos três “paradigmas” que tentam explicar o atraso nacional: os paradigmas biológicos, os paradigmas culturalistas e os paradigmas de educação como redenção. Segundo “os paradigmas biológicos, o atraso é explicado pela composição e miscigenação racial da população brasileira”. Os “paradigmas culturalistas”, dizem respeito “ao legado cultural ibérico. É nesse contexto que teria lugar a polêmica entre os chamados ‘iberistas’ e ‘americanistas’ sobre a compatibilidade entre as raízes culturais da América Latina e os processos de modernização dos países de capitalismo maduro”. O “paradigma da redenção” pela educação vem explicar que o atraso brasileiro seria superado pela educação, isto é:

A idéia segundo a qual a difusão da educação básica junto às ‘massas populares’ erigida como ‘missão’ intelectual nos termos de uma ‘ação educativa’ constituiria, por si só, um fator provocador da progressiva transformação da realidade social brasileira como um todo. O analfabetismo do país integrou a agenda política e administrativa do

⁵ Botelho, escreve em sua dissertação acerca do “atraso” da sociedade brasileira a partir do “paradigma” da educação, na Primeira República. Tal análise é feita com base nos escritos de Manoel Bomfim.

novo regime republicano, suscitando a criação de diferentes instituições de diferentes instituições públicas como escolas primárias, institutos e laboratórios de pesquisa, secretarias e ministério; integrou os programas de diferentes grupos e movimentos civis do período, (BOTELHO, 1997, p.11-12)

Como exposto, a educação tem um lugar de destaque na luta pela colocação do Brasil entre os países desenvolvidos. Desta forma, muito se investiu, porém a abrangência desse investimento se deu de forma diversa, com objetivos de formação diferentes para cada classe social.

A instrução primária foi o principal instrumento pelo qual se recorreu à “desalfabetização” da sociedade brasileira. É neste espaço da educação que os primeiros investimentos irão surgir, já que ela é a base de toda instrução. Do ponto de vista legal, a instrução na Primeira República, toma materialidade com a promulgação do decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890, que regulamenta a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Este Decreto, serve norte para diversos Estados na regulamentação de sua Instrução Pública. De forma geral, no Decreto em destaque, estava previsto em seu Artigo 2º a Instrução Primária

Livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em duas categorias:

1ª escolas primárias de 1º grão.

2ª escolas primárias de 2º grão.

§ 1º As escolas do 1º grão admittirão alumnos de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º grão, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º grão do sexo feminino de agronomia.

§ 1º Este ensino será repartido em tres cursos: o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias.

§ 2º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados.

§ 3º As noções de agronomia, communs a todas as escolas, serão dadas com maior desenvolvimento nas escolas suburbanas. (BRASIL, Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890)

As características da instrução primária, logicamente baseada na política republicana, não poderiam deixar de ser leiga, livre e gratuita, portanto, de acordo com os preceitos liberais e positivistas da época.

Outra característica refere-se ao método pedagógico utilizado – o de lições de coisas. Segundo Lourenço Filho, a metodologia até então trabalhada “era a do sistema de monitoria, a do ensino mútuo ou de Lancaster, adotada especialmente como expediente de economia: por ela, um mestre ensinava a *dez decuriões*, que por sua vez deveriam ensinar outras tantas dezenas de condiscípulos” (2001, p.78). Já o método intuitivo ou lição de coisas, presente na obra de Pestalozzi, publicada no Brasil por Rui Barbosa em 1886, sob o título “Primeiras lições de coisas”, pela Imprensa nacional, “podia ser dirigida a todo um grupo ou revestir-se da forma do ‘ensino simultâneo’. Mas, tal método exigia maior capacidade por parte de quem o ministrasse, promovia maior fadiga aos professores, que já não poderiam entregar grande parte de sua tarefa aos decuriões.”(2001, p. 79)

De forma geral pode-se dizer, segundo Souza, que a proposta do método intuitivo era baseado na “educação física, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, rudimentos da economia política e cultura moral e cívica” (2008, p.33). Desta forma, a educação brasileira seguiu o modelo de educação implantado nos países considerados desenvolvidos. Tal programa de educação “implicava comunicar a experiência acumulada pelas gerações anteriores. Vista dessa maneira, a ampliação do programa de ensino consistia em decorrência natural do processo histórico.” (Idem)

O Pará, bem antes da regulamentação da Instrução Primária no Distrito Federal, lança suas bases com José Veríssimo e Justo Chermont em maio de 1890, assim veremos muito dos anseios republicanos respaldados em Lei. O método aplicado é o mesmo nos mais diversos Estados, além disso no Pará fala-se muito em estrutura de prédios escolares, inaugurações de escolas e horários adequados a realidade. O programa pedagógico proposto tal como as diretrizes nacionais faz destaque a algumas disciplinas tal como a educação física que inclusive, ganha destaque na revista do Ensino do Pará de 1891.

Está hoje provado que o caráter do indivíduo forma-se mais pela educação física do que pela cultura mental; sem o concurso d’aquella, esta torna-se improductiva. A educação mental esclarece o entendimento; a física adapta todas as potencias físicas, intellectuaes e Moraes de cada individuo a função plena o papel que lhe seja destinado a desempenhar na collectividade (PIRES, 1891, p.129)

A citação deixa entrever, mesmo em uma proposta de educação inovadora para a época, a dualidade da educação, onde cada indivíduo precisa aprender e aceitar o papel que lhe era destinado na sociedade. Octavio Pires, em outra passagem de seu texto, mostra o quanto os pensadores paraenses da educação apostavam nos ideais positivistas e higienistas para o desenvolvimento.

O ensino primário e a divulgação da “desalfabetização” do Brasil acabaram por propagandar a República como sistema voltado para as classes menos abastadas, mas, de fato, a educação ofertada aos filhos do trabalhador era menor e se encerrava com o domínio da escrita. Já aos filhos dos mais abastados da sociedade era promovida uma educação que garantia a inserção destes no ensino secundário e, em consequência, a formação de doutores, intelectuais, enfim, a elite pensante, responsável por dirigir o país.

O desejo de que a legislação e as teorias educacionais se tornassem realidade e atendessem aos interesses da educação (a modernização do Brasil) não se tornou realidade imediata como queriam os republicanos. A materialidade da educação se deu de forma adversa para cada região do país e para cada classe. A herança recente do império, como diriam os republicanos, ainda estava muito presente, tanto do ponto de vista estrutural quanto na falta de escolas, de mobiliário, materiais didáticos, assim como quanto ao método, que ainda não encontrava espaço propício para ser aplicado.

Marcileide Coelho (2008), em seu estudo sobre a educação no início da República no Pará, revela a precariedade do espaço físico, falta constante dos alunos, alto índice de evasão nos interiores e falta de professoras normalistas. Ao analisar as normas e legislações para a educação primária, os saberes gerais e específicos ministrados aos alunos (nas diferentes escolas primárias e em diferentes localizações espaciais das cidades e vilarejos paraenses), também encontra problemas. Quando trata da formação do professor primário, diz que

A preocupação com a aprendizagem profissional das crianças pobres se destaca como uma forma do governo considerar o ensino profissional como um processo de regeneração social. Assim o projeto republicano para **a escola primária elaborou programas e espaços de ensino diferenciados para crianças de distintas origens sociais** (COELHO, 2008, p.12, *grifo nosso*).

A Primeira República ficou ainda por muito tempo buscando ser aquilo a que se propusera. Muitos republicanos tomam ciência, ainda no início da República, do quanto seria complexo materializar a sociedade que almejavam. De um lado havia a culpabilidade do período monárquico; de outro, a indolência do povo. Lauro Sodré como uma das pessoas que tinham este pensamento, expõe

Não ser-nos-á dado despir n'um relance as velhas roupagens, que trouxemos trajadas largo tempo, nem mudaremos sem grande labutar a direção da loxodromia⁶ que vínhamos seguindo. É nos phenomenos sociaes tão exacta como no mundo cósmico a lei da persistência dos movimentos.

O que nós temos como certo é que por forças das leis naturaes que regem o mundo moral muito teremos que lutar para ver consolidado o novo regimen, antes que funcionem livres e desembaraçadas as engrenagens do actual systema, antes que vencendo as resistências do meio bio-social, vejamos corrigidos os velhos hábitos, esquecidas as praticas deleterias do antigo regimen (PARÁ, Mensagem do Governador, julho de 1892, p.7)

Ao contrário do que se pregava no “pré-república”, as mudanças não foram imediatas, perdurando certas práticas contestadas. Especificamente voltando o olhar para a educação rural, percebemos que tudo era contraditório no que diz respeito aos discursos e às práticas. O período foi de fortalecimento do espírito nacionalista, de valorização da nação, nação esta marcadamente rural, mas cujo clima era de despatriamento deste rural ou o seu isolamento nas localidades. Tinha-se o discurso de que o Brasil rural precisava manter-se a fim de fortalecer a nação.

Falando especialmente de ensino agrícola disse escriptor de nota a conseqüência mais grave talvez da insufficiencia da instrução agrícola é uma sorte de desclassificação da população rural. Para reter o agricultor nos campos e necessário level-o a tomar interesse pelo que faz, dar-lhe a consideração e o bem estar, é preciso ministrar-lhe opinião melhor do papel que realmente cabe-lhe na sociedade (PARÁ, Mensagem do Governador Lauro Sodré, julho de 1892, p. 92).

Com relação ao aspecto educativo, as escolas rurais de primeiras letras são substituídas pelas escolas primárias. Buscou-se neste momento implantar nos mais diversos espaços do país a educação proposta, que vinha substituir a educação

⁶ Linha de navegação, que corta todos os meridianos, sob o mesmo ângulo, e que, nas cartas marítimas, é representada por uma linha reta.

“tradicional”. São iniciados investimentos estruturais para que as mudanças e objetivos fossem realizados. Tais mudanças abrangem a construção de escolas, criação de regulamentos, além de decretos que normatizavam a educação, pois, de acordo com o artigo 8º do regulamento da Instrução Primária e secundária do Distrito Federal,

O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrucção primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua aprovação. (BRASIL, Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890)

Cada estado buscou fazer sua reforma educacional, porém, “o que acabou prevalecendo na educação foi o que já se tinha no império” (VIEIRA, 2011, p. 48)⁷.

No Pará, em oposição às propostas de melhoramento e remodelação das escolas, ainda havia escolas regidas por professores leigos, alto índice de evasão e uma estrutura precária.

Na fala do Diretor Geral do Ensino do estado de São Paulo pode-se perceber como se dava o discurso com relação ao professor e à população rural, discurso este que estava impregnado de mentalidade nacional:

[...] Desde que eu considero o atual professor rural não apenas inábil para a tarefa que lhe cometem, mas pernicioso [...] pela obra deletéria que efetiva [...] enquanto permanecer na roça e enquanto atuar sobre a mentalidade da infância campesina, por que havia de deixar disseminado o flagelo de que ele é o principal, senão o único veículo? Mais acertado seria devolvê-lo a seu meio, naquele que estaria perfeitamente à vontade e seu trabalho seria realmente bem aproveitado. [...] E a roça? Ficaria entregue ao analfabetismo? Sim, senhores. Mil vezes o analfabetismo completo, integral, absoluto do que a cartilha e o ensino que desambienta e destrói as energias moças do campo. Ou nós lhe damos o ensino e a educação de que ele precisa ou tenhamos a coragem simples e estóica de não lhe dar nada. Antes nada que veneno (MENUCCI, *apud* FREITAS 2005, p. 49).

Para Sud Menucci, o preconceito para com a população campesina advém do escravismo que perdurou por cerca de trezentos anos. “Com isso, o trabalhador do

⁷ Livia Carolina Vieira escreve sua dissertação acerca “Das escolas isoladas ao Grupo Escolar: a Instrução Pública Primária em Mariana-MG (1889- 1915)

campo, como herdeiro dessa condição servil, continuou sendo visto apenas como um sucessor dos ofícios antes relegados aos escravos” (MENUCCI *apud* RAMAL201_?, p.8).

A educação no meio rural, quase que permaneceu inalterada nos anos iniciais da Primeira República, a não ser a abertura de mais escolas, porém, não necessariamente, prédios escolares. As escolas continuavam a funcionar em casas particulares, mas agora com um maior controle de aulas, professores e alunos, descritos nos relatórios de exames e mapas escolares.

Um exemplo do aspecto burocrático que a educação assume, é a situação exposta em ofício expedido pela Diretoria de Instrução Pública. Neste, o senhor Jesim, presidente da Câmara Municipal da Vila de Juruti, reclama da escola deste lugar. Como resposta, é informado que a Diretoria de Instrução Pública nada poderia fazer com relação ao pedido, “pois o tal cidadão não está completamente autorizado para a situação pedida” (PARÁ, Caderno de ofício, 1889-1903, ofício 44), isto porque de acordo com a lei em vigor não era de competência do presidente da Câmara denunciar problemas escolares, visto que esta pertencia aos conselhos escolares.

Em outro ofício, datado de 1893, recebidos pela Diretoria de Instrução Pública, expedido por professores em resposta à solicitação do mapa de frequência escolar, do período de julho a setembro e anos anteriores, percebemos a precariedade das escolas e da assistência aos professores no interior. Uma escola pública do sexo masculino da cidade de Macapá⁸, segundo o professor desta escola, há muito tempo não recebe “fornecimento algum de materiais indispensáveis ao seu expediente”, ainda que a “aquisição de todos os objetos de expedientes, tais como papel de ofício, de mapas, pennas, tinta, lápis, etc., etc. tem sido feita a conta particular d’esta cadeira”(PARÁ, Ofícios recebidos de professores, 1893). O professor pede que o Estado não mais permita esta situação. Além desta reclamação, o professor Joaquim Francisco de Mendonça Junior, manda o mapa de frequência e mais um relatório da situação da educação no lugar, em que diz:

No anno de 1888, não houve exame. Este facto levado ao conhecimento da directoria de então, foi por Ella a vista das razões apresentadas, aceito, observando-se-nos a diminuta frequência nos últimos meses do anno, não deixam de haver exame, ao menos das

⁸No período em pesquisa a Cidade de Macapá fazia parte do estado do Pará, hoje Macapá é capital do Amapá.

classes elementares. Devido porém êxodo anual da população que migra todo para a borracha, como v^aS.^a sabe perfeitamente, todos o braços movidos para o serviço da borracha, o ensino aqui será sempre uma utopia, uma verdadeira pedra de escândalo para o professorado que por mais esforços que empregue, por mais conselhos que dê, jamais conseguira reter durante um meio anno nosso aluno dos cursos superiores! Enquanto o menino não tem as forças precisas para o trabalho não há duvida eles fazem seus filhos freqüentar a escola com muita assiduidade, porém desde que o adolescente pode empunhar o machado do seringueiro, desde esse anno acompanha a vida nômade das famílias e nunca mais a classe possuirá senão não nos meses de fevereiro a junho de todos os anos. Assim a casa dos alunos que terminaram o curso são quase sempre em branco.
(PARÁ, Caderno de Ofício, 1893 a 1896)

Assim, a educação nos interiores do Pará, além dos problemas estruturais e pedagógicos, sofre com a disputa entre a educação e a sobrevivência do povo, já que as crianças desses “logares”, “robustas” para o trabalho, deixavam, na época de safra, a escola para ajudar no sustento da família.

Vemos que a educação, principalmente a rural, no início da República não atingiu os patamares que deveria, chegando a ser, como no caso do Diretor da Instrução Pública de São Paulo, cogitado se seria correto levar a educação para estas populações, já que o professor disposto a estes espaços não tinha a “competência” necessária. Apesar disso, próximo ao final da Primeira República, década de 1920, em nível nacional, nasce um movimento chamado ruralismo pedagógico, que marca a condução da formação educacional da população do interior. Apesar de o período não estar dentro de nosso recorte histórico, é importante destacar este movimento para compreendermos a política republicana.

A idéia subjacente ao ruralismo pedagógico, ao contrário do que parece ser, não é a de proporcionar a educação como direito, e nem de colocá-la em patamares superiores.

Dentro dos pressupostos pedagógicos do ruralismo pedagógico estava presente uma idéia de valorização da figura do trabalhador rural, a fim de que este pudesse tomar consciência do valor da agricultura e das normas sanitárias dentro de atividades que não abordassem assuntos especulativos e desnecessários a formação essencialmente rural deste indivíduo, formação essa que havia sido excessivamente idealizada pelos ruralistas. Nesse sentido, a educação não poderia... ser comprometida por um currículo pouco atrativo e que proporcionasse uma gama de conhecimentos que apenas interessava aos alunos da

cidade....o que interessava na visão ruralista era um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra....abordando conhecimentos que diretamente iriam beneficiar e melhorar a atuação e produtividade do homem do campo (PRADO *apud* RAMAL, 201_?, p.11).

O mais interessante é que os ruralistas diziam estar em oposição às propostas governamentais de acabar com os modos de vida rural. A nosso ver o ruralismo pedagógico avança muito pouco em relação ao que se queria do ponto de vista governamental. Toda essa ideologia do ruralismo pedagógico é apenas um reflexo do que se pensava das populações do interior ao final do Império e início do Brasil republicano.

Entendendo que a história não é estanque, vemos a herança do Império no decorrer deste período, pois não há o rompimento esperado, nem as transformações apregoadas pelos republicanos para atingir os objetivos anunciados. Muitas estratégias de adequação foram utilizadas e a educação foi uma delas no sentido do adestramento.

O policiamento e o higienismo foram questões também enfatizadas. A sociedade republicana foi marcada por um forte desejo de identificação com a civilizada Europa. Assim, muitas das normas de como se deveria viver foram ditadas pela classe médica. A limpeza e a higiene das cidades começam a entrar na pauta das administrações públicas, havendo agora um maior controle social.

A herança coronelista que permanece no cenário nacional é, por exemplo, mais um tema associado à educação rural. O voto de cabresto é uma prática apoiada pelos governos. Segundo Nagle (*apud* Ramal, 201_?, p. 3),

O coronelismo foi o formador da base da estrutura de poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do novo regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto mais alto com a chamada “política dos Governadores”. A implementação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento das grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. **A República dá aos coronéis o poder legal de mandos desmandos** (*Grifo nosso*).

A definição do conceito do que se caracteriza como rural, no período em questão, é ponto chave para que possamos deixar claro, no plano simbólico, o lugar do rural. A partir deste objetivo trazemos como debate o que e como é definido o rural.

Nas muitas leituras feitas dos documentos oficiais que respaldam esta dissertação, constatamos que o Império produziu várias denominações às localidades que não eram a capital.

Estas denominações e concepções são reapropriadas nos primeiros anos da República. São elas: vilas, logares, comarcas, sítio, intendências, camaras municipaes, freguesia, distritos de paz, povoação, paróquias e termo. Tentaremos definir cada um destes termos, pois entendemos que a palavra não é vazia, ela traz consigo todo um significado que com certeza reflete o momento vivido.

Não é de forma aleatória que os nomes dos territórios são determinados, eles são definidos politicamente, segundo poderes estabelecidos em cada região. Como exemplos, temos as intendências e comarcas, que são respectivamente determinadas pelo poder legislativo e pelo judiciário. Outro exemplo é a paróquia, que demonstra o poder da igreja.

Para analisar o espaço rural, no recorte temporal a que nos propomos, inevitavelmente tivemos que tratar da discussão sertão x litoral. Assim, importa-nos neste espaço apresentar que visão se tinha do rural/sertão no Brasil, com enfoque maior no estado do Pará. Também importa-nos saber de que forma este espaço era definido e entender o conceito do que se caracteriza como rural, no período em questão, a fim de deixar claro onde estava localizado o rural e por que.

O sertão na primeira República é tratado como contraponto ao considerado o lugar do avanço, da modernidade. Assim, sertão e litoral são dicotomicamente tratados como antigo x moderno, bonito x feio, inteligência x indolência. A produção intelectual e política da Primeira República engendram e aprofundam o dualismo sertão x litoral. Segundo Célia Nonata da Silva, na primeira metade do século XX “começaram os primeiros traços e esboços do retrato do Sertão tomando-se como referencia o nordeste brasileiro como um lugar distante da civilidade e do progresso” (DA SILVA, 2011, p.18).

As cidades se tornariam o espaço palpável do moderno pela urbanidade e polidez em detrimento a tudo aquilo que poderia se referir à tradição, ao rural e ao sertão.

As matrizes identificadoras do Sertão estão historicamente ligadas à idéia de sociedade tradicional. Este discurso tem representado um mundo rural, portador de uma cultura rústica e antiga, avessa ao progresso, reacionária às investidas modernas, completamente fragilizadas perante um comportamento destrutivo das relações mercadológicas do capital, que valoriza o novo. O conceito de ruralismo foi (e ainda é) percebido como reacionário face aos projetos de modernidade da civilização capitalista. Donde tradicionalismo e misantropia ainda se apresentam como elementos identificadores da ruralidade brasileira, que ao se apropriar das formas de comportamento e mobilidades humanas, determina um contorno geográfico e espacial para o sertão, induzindo uma noção de ordem temporal estática (DA SILVA, 2011, p.17-18).

O rural, posto em relação ao litoral, é tido como atrasado, inculto, onde as pessoas que o habitam precisam, com a República, serem modernizadas, bem como toda sua produção econômica; é necessário, diz-se, integrar o sertanejo à modernização.

As pessoas do espaço rural, consideradas matutas, sertanejas, índias, caboclas e ou mulatas e sua cultura estarão a partir de então “no centro do palco das disputas político-partidárias que marcaram as primeiras décadas do regime republicano paraense” (CUNHA, 2008, p.64).

Destacando a fala de Silva, onde o sertão toma como referência o nordeste brasileiro, percebemos que com relação ao Norte, como já exposto, a concepção de modernização para o rural era o mesmo, apesar de o nome dado ao espaço rural ser outro. Assim, temos algumas poucas diferenças nominais no que diz respeito ao rural.

Tendo isto em vista, e os documentos de que dispomos para esta pesquisa, percebemos que o espaço rural nortista paraense poucas vezes é tratado como sertão. De forma geral, a palavra interior é a utilizada com muita frequência e em sua oposição à cidade e não ao litoral.

Conforme a República vai se fortalecendo e tomando parte da vida política e social do estado, algumas adaptações vão sendo executadas, e os próprios espaços também passam por mutações. Exemplo disto são os inúmeros decretos de 1890 assinadas por Justo Chermont dissolvendo as câmaras municipais e transformando-as em Conselho de Intendência Municipal.

Em fevereiro de 1890 foram muitos os decretos que transformaram as câmaras municipais em Conselho de Intendências Municipais. O conceito de câmara municipal é

copiado de Portugal. No império brasileiro as câmaras municipais tinham o poder de legislar e executar as ações governamentais. Com a ascensão da República, a regência política das cidades passa a se chamar de Conselho de Intendência Municipal e ter apenas o poder legislativo.

Legislativamente, tem-se um conselho que rege cada município – os conselhos de intendência. Na tentativa de entender a mudança de nomenclatura, constatamos que intendência é um termo muito utilizado nas forças armadas, que diz respeito à “função pública de ordem administrativa, direção de bens ou negócios importantes” (HOUAISS, 2010, p.444). Provavelmente, por conta da participação militar na construção da República este termo passa a ser usado para a definição da administração de pequenas cidades do interior.

No que diz respeito ao Distrito de Paz, segundo Rosa Fátima, “correspondiam na época às subdivisões dos municípios. Nessas localidades a aglomeração urbana era rarefeita. A sede do distrito tinha a categoria de vila e a autoridade que nela funcionava como jurisdição era o Juiz de paz” (*apud* MAGALHÃES, 2008, p.46). Conforme o Decreto 175, de 7 de agosto de 1890, Justo Chermont cria um distrito de paz na povoação de Joanes. Em seu artigo 1º, diz-se: “Fica creada na povoação de Joannes um districto de paz, que terá por limites ao norte o igarapé Curuaná, margem direita, e ao sul o igarapé do limão. Os limites ao oeste serão da subdelegacia” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.215).

Como já exposto, o que definia este espaço era o fato de haver um Juiz de Paz, logo, com denominação jurídica. Ao analisarmos as várias nomenclaturas referentes a determinados territórios, vemos que as comarcas são espaços jurídicos, sob a jurisdição de um ou mais juízes de direito. As comarcas são denominações em substituição aos Distritos de Paz.

Com relação aos termos Paróquia e freguesia, largamente utilizados, inclusive pelas legislações, percebemos que o campo de denominação não é político nem tampouco jurídico; seu campo é religioso, mais especificamente ligado à igreja católica. Com a ascensão da República estes termos irão aos poucos sair dos documentos oficiais, mas, obviamente, ainda permanecerão em uso do ponto de vista não formal e ainda sob os domínios da Igreja Católica. Paróquia é a “delimitação territorial de uma diocese sobre o qual prevalece a jurisdição espiritual do pároco” (HOUAISS, 2010,

p.579), já freguesia diz respeito “ao agrupamento, conjunto de fregueses de uma determinada paróquia” (Idem, p. 373). Aos poucos veremos uma tentativa de sobreposição ou a convivência destes termos com outros, que vão dar às denominações caráter não religioso, visto que a ideologia que permeava a República defendia o estado laico. Exemplo disto é o decreto de nº 179, de 14 de agosto de 1890, que “crêa na paróquia de N. S. do Carmo do Tocantins um 2º Districto de Paz e policial”. Da mesma forma, o Decreto de nº 180, do mesmo período, divide a paróquia de Cametá “em cinco districtos de paz e policiaes” (PARÁ, Actos do Governo Provisório,1890, p.217-218).

Quanto ao conceito de lugar, percebemos que aparece diversas vezes dentro dos documentos pesquisados, como, por exemplo, na Portaria de 8 de julho de 1889, que “Crêa uma escola provisória do sexo masculino no lugar Caldeirão, Districto de Salvaterra”, porém não há uma identificação explícita com as vertentes já expostas, (política, religiosa ou jurídica). Desta forma inferimos que os “logares” são espaços territoriais de pequeno porte, com uma pequena população, que podem ser análogos à ideia de comunidade. Estes espaços são os lugares mais interiores dentro dos interiores.

É com a Lei n 324, de 6 de julho de 1895, que Lauro Sodré “divide o Estado civilmente em cidades, villas, povoações e declara a maneira de ser elevado, á cathegoria de povoação, villa ou cidade” (PARÁ, Colecção das Leis estaduaes,1900 p. 323).

No parágrafo 1º do 2º artigo dessa lei povoação é definida como o espaço que tenha pelo menos “um núcleo de cinquenta casas ou habitações, população nunca inferior a mil habitantes na respectiva circunscrição e vinte por cento da população adulta sabendo ler e escrever”. Além disso, o artigo 5º expõe que “cada povoação deverá ser a séde de uma circunscrição judiciária, de uma ou mais subprefeituras de segurança, de uma agencia de rendas estaduaes e de uma escola de ensino primário para cada sexo” (PARÁ,Colecção das Leis estaduaes,1900,p.323-324).

Com relação à definição de vilas, consta no 2º Parágrafo artigo 5º, que para ser uma vila o local precisará contar com o mínimo de “cem casas ou habitações, vinte por cento da população adulta sabendo ler e escrever e já ter titulo de povoação” (Idem, p.323-324). Também se fazia necessário que em sendo caracterizada como vila, ela fosse “sede de uma circunscrição ou de um districto judiciário, sede uma ou mais subprefeituras de segurança; de uma collectoria ou mesa de rendas estaduaes e de uma

escola primária de primeira entrância para cada sexo” (PARÁ, Colecção das Leis estaduaes,1900, art.6º, p.323-324.).

No 3º parágrafo do artigo 2º desta Lei, para ser cidade é preciso ter “um nucleo de casas ou habitações, nunca inferior a duzentos; população urbana de duas mil pessoas, no mínimo; trinta por cento, no mínimo, da população sabendo ler e escrever e já ter o título de villa” . Segundo o artigo 7º, “cada cidade deverá ser a sede de uma comarca, de uma prefeitura e de uma ou mais subprefeitura de segurança de uma collectoria ou mezas de rendas estaduais” (PARÁ,Colecção das Leis estaduaes,1900, p.324).

Ao analisarmos os critérios para a definição do que vem a ser vila, cidade ou povoação, constatamos que são levadas em consideração a quantidade de habitantes e a educação, esta última, como já considerado, é marca forte para a definição de cada lugar.

Nesta mesma Lei de nº 324 de 6 de julho de 1895, promulgada por Lauro Sodré, em seu artigo 8º, o estado passa a ter a seguinte formação:

QUADRO I – MOSTRA DE ELEVAÇÕES DE CATEGORIA DE DETERMINADAS REGIÕES DO PARÁ COM A PROMULGAÇÃO DA LEI DE Nº 324 DE 6 DE JULHO DE 1895.

MUNICIPIOS	VILAS	POVOAÇÕES
Alenquer		Curuá
Faro		Terra Santa
Monte Alegre		Ereré
Aveiros	Brasília	Pinhel
		Barreiras
Almerim		Bom Jardim, no rio Jary
Gurupá		Carrezedo
Bragança		S. Miguel de Urumajó
Quatipurú		Japerica
Salinas		S. João de Pirabas
Vizeu		S. José de Gurupá
Cintra		Nazareth
		S. Bento
		S.Roberto
Santarém-Novo		Porto seguro
		Tomboteua
S. Caetano de Odivelas		S. João
		S.S Trindade
Óbidos	Paraná de Baixo	Pauxis
Curuçá		S.João de Abade
		Ponta de Ramos
Belém	Pinheiro	
	Mosqueiro	

	Bem-fica	
Cametá	Limoeiro	
Santarém	Boim	
Monsáras	Joannes	
Marapanim	Campina-seca	
Baião		
Muaná		
Vizeu		
Currálinho		
Abaeté		
Mocajuba		
Anajás		

FONTE: Coleção das Leis Estaduais do Pará, 1891 a 1900, p.324.

No período estudado não foi encontrado nenhum outro documento que altere o que consta no quadro supracitado. Percebemos que com esta Lei todas as diversas nomenclaturas restringem-se ao âmbito do poder por serem configuradas próximo ao final do governo de Lauro Sodré, sendo assim, antes deste momento, todas as nomenclaturas utilizadas para denominar os espaços do interior do estado permanecem em utilização.

Conforme definição dos espaços, segundo a Lei, podemos dizer que um lugar pertence a um povoado e tal povoado pode ser uma freguesia. O povoado pertence a uma determinada vila, que pertence a um município. O município, junto ou separadamente de outros, pode formar uma Comarca e ainda ser uma paróquia, que pode conter um ou mais Distritos de Paz/de Direito. Tentamos a seguir mostrar graficamente o espaço de abrangência e sede de cada poder (religioso, político ou jurídico) e o nome dado a cada espaço.

Gráfico III – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA ABRANGÊNCIA DE CADA TERRITÓRIO E O PODER QUE O REGE (1889-1895).



Esta “hierarquia” é importante para que possamos “visualizar” as subordinações e nos fazer entender quando usamos o termo interior, bem como perceber os poderes que regem cada espaço.

O rural marca forte presença no novo cenário republicano, pois ele é o que se tem de mais negativo do ponto de vista do humano e de mais positivo do ponto de vista econômico.

Em termos de Brasil e sua história, vemos que o rural sempre esteve presente e sempre através da economia, seja com os índios, os senhores de engenhos, os barões da borracha, do café; seja com o caboclo livre na Amazônia. Falar em agricultura é ter que se remeter automaticamente ao meio rural e vice-versa.

Aos poucos a vida agrícola vai sendo associada ao interior. Os centros urbanos vão se formando e o interior passa a servir às cidades. Isto se dá pela nossa herança histórica onde quem produz a riqueza é a produção agrícola, mas quem trabalha nesta produção agrícola é o escravo e ser escravo equivale a “não ser gente”, a não ter valor, logo, trabalho agrícola tem inicialmente uma ligação direta com a desvalorização. Assim, a pessoa que ocupa este espaço também não é reconhecida.

Esta contextualização foi feita para que possamos entender a inversão de posição que o rural sofre. Com a República, as marcas de um país atrasado e inculto precisam

ser deixadas para trás, corre-se das periferias para os centros urbanos, tudo pela modernização, sendo as cidades o ponto de referência para estas mudanças.

Assim, o rural e sua população também precisam se adequar a este novo Brasil, além de também sustentar este país. É dentro deste espaço que o rural se encontra, isto é, de precisar ser modernizado, avançar, mas não a ponto de a população rural precisar migrar para as cidades; precisa-se avançar o suficiente para que a população rural mantenha a economia estável, a alimentação da população em dia; o rural precisa estar a serviço do país.

Neste novo momento do Brasil, a população rural e toda a sua cultura passam a ser vistos como atrasados, incultos, rústicos, precisando ser regenerados, higienizados. A população rural é vista como delinquente. Algumas vezes se é hostil com esta. O povo é tratado como indolente, irracional, ou como uma criança para quem as mínimas coisas precisam ser ensinadas.

A título de exemplo desta visão pejorativa das populações rurais, do caboclo, temos eternizado na consciência nacional como símbolo do caboclo brasileiro o Jeca tatu.

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável, mas que vive a beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. A medida que o progresso vem chegando(...) vai ele refulgindo em silencio, com o seu cachorro e o seu pilão (...) de modo a sempre se conservar fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorocado em uma rotina de pedra, recua para não se adaptar (...) o caboclo é uma quantidade negativa (PACHECO *apud* DEL PRIORE e VENANCIO, 2006, p. 189).

Para que houvesse o avanço necessário, resguardando algumas permanências, diversos processos são mais amplamente fortalecidos com a República, como o investimento no ensino com criação de centros agrícolas, de centros de educação profissional e a colonização dos interiores.

Quando falamos em Amazônia, mais precisamente do Pará, percebemos nos discursos da elite governante o que de fato se queria e o que se pensava deste rural: braços fortes para o trabalho e que este trabalho pudesse fixar o homem à terra e assim este ser nacional também pudesse ser chamado de cidadão brasileiro e, mais que isso, um cidadão moderno.

2.3 O contexto do Pará e a situação do homem rural.

O estado do Pará no cenário nacional no contexto da República não se fez excluir. No ano em que a República foi proclamada vemos, através dos relatórios de província, que havia uma grande instabilidade política e econômica no estado. Confirmamos esta situação através das falas de José de Araújo Roso Danin, 1º Vice-Presidente da Província do Pará, em relatório de 22 de julho de 1889 e em Antonio José Ferreira Braga, presidente da Província do Pará, no relatório de 18 de setembro de 1889:

Não me eram estranhas as difíceis circunstancias em que se achava esta província, e a somma de energia necessária pra ferir de frente os abusos e restabelecer a confiança nas repartições públicas.

(...) a inaptidão e peor ainda a desonestidade invadira as principaes repartições: o serviço estava inteiramente desorganizada; a força pública não era mais depositaria de confiança da população (PARÁ, Mensagem do presidente da Província, Danin, 1889, p.2).

O estado em que encontrei os negócios públicos provinciaes, manifestado nas reiteradas reclamações sobre os diferentes ramos da administração, mórmente no que concerne ao pagamento dos serviços executados em virtude de contratos em grande atraso já pela falta de lei de meios que não poude ser votada na ultima sessão do presente biênio, já pela deficiência das rendas para as despesas ordinárias convenceo-me da necessidade urgente da convocação extraordinária d'esta assembléa (...) (PARÁ, Mensagem do presidente da Província, Ferreira Braga, 1889, p.3).

Vemos nesses trechos que o governo imperial já dava sinais de cansaço em nossa região, o que não era diferente nas demais. Se havia o intento de acelerar o processo de superação do Regime Imperial, através do sucateamento do serviço público, não o podemos afirmar, mas fato é que a crise no antigo regime estava instalada, oferecendo condições para que a República vingasse.

No Pará, como em diversos pontos do Brasil, vinham ocorrendo manifestações republicanas das elites não agrárias, que muitas das vezes faziam sua formação acadêmica na Europa e voltavam entusiasmadas com as idéias em voga por lá, como o positivismo e o liberalismo, além do abolicionismo. Neste sentido, o Império, com toda a sua ideologia, já não tinha força nem o respeito da população. Além das elites intelectuais, o corpo militar que se achava desprestigiado também estava insatisfeito. Essas duas forças, e no Pará principalmente as elites intelectuais, forjaram a República.

Ainda no Império, as forças políticas que por aqui dominavam estavam divididas em dois grupos políticos: liberais e conservadores. Segundo Rizzini, esses dois grupos se engalfinhavam através de seus veículos informativos, os jornais *A Província do Pará* e o *Liberal do Pará*, respectivamente. “Até o fim do Império, os agentes da Instrução Pública se debaterão com a trama política engendrada pelo revezamento entre liberais e conservadores no poder” (RIZZINI, 2004, p. 133).

As disputas através dos jornais como propaganda, onde de um lado havia publicações que se colocavam a favor das ações governamentais, de outro lado estavam publicações que se caracterizavam como oposição a quem estava de posse do governo, se estendeu pela República: “os jornais representam as tribunas da discussão política das polêmicas entre republicanos e monarquistas” (MORAES, 2011, p.43).

Como exemplo disto, temos o jornal “A República”, que, segundo Felipe Moraes (2011), em 1886 lança o Manifesto do Club Republicano do Pará. Nele são apresentadas as propostas e o posicionamento dos republicanos. A ideia de federação e de descentralização política são os elementos centrais do manifesto.

Com o advento da república as forças políticas começam a se organizar em partidos, que também usam o veículo jornalístico para propaganda e ataque das ações de governo. Sobre isto, esclarece Cunha que o fator motivador da criação do Partido Republicano foram as diversas revoltas e movimentos contestatórios que ameaçavam o estabelecimento do recém-implantado regime (CUNHA, 2008).

No Pará, para fazer oposição e se fazer representar como republicanos históricos, foi criado em 1897 o Partido Republicano Paraense (PRP). Tal partido era liderado por Lauro Sodré e fez oposição ao Partido Republicano Federal.

Quanto à visão que se tinha da Amazônia no cenário nacional, esta era tida, no início da República, como terra de ninguém, terra de indolentes, onde o clima deixava seu povo mais selvagem, portanto, distante da modernidade, ou, como diria Euclides da Cunha (1999), à margem da história. Dizia-se que nossa população era formada por uma genética negativa do ponto de vista da modernidade. Segundo Sarges (2010), por aqui habitavam ex-escravos, índios, mestiços e imigrantes pobres nordestinos, isto é, extratos da população que se queria negar.

A Amazônia no período em questão, com a ajuda do regime monárquico, é produzida, no plano das representações, como local de depósito do “tipo indolente”,

principalmente devido ao clima quente. Mesmo com uma natureza exuberante, acreditava-se que o povo nada fazia, nada queria. Segundo Euclides da Cunha, a Amazônia “tem tudo e falta-lhe tudo, por que lhe falta esse encadeamento de fenômenos desdobrados num ritmo vigoroso, de onde ressaltam nítidas, as verdades da arte e da ciência – e que é como a grande lógica inconsciente das cousas” (1999, p. 3).

Ainda em Cunha, vemos retratado o clima como o problema causador de todo nosso fracasso, já que um clima tão quente, tão diferente das sociedades civilizadas, não poderia produzir pessoas também civilizadas. Os civilizados que para cá seguiam, diz-se, são profundamente perturbados pelo calor escaldante do clima.

(...) o desfalecimento moral dos que para lá seguem e levam desde o dia da partida a preocupação absorvente da volta mais breve prazo possível, Cria-se uma nova sorte de exilados que pede o exílio, lutando por vezes para o conseguir, repelindo outros concorrentes, ao mesmo passo vai adensando na fantasia alarmada as mais lustosas imagens no prefigurar o paraíso tenebroso que o atrai (CUNHA, 1999, p.28-29).

Vemos que a Amazônia, o “paraíso tenebroso”, apesar de sua natureza exuberante, é entendida como um local que causa desolamento, onde a “alma numa nostalgia que não é apenas saudades da terra nativa, mas da Terra, da **civilização**” (op. cit.p.29, **grifo nosso**).

Esta idéia de que o povo da Amazônia era indolente não estava restrita ao pensamento da população externa ao Pará, era também local. Rizzini nos mostra em seu estudo sobre o Regime Imperial na Amazônia a partir da educação do indígena, que a idéia de indolência, falta de cultura e selvageria era muito forte. As idéias postuladas eram sempre preconceituosas e pessimistas,

Tratava-se de um embate entre representações da selva(gem) e da civilização, pela quais a pujança da natureza constantemente ameaçava a cultura. Representava-se no cenário amazônico a luta pelo avanço do progresso e da civilização sobre a natureza e a barbárie de seus habitantes, os índios, os caboclos, os mestiços (RIZZINI, 2004, p. 105-106)

Percebemos que com a República este pensamento com relação ao povo amazônida não é arrefecido, pelo contrário, ele ganha ecos, já que o sentimento de modernização deste, por parte das elites governantes, se fazia muito presente.

Destacando o discurso do diretor de Instrução Pública Augusto Olympio de Araújo e Souza acerca dos problemas que vinham causando o fracasso do nosso ensino, vê-se que a condição do clima aparece, mesmo que refutada.

Estudando a situação actual do Ensino Primário no Estado chega-se a conclusão de que não é principalmente na indiferença profunda das populações semeadas na vastidão do nosso território, pela educação da prole, que não é também nas condições climatéricas e mesológicas que devemos buscar as causas ocasionaes de um mal, que assim originado deveríamos desanimar de para elle encontrar prompto remédio (PARÁ, Relatório de Instrução Pública apresentado ao Exm Sr. Dr. José Paes de Carvalho, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, 1898, p.5).

O período republicano é propício a ataques “deste tipo”. Índios, mestiços, nordestinos, que se embrenhavam nas matas, eram vistos negativamente. Com a moderna ciência, que prega a higiene dos corpos, e por que não dizer das almas, difunde-se ser necessário modificar esse sujeito, trazê-lo para o momento histórico em que todo o território nacional se lançava. Como já expomos, muitos foram os artifícios para “tratar” das adaptações necessárias a tal mudança, e a educação se configurava como um destes artifícios.

As elites governantes do período em questão buscavam estratégias para que o Pará não ficasse para trás e não fosse o representante da tão propalada indolência do povo amazônico, nortista. Muitas estratégias para superar as visões negativas e estereotipadas foram operadas através de campanhas, inclusive internacionais, em que o Pará era mostrado como um estado de pessoas civilizadas, para assim atrair estrangeiros para cá. Nessa direção, muitas foram as mudanças estruturais.

Enquanto algumas pessoas afirmavam abertamente ser de fato o clima causador de nosso atraso, outros, como Lauro Sodré e Paes de Carvalho, tentavam fazer campanhas de desmistificação deste pensamento. Porém, em nossa opinião, o que estava por trás deste discurso era atrair a população externa ao Pará e assim aos poucos modificar sua população, dando ares europeus a nossa terra, no intuito de provar, de uma vez por todas, que o Pará era um lugar de pessoas civilizadas.

Os governos em análise, Justo Chermont, Huert de Bacelar e Lauro Sodré sempre pontuam em seus relatórios o combate ao pensamento nacional que se tinha acerca do Pará.

Os contratos de imigração estrangeira são uma prova cabal de que se queria, além da ocupação do território, a mudança na população. Lauro Sodré fala em seu relatório de 1º de julho de 1892 sobre a questão da imigração estrangeira, denunciando que os contratos de transporte de imigrantes são feitos somente para o Sul do Brasil. Segundo ele, para cá são enviados somente os rebeldes, que não se sujeitavam aos trabalhos nas colônias do Sul, ou ainda aqueles que vinham visitar parentes. Reforça que é preciso combater a imagem negativa divulgada sobre o Pará dentro e fora do país.

Para este Estado sómente são enviados, ou os que, rebeldes para se sujeitarem ao trabalho nas colônias do sul, procuram viver em continuas mudanças de Estado a Estado a fim de gozarem a cada um delles dos favores prestado.

É necessário combater o ingrato e injusto prejuízo contra o Pará, alimentado fóra do Paiz e dentro d'elle, nos Estado do Sul, onde figuramos como a região de todos os males, como a zona na terra eleita pela morte.

Precisamos ir ao encontro dessa campanha do descrédito movida contra nós mais por ignorância que por desafeição. Precisamos por uma propaganda incansável e racional desfazer essa fama cruel e essa triste nomeada, provando com dados e com testemunho insuspeito de sábios e viajantes que nem é entre nós intolerável a temperatura, por que demoramos sob a linha dos equinoxios, nem é geral a insalubridade circumscripita a certas e determinadas zonas (PARÁ, Mensagem Governamental, 1892, p.21-22).

Este pensamento, que atribui ao clima a determinação dos nossos “defeitos” políticos, sociais e culturais, segundo Araujo Lima, “ficou arraigado, por fenômeno de estagnação mental, senão de retorno através do preconceito que a astrologia fundou e que a ciência, retardada, por dilatadas eras tem incrementado” (1945, p.173). Assim, o preconceito para com o homem da região se estabelece com o aval da ciência.

Visando ultrapassar o pensamento de que a Amazônia, o Pará em específico, era um lugar “à margem da história” e “onde tudo falta”, os governos republicanos engendram diversas mudanças estruturais, principalmente na cidade de Belém, capital do Estado. Tais mudanças iam desde a arborização da cidade, limpeza das ruas, inauguração de prédios que estivessem de acordo com as normas de higiene, inauguração de praças, passando pela mudança nos padrões educacionais para “amoldar a gente paraense desde as primeiras letras aprendidas na casa de ensino. Em outras palavras a escola também foi laboratório para o ‘triumfo republicano’” (NANEZ, 2010,

p.7). De acordo com Lauro Sodré, o Pará iria chegar ao reconhecimento nacional e internacional somente,

Quando houvermos dado por findo o trabalho da remodelação do nosso character, da refundição completa de nossos moldes educacionaes, da transformação radical de nossos costumes, eliminados todos os erros, consumidas todas as deixas do antigo regimen, vencidos todos os vezos, que se apegaram com a pratica diuturna do sistema realengo, só então há de a Republica grangear a unanimidade dos suffragios, impondo-se a todas as consciências como a única forma de governo digna de *um povo que se fez maior*. (PARÁ, Mensagem do governador, 1893.p. 6)

Desse modo, a República alcançaria seu objetivo e poria o Pará no contexto de um Brasil moderno.

Toda esta perspectiva não deixa, no entanto, o rural de fora do cenário nacional. De certa forma o espaço rural se destaca, seja como o espaço em que as pessoas que ali estão precisam mais do que todas serem “modernizadas”, seja como espaço em que a economia agrícola precisava se adaptar a nova era industrial e gerar os lucros necessários.

Em todos os relatórios dos governadores do estado do Pará a questão rural é sempre tratada, sendo que a marca forte do debate acerca do rural é a economia e a educação. Pensava-se que uma mudança educacional no espaço rural iria gerar uma economia mais forte. Em mensagem dirigida ao Congresso do Pará, ocorrida na sua primeira reunião, em 30 de outubro de 1891, Lauro Sodré nos mostra um pouco do tipo de importância que era dado ao meio rural,

Entre as despezas que reputo necessárias e considero grandemente productivas, significando a preocupação de nossa prosperidade futura, figuram as que tenham de ser feitas para desenvolver a industria agrícola. Sem indicar-vos precisamente medidas, pois tendes sobeja illustração e patriotismo para conhecel-as, espero que volveis com interesse as vistas para este ponto e cogitareis da solução do magno problema, de que está, por acaso, dependente a prosperidade futura da nossa terra, o levantamento da agricultura (PARÁ, Mensagem do Governador Lauro Sodré, 1891, p.8).

Percebemos nos governos forte sentimento em desenvolver a indústria rural, de “fazer com que as populações rurais se fixem nas terras e produzam no mínimo a ração

para a subsistência da nação”. É necessário, segundo Lauro Sodré, “a criação e divulgação do ensino agrícola, ministrado principalmente de forma prática, útil, fugindo da formação de doutor” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1892, p. 18).

Neste sentido, o interior também se torna alvo dos investimentos dos governos, que buscam criar estradas, pontes e aumentar a demanda de barcos para a circulação de conhecimentos, pessoas, mercadorias e, principalmente, levar a modernização a estes lugares e pessoas.

Percebemos que o direcionamento da educação, que é responsável por “levantar o nível moral do povo e melhormente impor a consciência pública o novo regime”, era dado de acordo com quem e o que se queria formar. Para as pessoas do campo não caberia a formação de intelectuais, caberia apenas a formação para o trabalho. Assim para os moços seriam dadas as “necessárias e suficientes luzes para o tirocínio da vida publica” e para as classes populares é criado o Lyceu de Artes e Ofícios “onde fossem ministrados conhecimentos theoricos e práticos especialmente consagrados as classes proletarias” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1891, p.10).

3. AS POLÍTICAS DE GOVERNO E O “CUIDADO” COM A EDUCAÇÃO DO POVO DO INTERIOR

Nesta seção debatemos a educação no/do Pará, problematizando a educação destinada à população do interior do estado, percebendo, a partir dos documentos lidos, que tipo de cidadão se queria formar através da educação. De forma mais detida tentaremos mostrar as políticas educacionais destinadas às cidades do interior e ao interior destas, trazendo à tona o que cada governo republicano pensou para o cidadão do interior e a partir de que interesses.

A seção está dividida em duas subseções: uma referente aos governos provisórios; outra sobre o primeiro governo constitucional. Tais subseções foram organizadas a partir dos dados documentais.

Como apresentamos na introdução desta dissertação, inspiramo-nos em Dihel para tecer o nosso percurso metodológico. De acordo com este autor, o início de uma pesquisa histórica se dá pelo exercício da heurística, onde se faz o processo de coleta e sistematização das fontes relevantes, seguida pelo momento da crítica onde “são examinados dados históricos sobre a verdade e a ação humana no passado” (1997, p.21), visando construir a partir das fontes históricas o objeto a ser pesquisado. Depois, destaca Dihel, faz-se a interpretação dos dados, cruzando as análises das fontes com os objetivos e orientação teórica.

Aqui procuramos fazer o cruzamento das análises das fontes com os nossos objetivos e orientação teórica, pois nos ensina o autor:

a interpretação é a operação da pesquisa histórica que une a intersubjetividade testável, componente dos fatos no passado, com a dimensão do tempo (...) ela é o primeiro passo para se elevar os dados passados à condição de fatos históricos” (DIHEL, 1997, p.39).

Nesta direção, partimos agora para a análise dos documentos colhidos ao longo do processo de busca. Como já exposto, trabalhamos a partir de duas categorias de governo – provisório e constitucional.

3.1 Governo provisório e a “arrumação da casa”

Na primeira seção desta dissertação exploramos o conceito de República em Bobbio, para quem esta se contrapõe à Monarquia. Na República, o chefe de Estado ou um grupo de pessoas é eleito direta ou indiretamente pelo povo para atender aos seus anseios. No Pará, como em todo território nacional, a passagem para este tipo de governo acontece intermediado por um governo provisório, responsável em fazer a transição entre o considerado ultrapassado, retrógrado, isto é, o Império, e o novo, moderno, ou seja, o governo Republicano. O governo Provisório marca o espaço de tempo entre a monarquia e governo constitucional, onde toda a nação seria regida por um documento e não mais pela vontade absoluta de um imperador.

O início da República no Pará traz consigo o processo eleitoral para a regência do estado. Inicialmente, a responsabilidade desta administração foi uma junta governativa, formada por Justo Leite Chermont, José Maria do Nascimento e Bento José Fernandes Junior. Tal junta governou o Pará por apenas um mês, de 16 de novembro a 17 de dezembro de 1889, sendo presidida por Justo Chermont.

Após esta junta, mais três governos estiveram à frente da gestão do estado por um espaço curto de tempo. Destes, dois se destacam: o governo provisório de Justo Leite Chermont, que durou de 17 de dezembro de 1889 a 22 de janeiro de 1891, e o de Duarte Huet de Bacelar Pinto Guedes, que durou quatro meses, de 25 de janeiro a 24 de março de 1891. Ambos se apresentam como responsáveis por “arrumar a casa” e fazer a transição para o governo constitucional.

3.1.1 Justo Leite Chermont e o investimento na Instrução Pública

Justo Leite Chermont foi advogado e presidente do Clube Republicano paraense. Ocupou vários postos políticos, como o de deputado provincial em 1880, o de ministro dos negócios estrangeiros em fevereiro de 1891, no governo presidencial de Deodoro da Fonseca, e o de senador por vários períodos.

Justo Chermont foi responsável por desencadear várias transformações no estado tendo como parâmetros a política republicana, que defende a separação igreja/Estado,

fundamenta-se na ciência e ideologia positivista e higienista, bem como na ideologia modernista.

O governo de Justo Chermont, além do maciço investimento e movimento de transformação da Instrução Pública, operou um processo de mudança em toda a estrutura política do período, como a dissolução das câmaras municipais, transformadas em conselhos de intendências municipais, como é o exemplo da vila de Prainha, criada pelo decreto nº 57 de 19 de fevereiro 1890. Também expandiu o corpo policial e melhorou o saneamento público.

Como já pontuado na seção anterior, a instrução é um dos projetos mais importantes e defendidos pelo regime republicano. Os documentos oficiais mostram o estado em que a educação no regime Imperial se encontrava e os “representantes do povo” não pouparam discursos críticos muito fortes contra o regime anterior, bem como o estado defasado da educação.

Tal discurso sobre esse suposto estado deplorável da educação pode ser encontrado nos relatórios dos meses que antecederam a adesão do Pará à República.

Como já expressamos, o quadro político do estado do Pará era instável se encontrando em meio a pesados debates ideológicos entre monarquistas e republicanos, em que a Monarquia já demonstrava cansaço. Em relatório, Roso Danin, na passagem da administração à Antonio José Ferreira Braga, em 22 de julho de 1889, informa que foi convocado às pressas para ser o 1º Vice-presidente do estado, assumindo o governo no dia 17 de junho deste ano.

É relatado o estado de “desgraça” em que o Pará se encontrava, pontuando a educação com grande destaque. Informa que a Escola Normal foi fechada e os professores não mais eram nomeados através de concurso público. Além disso, diz que a Lei 1.030, de 7 de maio de 1880, que tornava o ensino obrigatório, foi descumprida pelo governo anterior. Diz-se que a “inaptidão e pior ainda, a desonestidade invadira as principais repartições (...)”

O celebre processo *Mão de seda*⁹ seguido do da subtração da folha do livro-mestre da polícia desvendando aos olhos pasmados do público a

⁹ Segundo Raimundo Nonato da Silva, que escreveu o texto “A crise da Polícia: o caso ‘mão de seda’ e as disputas políticas no Pará no final do século XIX”, o *Mão de Seda* foi um caso que ocorreu no Pará em 1888, sendo marcado pelo envolvimento “do praça do corpo de polícia e o capoeira Antonio da Costa

desmoralização que ali lavrava: autoridades policiaes, officiaes e praças do corpo se combinavam para a pratica de actos criminosos e deshonestos (PARÁ, Mensagem do Governador Roso Danin,1889, p.5-6)

Para reverter esta situação de instabilidade no que tange a educação Danin decreta vários atos administrativos para demitir professores e reempossar outros, pois, como “filho da província, interessado no seu progresso e desenvolvimento, não devia proceder de outro modo, para restabelecel-a na alta posição a que tem direito” (PARÁ, Mensagem do Governador Roso Danin, 1889, p.7)

No relatório de setembro de 1889, do presidente José Ferreira Braga, é exposto o estado acanhado em que se apresentava o desenvolvimento da instrução popular. Diz-se que o professor público é tido como arma eleitoral “apartando-se dos deveres de educador da infância”. A fim de sanar estes problemas da Instrução Pública, Ferreira Braga pede à Assembléia Legislativa do Pará autorização para reformar as “bases capitais da Lei do Ensino”:

criação de um conselho superior de ensino e criação de um conselho de ensino em cada município, divisão de ensino publico em dous graus *apropriado a índole* e ao desenvolvimento intelectual dos alumnos; reforma do programa de ensino com acrescentamento de disciplinas; *ensino obrigatório* nas cidades; reforma da secretaria geral de Instrução Pública com augmento pessoal; medidas para effectuar-se a exacta estatística de ensino; processo administrativo para professores; fundo escolar por meio da taxa de capitação; reabertura da escola normal (PARÁ, Mensagem do Presidente Ferreira Braga,1889, p.5-6).

Ferreira Braga pontua a educação paraense como uma trindade negativa: falta de professores, falta de escolas e falta de alunos. Era este o estado que todos diziam se encontrar a Instrução Pública quando Justo Chermont assume o governo do Pará.

Com o advento da República, e sendo a Instrução Pública para os republicanos um dos principais pontos a ser investido e modernizado, já que ela proporcionaria a formação dos novos cidadãos brasileiros, busca-se no governo provisório iniciar um

Junior, vulgo Mão de seda , na tentativa de assassinato de Francisco Xavier da Veiga Cabral, comerciante e político liberal conhecido na cidade de Belém” (SILVA, 2010,p.1).

novo projeto de reorganização desta instrução, José Veríssimo, novo Diretor da Instrução Pública, destaca a importância da educação para o novo regime,

quaisquer que sejam as divergências de escola, sobre os métodos, os sistemas a organização, o grau de eficácia, o modo de distribuição do ensino público, o certo, o inevitável, o definitivo é que a prosperidade nacional não pode repousar sobre outra base que não a Instrução Pública (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p. V).

Neste sentido, coloca-se como necessário construir escolas no território paraense, mas que ideologicamente estivessem sintonizadas com a República.

No governo provisório, José Veríssimo assume a regência da Diretoria de Instrução Pública e na produção do relatório desta Diretoria de 1890 ele descreve como os republicanos encontraram a educação no estado do Pará: “atrasada”. Veríssimo apresenta neste relatório, além de um diagnóstico detalhado, a sua proposta para a Instrução Pública no estado. Ele atribui o triste estado da nossa educação a três causas: aprofunda indiferença pública para com esta questão, a invasão dominadora do partidarismo e a mudança constante de professores.

De acordo com Veríssimo, a profunda indiferença para com a educação gerou todos os outros problemas. Segundo ele, por mais que no país todo se investisse, se falasse e se quisesse educação esta não encontrava solo fértil na população. Para Veríssimo:

a atmosfera social, isto é o conjunto de vontades aptas a receberem e ao mesmo tempo provocarem a influência governamental **fazendo com que o progresso ocorra na sociedade**, é tão indispensável para que sejam realizáveis as ações e reações sociais como a atmosfera cósmica é necessária para o jogo das forças físicas (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p. V, *grifo nosso*).

Para Veríssimo a educação agiria na modificação dos brasileiros em um ciclo onde os “benefícios” proporcionados se concretizariam em mudanças no próprio sujeito e, por extensão, na transformação da sociedade brasileira em direção à modernidade.

Além da indiferença que se tinha pela educação, Veríssimo pontua em seu relatório a “invasão dominadora do partidarismo”, que acabava por fazer do professor um eleitor, que para manter-se no cargo elege aquele que irá lhe beneficiar. Para o Diretor da Instrução Pública as mudanças promovidas pela politicagem atingem

diretamente a educação, “viciando a própria fonte da Instrução Pública procurando fazer sempre do professorado um factor eleitoral” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.10). Veríssimo diz que os professores eram reféns do poder político, que lhes garantia ou não emprego. Esta situação, diz ele, ocorre com mais intensidade no interior, “em parte devido ao fato de que as escolas e os cargos de professores constituíram moeda de troca nos jogos políticos locais, o que dava impulso à defesa da autonomia federativa frente ao poder central” (VINCENTINI e LUGLI¹⁰, 2009, p.19)

Quanto à mudança constante de professores, Veríssimo levanta a dúvida sobre se estas são voluntárias ou não, já que por tornarem-se “cabos” de partidos ficavam os professores à mercê da “condescendência criminosa de uma lado ou a perseguição injusta de outro conforme os professores eram amigos ou adversários” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p. 12). Tais mudanças constantes provocavam o abandono das escolas, que ficavam sem professores.

A situação que Veríssimo descreve dos professores, das escolas e da Instrução Pública é de abandono e desrespeito, onde os professores têm pouca ou nenhuma habilitação. Diz ele que as escolas são acanhadas, feitas em casas alugadas, em lugares lúgubres.

O professorado desrespeitado nos seus direitos, esquecido em seus deveres, pouco habilitado, a escola desorganizada, sem móveis, nem material de ensino, inapta para executar qualquer programma, os estabelecimentos públicos em plena decadência material e moral de modo a não soffrerem sequer comparação com os do ensino particular, os serviços administrativos em atrazo, desorganizados, insufficiente, e viciados por cópias de praticas menos regulares (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p. VIII).

Além das causas do fracasso da Instrução Pública do Pará, anteriormente apontadas, José Veríssimo pontua: a) a centralização demasiada da direção do ensino público nas mãos do presidente da província “que quando lhe sobrasse competência, lhe não deixavam ocasião de, com afinco e interesse occupar-se da instrução publica”

¹⁰Paula PerinVincentini e Rosário Genta Lugli, no seu livro: “História da profissão docente no Brasil:representações em disputa”, objetivam contar a história da constituição dos sistemas educacionais brasileiros a partir dos professores a partir da formação profissional desses, do trabalho e dos vínculos funcionais com o Estado. A análise apresentada dessas dimensões da profissão docente procurou considerar a heterogeneidade da categoria e a diversidade dos sistemas de ensino de alguns Estados brasileiros. A obra nos dá uma dimensão do papel que o professor ocupou (ou ocupa) na história do Brasil, bem como o movimento pela valorização profissional.

(PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.24); b) a incapacidade do professorado que tem como causa “a fraqueza dos estudos e excessiva condescendencia dos exames da antiga Escola Normal, a criminosa complacencia dos poderes públicos nas nomeações, promoções” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.24) dentre outras (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.24); c) a multiplicidade e instabilidade da legislação, em geral sem princípio ou plano pedagógico; d) a falta de inspeção, “antes nociva do que útil, nulla se pode dizer” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.24); e) a desorganização dos serviços secundários, como organização dos mapas escolares e a falta de mobiliário escolar “como regulamentação dos programmas, do horário, dos livros a adoptar” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.10).

A Estrutura das escolas também é apontada por Veríssimo como um dos entraves ao desenvolvimento da educação paraense, visto que se encontravam em “nudez absoluta”, tornando “dificílima sinão impossível a execução dos regulamentos, pela falta de mobília, ainda a mais rudimentar, e dos menos dispensáveis utensílios. (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.11)

No relatório da Instrução Pública de José Veríssimo é dito que a legislação educacional era volátil e problemática. Veríssimo faz um apanhado de tal legislação, desde 1879 a 1889, mostrando o quão negligenciado teria sido este setor, mudando de acordo com os interesses particulares daqueles que estavam no poder. Tais mudanças legislativas acabavam por não surtir o efeito desejado, pois a própria legislação anulava seus atos tornando-os inexecutáveis.

Neste sentido, o Diretor defende que uma legislação educacional adequada precisa ter uma fiscalização forte nas escolas dos interiores, a fim de “certificar-se da situação e progresso da organização escolar” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.29).

Veríssimo, partindo do pressuposto de que a descentralização do poder traria a educação ao lugar devido “afastando-a da influencia perniciosa da política” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.29), diz que o Regulamento 149, de 7 de maio de 1890, de Justo Chermont, que regulamenta a educação “é sem duvida, dos que se tem feito após a República, um dos mais descentralisadores e por ventura um dos mais bem inspirados, em uma verdadeira concepção republicana” (PARÁ, Relatório de Instrução

Pública, 1890, p.30), visto que a mesma descentraliza o poder do governo do estado, dividindo-se a regência do ensino entre o Conselho Superior de Instrução Pública e o Diretor Geral de Instrução Pública. Além das atribuições dadas pelo regulamento ao Conselho e ao Diretor Geral de Instrução Pública, Veríssimo propõe que sejam somadas as seguintes, cabendo a este último,

- 1º. A nomeação, demissão, suspensão e remoção na fôrma, estabelecida pelo regulamento, dos adjuntos, professores interinos e elementares;
- 2º. A nomeação do professores interinos dos estabelecimentos de ensino secundário, normal e tecnico, mediante propostas dos respectivos directores, ouvidas as congregações destes estabelecimentos;
- 3º. A suspensão, com anuência do conselho das autoridades fiscaes do ensino e sua substituição por outros. (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.32).

O regulamento da Instrução Pública 149, de 7 de maio de 1890, em seu artigo 18, diz que ao Diretor Geral, que seria uma pessoa nomeada pelo governador de “reconhecidas habilitações especiaes, moralidades e aptidões exigidas para o cargo”, competiria:

- I- A fiscalisação direta e superintendência de todos os estabelecimentos de ensino público;
- II- O estudo de todas as questões referentes a instrucção publica, sua applicação e pratica no Estado;
- III- A direcção da repartição de seu cargo;
- IV- Convocar e presidir o conselho superior de Instrução Pública;
- V- Empossar os professores e mais funcionários da instrucção pública;
- VI- Presidir os concursos para o magistério, dando ao Governador em offício reservado, sua opinião sobre a marcha do concurso, valor das provas exhibidas, capacidade literária e professional dos candidatos e o mais que lhe parecer conveniente aos interesses da instrucção;
- VII- Expedir, ouvindo o conselho superior, instrucções e programas pedagogicos aos estabelecimentos de ensino publico;
- VIII- Promover directa ou indirectamente o desenvolvimento da instrucção publica no estado;
- IX- Apresentar anualmente ao governador um minucioso relatório do movimento geral do ensino público e desenvolvimento da instrucção pública do estado.
- X- Todas as mais obrigações inherentes ao cargo e attribuições consignadas neste e nos demais regulamentos concernentes a

instrucção pública (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.73).

O conselho superior, segundo o Decreto 149, de 7 de maio de 1890, seria composto dos diretores das principais instituições de educação do estado (todas localizadas na capital), Escolas Normais, Lyceu Paraense, diretor do Instituto Paraense de Educandos Artifices e o provedor do Collegio do Amparo. Além destes, comporiam o conselho superior:

o presidente da intendência municipal ou um vogal, três cidadãos eleitos pelo povo, um representante do magistério particular eleito pelos nacionaes ou estrangeiros d'esse magistério, um professor publico da capital, eleito pelos seus collegas, um cidadão nomeado pelo governador (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.72).

As atribuições do Conselho são apenas consultivas, a ele cabendo “auxiliar a direcção geral do ensino, encarregando-se de trabalhos, demissões” julgadas necessárias e “apresentar idéas, projetos ou indicações concernentes à Instrucção pública do Estado ou ao desenvolvimento intellectual e moral” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.74). Para Veríssimo, além destas atribuições, o conselho deveria:

- 1º. Nomear os examinadores para todos os exames e concursos do professorado primário, secundário, normal e tecnico;
- 2º. Conceder effectividade aos professores primários e resolver sobres as concessões e vantagens que lhes são conferidas pelos regulamentos;
- 3º. Autorisar sua remoção e permuta;
- 4º. Criar, remover ou supprimir escolas;
- 5º. Estudar discutir e ficalisar tudo que for referente á organização do ensino publico, á construção de casa para escolas mobília e material escolar;
- 6º. Fiscalisar a execução dos Regulamentos por parte do Director Geral, podendo representar contra elle ao governador;
- 7º. Resolver sobre a validade ou nulidade dos concursos;
- 8º. Decidir, em gráo de recurso, as reclamações sobre multas ou penas impostas pelas autoridades escolares;
- 9º. Propor ao director geral, e resolver de acordo com ele, as providencias, resoluções e medidas que julgar conveniente a instrucção pública;
- 10º. Processar e impor penas regulamentares aos membros do magistério publico, recorrendo de sua decisão para o governador;
- 11º. Organizar o orçamento annual da instrucção publica para ser por intermédio do governador e com as modificações que este julgasse convenientes, sujeito ao poder legislativo do Estado (PARÁ, Relatório de Instrucção Pública, 1890, p.32).

Estes pontos são vistos como primordiais para a organização da Direção da Instrução Pública e seu avanço, pois viabilizaria uma estrutura descentralizada do poder do governador, como rege o ideal republicano.

Vemos que as atribuições propostas por Veríssimo, tanto ao Conselho quanto ao Diretor Geral, tornam a regência da Instrução Pública mais minuciosa, fazendo com que o problema das intervenções partidárias não ocorresse, porém, o materializado em lei, a partir do decreto em destaque, ainda deixa muitas das decisões nas mãos do governador do estado, ou seja, mantém-se ainda um poder centralizador.

Além da administração da educação, Veríssimo pontua como necessário ao melhoramento da Instrução Pública do Pará a reforma do Ensino Primário.

No governo de Justo Chermont, a partir de diversos ofícios, verificamos intensas mudanças no que diz respeito ao funcionamento das escolas, principalmente no interior do estado. Esta movimentação se dá a partir do fechamento, transferência e abertura de escolas. Ocorrem também diversas exonerações e nomeações de professores. Exemplo disso são os diversos ofícios recebidos pela Diretoria de Instrução Pública da Secretaria de Governo, como o ofício 7.407, de 22 de Julho de 1890, que cria duas escolas populares para o sexo masculino – uma em Alenquer e outra em S. Caetano; e o ofício 7.592, de 27 de julho de 1890, que:

trata da transferência de sede da escola Luinana, no município de Cintra, para o lugar de Parijó, no mesmo município, mantendo-se o professor e autoriza a criação de uma escola elementar do sexo masculino, em Nazareth, Rio Mocajuba no município de Curuçá, Augás no município de Salinas, Sapucaia no Município de Quatipurú; autoriza a criação de uma escola do sexo feminino em Boa vista no município da Capital e outra em uma localidade no município de Quatipurú; restabelece a escola elementar do núcleo colonial no município de Santarém (PARÁ, Ofícios recebidos, 1890).

Da mesma forma, o Ofício 7.912, de 9 de agosto de 1890, comunica:

a criação de um escola particular mista na fazenda nacional de Arary, por iniciativa do respectivo administrador, para os filhos dos trabalhadores pobres do lugar, que, devido ao estado de pobreza de seus pais, não podiam frequentar as escolas públicas dos povoados vizinhos. (PARÁ, Ofícios recebidos, 1890)

Este movimento de aberturas, fechamentos e transferências de escolas e contratação de professores mostra-nos o movimento que a administração republicana

fez no sentido de por em prática a difusão da instrução, mas com professores que se achassem mais adequados e em lugares onde se pensassem ser necessárias, como lugares onde houvesse maior população, para assim garantir tal difusão da instrução.

A distância entre escolas e vilas, povoados e fazendas, como podemos constatar em diversos outros ofícios, promove a criação de escolas mais próximas. Exemplo disso é um ofício de 23 de fevereiro de 1891, recebido do Governador pela Diretoria de Instrução Pública, onde a intendência de S. Domingos da Boa Vista insiste na criação de uma escola elementar no Igarapé-Tatuaia. Como resposta a tal documento, diz-se:

Tendo diversos habitantes desse municipio feito o mesmo pedido em uma petição que foi submetida a considerações do conselho superior em sessão de 14 de janeiro ultimo resolveu o mesmo conselho, não haver possa logar de criação d'esta escola assim como de outras pedidas por diversas intendências a vista da avultada verba já despendida com Instrução Pública. Esta resolução foi approvada pelo vosso ilustrado antecessor em 28 de janeiro findo pelo que são saiu de parecer que não deve ser attendido o pedido em questão (PARÁ, Ofícios recebidos do governador, 1891).

Outro exemplo a ser dado é o ofício nº 215 de 7 de novembro de 1891 que relata o pedido de um professor da escola de Bailique para “remoção da dita escola para a ilha de Briguel”, pois onde se localizava tinha baixa frequência. Porém, a este professor não encontramos resposta a seu ofício, apenas a notificação de que iria ser desligado de seu cargo por seu ofício “conter muitos erros de ortografia e sintaxe”.

Vemos que apesar dos propalados esforços para o benefício da Instrução Pública, a República não deu conta de atender à instrução do povo, pois segundo consta nos documentos já havia uma “avultada verba” despendida para esta área

Como já pautado, o governo de Justo Chermont foi responsável por diversas mudanças nos setores sociais. No que concerne à educação, esta transformação pode ser percebida na primeira reforma da Instrução Pública, através do decreto 149, de 7 de maio de 1890, que regula a Instrução Pública, especialmente o ensino primário, “até agora regido por legislação confusa e mutiladas pelas reformas parciais e incompletas realizada sem plano e sem ordem” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.63).

O Regulamento que actualmente rege a instruccão pública no Pará, promulgado por vós, a 7 de maio ultimo, é sem dúvida dos que se tem feito após a República, um dos mais descentralisadores e por ventura

um dos mais bem inspirados, em uma verdadeira concepção republicana (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.30).

Este decreto foi um divisor de águas no que tange à legislação educacional e ao período político, agora Republicano, pois teve como objetivo reorganizar a Instrução Pública do estado, especialmente o ensino primário. Ele foi elaborado a partir da reforma de instrução primária e secundária do distrito federal.

Em relação aos avanços postulados pelo governo de Justo Chermont destacamos a eleição dos conselhos escolares e a criação da Diretoria Superior e Geral da Instrução Pública e o Conselho Superior de Instrução Pública, este último tinha por finalidade auxiliar o Diretor Geral da Instrução Pública.

O decreto em análise prevê a eleição do conselho escolar, sendo aptas a votarem mulheres casadas, viúvas que vissem “honestamente”, solteiras maiores de 21 anos (que também fossem honestas) e estrangeiros que provassem ter família no estado.

A condição indispensável para todos os casos era saber ler e escrever. Aqui tem-se um contradito, já que havia consenso de entendimento de que a maioria da população era analfabeta. Isto significava reconhecer que o poder de decisão de quem seria eleito permanecia nas mãos das elites letradas. Desta forma, a participação popular e o princípio de igualdade ficam comprometidos.

Os conselhos escolares previstos neste decreto deveriam ser criados em todas as cidades, tendo como membros, segundo o artigo 27, o presidente da intendência municipal, três cidadãos eleitos pelo povo do município e um cidadão nomeado pelo governador. Estes tinham como função “fiscalizar e superintender o ensino dado nas escolas dos municípios a que era vinculado, se tais escolas fossem mantidas ou subvencionadas pelo estado” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.74), além disso aos conselhos escolares cabia a função de fiscalizar as disposições legais sobre a obrigatoriedade do ensino e,

A organização da estatística escolar do município, seguir normas e recommendações da direcção geral; receber e prover os recursos dos responsáveis pelas creanças incursas nas penas comminadas às faltas da obrigação escólar; decidir sobre as creanças que estão no caso de receber socorro de livros e materiaes de estudo (Idem).

O decreto indica que os conselhos escolares funcionavam como “os olhos do governo nas cidades”, pois os incisos do artigo 28 deixam claro que todas as

informações sobre a escola deveriam ser obrigatoriamente repassadas. No inciso VI, diz-se, por exemplo: “informar a direcção superior, sempre que esta o exigir, sobre tudo o que interessa ou diga respeito ao ensino ou desenvolvimento intelectual e moral do município” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.75). O conselho escolar tinha também como função transmitir à direcção geral os requerimentos e demais documentos dos professores, expondo sobre a frequência e o comportamento dos mesmos, além de propor medidas ao ensino local.

O poder exercido pelos conselhos escolares era propositivo, sendo executivo em determinados pontos, já que cabia a este conselho a decisão de definir as crianças a serem contempladas com a doação do material escolar que seriam atendidas pelo estado, bem como, a fiscalização do ensino local repassando à direcção geral da Instrução Pública, todas as ocorrências escolares, inclusive desavenças entre professores, diretores, alunos e pais de alunos.

Posteriormente são modificados alguns pontos deste decreto no que concerne às eleições escolares. O Decreto 152, de 3 de julho de 1890, diz que para alcançar o objetivo da criação dos conselhos escolares era necessário associar diretamente o povo à obra da Instrução Pública e facilitar o referido processo. Este decreto muda o anterior na parte que diz respeito ao processo das eleições para os conselhos escolares. Tais mudanças versam sobre a autorização para ser eleitor, o espaço onde ocorreriam as eleições e quem poderia “qualificar” os eleitores. Exemplos destas mudanças são os artigos 3º do Decreto 152 e o 36º do Decreto 149, pois ambos falam das mulheres e estrangeiros e quem autorizará sua qualificação para serem eleitores.

No artigo 36 diz-se: “as mulheres e estrangeiros qualificam-se requerendo ao Director geral e apresentando os documentos que de commum, abonam e provam os requisitos exigidos” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.76). Já o artigo 3º diz que “as mulheres e os estrangeiros nos municípios do interior qualificam-se perante as intendências, apresentando os documentos que de commum, abonam os requisitos exigidos, sendo seus nomes e qualidades, lançados em livro especial” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.178).

Um outro ponto considerado por José Veríssimo como fundamental no desenvolvimento da Instrução Pública paraense é a questão da fiscalização do ensino. Para Veríssimo se fazia míster a criação do cargo de inspetores escolares, que

verificassem a escola e sua Pedagogia, pois: “o exame da escola, a verificação do cumprimento das disposições regulamentares ou da execução dos programmas, a fiscalização do trabalho do mestre e dos alumnos, [isso não] se fazia porque muitissimas vezes o delegado apenas sabia ler” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890, p.45).

Segundo Veríssimo, apesar de o Regulamento de 7 de maio de 1890 ter trazido grandes mudanças à Instrução Pública, neste documento ainda há a lacuna da fiscalização. Assim, Veríssimo propõe a Justo Chermont a forma como deveria ser procedida à fiscalização, o valor que cada inspetor deveria receber (que seria de 48 réis), assim como a divisão do trabalho por comarca em dez distritos escolares, bem como sua execução. Desta forma, todos os inspetores seriam nomeados pelo governador. Abaixo expomos algumas destas atribuições.

Estes funcionários devem ter mais de 25 annos, ser diplomados pela escola Normal, pelo Lyceu Paraense ou por faculdade superior do paiz ou ter reconhecida e notoriamente as habilitações, a capacidade e a moralidade indispensáveis para o exercício de taes funções. Os inspetores escolares terão por obrigação:

1. Visitar ao menos uma vez por trimestre todas as escolas do seu districto;
2. Assistir ao menos uma aula por trimestre em cada uma das escolas de entrância em seu districto;
3. Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos do ensino publico primário, secundário ou outros, abrangendo na sua inspecção a parte material, as condições hygienicas e a parte technica do ensino;
4. Cumprir e fazer cumprir fielmente os Regulamentos escolares e deliberações da Diretoria Geral;
5. Verificar o estado dos archivos da escola e a escripturação escolar dos respectivos professores;
6. Procurar por todos os meios ao seu alcance tornar effectiva a obrigação escolar e a freqüência dos meninos da sua inspectoría aos estabelecimentos do ensino;
7. Promover com interesse e esforço a adopção dos melhores methodos da educação physica, intellectual e moral, sem prejuízo dos programmas officiaes;
8. Admoestar e reprehender os professores por suas faltas;
9. Lavrar no livro competente o termo de visita das escolas, observando minuciosamente quanto lhes parecer digno de louvor ou censura.
10. Verificar se os livros são adoptados officialmente;
11. Apresentar trimestralmente ao Director geral um Relatório Circumstanciado da sua inspecção e visitas trimestraes às escolas de seu districto com as observações que entenderam necessárias. (PARÁ, Relatório de Instrução pública, 1890, p. 50)

No governo de Justo Chermont esta solicitação não foi atendida. O órgão que chegava mais próximo às atribuições dadas aos inspetores seria o conselho escolare, mas este não tinha um papel exclusivamente fiscalizador, como queria Veríssimo com a implantação dos inspetores escolares.

De acordo com o regulamento 149 de 7 de maio de 1890 o Ensino Público compreende os Ensinos Primário, Secundário e Profissional ou Técnico. O artigo 2º deste regulamento diz que o ensino primário é formado pelas escolas elementares, escolas primárias, Colégio do Amparo, Instituto Paraense de Educandos Artífices e escolas noturnas para adultos. O ensino secundário ficaria sob a responsabilidade do Lyceu Paraense e das Escolas Normais. O ensino profissional e técnico ao Instituto de Educandos Artífices.

Para os fins desta pesquisa, nesta subseção o foco será direcionado ao ensino primário, priorizando as escolas elementares e primárias, visto que estavam presentes em maior número dentro do território estadual e que chegavam aos lugares mais interioranos do Pará.

O Decreto torna o ensino leigo, como defendia a política republicana, e o ensino primário gratuito e obrigatório. Esta obrigatoriedade, de acordo como artigo 65, abrangia cidades, vilas e povoações para crianças em idade escolar de seis a treze anos, que nestas residissem ou até “um kilometro fora d’ellas”. A gratuidade e obrigatoriedade objetivavam a garantia da disseminação da educação no território paraense.

Seriam desobrigados da educação pública aqueles que estivessem respaldados pelo artigo 67, ou seja, os que sofressem “incapacidade physica ou mental, indigência e tivessem a instrucção recebida em casa ou estabelecimentos particulares” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.78). O inciso II do dito artigo, com relação à “indigencia”, diz que os carentes, enquanto não tivessem recebido os livros e utensílios escolares ficavam desobrigados do ensino até que o material fosse disponibilizado.

Podemos concluir que, sendo as localidades rurais carentes de toda espécie de materiais didáticos e suas escolas desprovidas de condições necessárias ao bom funcionamento, não havia obrigatoriedade de ensino nestes espaços do Pará. Assim vemos uma forma perturbadora de descaso para com a educação rural, consentida em

Lei, contradizendo um dos pontos fundamentais da política republicana – a obrigatoriedade da educação.

O ensino Primário, antes do regulamento 149 e da Lei nº 1.295 de 20 de dezembro de 1886, era dividido em escolas provisórias e escolas de 1º grau e de 2º grau. Segundo Veríssimo as escolas provisórias eram apenas “curral eleitoral”, pois quem tinha um apadrinhado político poderia fundar sua própria escola, sem precisar ter regulamentação ou programa educacional (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890)

Com o decreto do Regulamento 149, de 7 de maio de 1890 as escolas provisórias passam a ter denominação de elementar, podem ser cursadas em três anos e serem regidas por professores que somente tivessem o exame de suficiência. Com o exame de suficiência e o aumento do salário do professor se tenta dar às antigas escolas provisórias, agora elementares, “feições” republicanas e atender às populações dos lugares mais distantes do interior. Veríssimo aponta como um dos grandes problemas do fracasso das escolas elementares a qualificação do professor, quase analfabeto, na regência das escolas.

Esta transformação foi essencial para abarcar as populações do imenso território do estado, desassociando-se a escola do apadrinhamento político e dando uma certa qualidade a educação, pelo menos na teoria, visto que percebemos ao longo da história que esta prática permanece. Além disso, vemos que a qualidade das escolas, dos professores e da educação de um modo geral não atende aos ideais apregoados e defendidos pela República.

Um dos exemplos deste descompasso entre o defendido e o realizado é a decadência mobiliária das escolas, que não possuíam mesas, cadeiras e demais mobílias, além de funcionarem em lugares em condições ambientais muito distantes do proposto pela ciência higienista da época.

Como já exposto, o ensino primário seria ministrado em Escolas Elementares e Escolas Primárias, as quais eram também chamadas de escolas populares e seu ensino era integral, tendo um tempo e um currículo mais extenso.

Nas Escolas Elementares o curso duraria “pelo menos três anos” e nas Escolas Populares o “curso duraria obrigatoriamente seis anos”, possuindo três cursos:

Elementar, Médio e Superior, sendo dois anos para o curso Elementar, dois para o Médio e dois anos para o Superior.

A instrução primária das Escolas Elementares, segundo o artigo 86 do Decreto 149, tinha como programa de ensino o “o ensino concreto das formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p. 81), sendo ministradas a leitura e a escrita, bem como “a geometria prática e noções sobre a medição das áreas e capacidades” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p. 81).

No ensino do português seria dada a atenção ao “ensino pratico da lingua materna, merecendo, sobretudo attenção a construcção correcta das phrases e orthographia” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p. 81). Além disso, seriam ministradas a geografia e a aritmética, esta última, como as outras, deveria ser prática, “compreendendo as quatro operações, fracções decimaes e ordinarias, systema metrico, proporções, regra de três, cálculos de juros. Problemas concretamente formulados”(Idem). No que tange a geografia, problemas deveriam ser concretamente formulados: “Estado e noções geraes da geographia do Brasil. Idéa geral da geographia universal” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p. 81).

A proposta pedagógica republicana do ensino das coisas estava presente em todas as esferas da educação paraense, incluindo as Escolas Elementares, que eram as escolas que chegavam até às áreas rurais. Apesar disso, o ensino ministrado nestas não era amplo e oferecia apenas o subsídio à leitura e à escrita. Essa situação explica de alguma forma a migração de pessoas do campo para a cidade em busca de uma educação de melhor qualidade, fato este que se estende aos nossos dias, mas que tem seu início com a pouca oportunidade das crianças do campo em avançar nos estudos, em tempo passado.

Como já exposto, a instrução primária seria ministrada nas Escolas Elementares e Populares, nestas seria dado o ensino integral dividido em elementar, médio e superior. Segundo o artigo 88, do decreto do dia 7 de maio de 1890, o ensino elementar nas escolas populares teria como programa pedagógico o ensino concreto das formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidade dos objetos, seu uso e aplicações, pequenas lições de coisas; escrita e leitura; ensino prático da língua materna; aritmética

prática até a divisão por dois Algarismos, problemas, fração, sempre concretamente formulados; cultura moral das narrativas do livro de leitura e dos fatos da vida escolar.

O curso médio trazia como programa de ensino a leitura e escrita, ditados; a língua portuguesa, no primeiro ano, seria trabalhada com a gramática prática lida, explicada e exemplificada. No segundo ano seriam ministrados os primeiros rudimentos teóricos dos fatos da linguagem através do método intuitivo e construção de frases; noções científicas das coisas, três reinos da natureza, usos gerais que o homem faz dos diversos elementos que os compõem; aritmética prática até regra de três simples, sistema métrico, cálculos práticos e problemas concretos. A matemática seria ministrada através da geometria prática, com a construção prática das figuras planas no quadro preto, medição prática das áreas e capacidades; quanto à geografia, teria o estudo topográfico da escola e do sítio escolar progredindo até chegar ao município, sabendo identificar os acidentes físicos, a população a administração, produção e comércio, além dos primeiros elementos do desenho de mapas, geografia política e econômica do estado.

No que diz respeito à história, deveria se pautar na história pátria, com uma certa determinação da metodologia, onde seriam feitas leituras pelos alunos, comentários e explicações do mestre posteriormente repetidas pelo discente, além da biografia dos brasileiros ilustres da época colonial; cultura moral, observações e comentários morais sobre fatos da vida escolar e fatos da história pátria.

O curso superior deveria ter como conteúdo programático a leitura expressiva e comentada de autores brasileiros de boa nota, aprendizado de “cor e salteado”; exercícios de composição e de estilo, estudo teórico e prático da gramática portuguesa; aritmética prática e teórica até à raiz quadrada e cúbica, excluídos os logaritmos, além das práticas de escrituração mercantil, cálculos comerciais; geometria, estudo dos sólidos, representação gráfica dos sólidos; lições de coisas, noções de ciência prática; geografia geral, noções sumárias de geografia física, especialmente da América, geografia da pátria, estudo geral da geografia física, econômica e política do país; na história seria trabalhada a história universal com as datas especiais da cronologia, além da história do Brasil até o fim da monarquia; cultura moral com observações sobre fatos da vida escolar, da vida prática e da história.

Percebemos que português, história, matemática, geografia e a educação física são disciplinas fundamentais do plano de ensino proposto, avançando de forma

crescente de acordo com o grau escolar. Tais disciplinas buscavam reforçar, além do conhecimento científico/formal, “o amor à pátria e o senso de deveres cívicos” (FRANÇA, 2004, p.102), conhecendo assim nossa história, língua e espaço geográfico. Em todas as disciplinas e graus a presença da moral é constante, buscando-se formar um cidadão moral.

Para Veríssimo, importava estudar geografia, porque se fazia necessário que os alunos além de aprender a “geografia de sua terra e portanto a mesma terra, que podiam ainda tornar melhor conhecida nos seus aspectos pitorescos, monumentais, paisagens, estampas ou fotografias e comentando-lhas com inteligência e gosto” (VERÍSSIMO, 1985, p.99). No que diz respeito ao estudo da história, principalmente do Brasil, tinha como propósito despertar “ em nós o sentimento de solidariedade e dar-nos base moral que verdadeiramente faz e engrandece as nações,” (Idem, p.103).

Segundo o Regulamento, além destas matérias, durante todo o curso seria dada educação física, com “noções práticas de hygiene particular sobre os alimentos e vesctuario, a casa os exercícios, a distribuição do tempo de trabalho ou repouso,” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p. 83) cuidados de asseios exigidos e recomendados, exercícios físicos, marchas, saltos, movimentos a pé, dentre outros.

Nas escolas femininas os dias designados à realização de exercícios físicos eram dedicados a prendas e trabalhos femininos, dando-se preferência ao corte e confecção de peças do vestuário masculino e feminino.

Este conteúdo programático tinha como princípio o método intuitivo, vulgarmente chamado de lições de coisas, que atendia à educação nacional e era considerado o que de mais moderno havia. O que se pretendia era superar o método da memorização que na concepção Republicana seria marca de um regime ultrapassado. O método intuitivo busca o aprender fazendo, demanda muitos materiais, mobiliários e livro, que se torna o principal instrumento da educação, o passo a passo da nova instrução.

O método intuitivo, parte do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, fazendo com que o aluno possa visualizar o objeto de sua aprendizagem, segundo Auras, analisando o manual das lições de coisas de Norman Calkins, o método intuitivo parte do pressuposto que: “a) o conhecimento se dá a partir da percepção dos objetos pela criança; b) todos os objetos indistintamente possuem número forma e

nome; c) a percepção destes três elementos pela criança constitui-se a base de todo conhecimento.” (AURAS, 201_?, p.4). Desta forma, a percepção sensorial, tinha como objetivo trazer para mais próximo do aluno o conhecimento, pois os conhecimentos partiriam primeiramente do concreto e da experimentação para posteriormente se tornar inteligível, ultrapassando, assim, a memorização e a repetição, métodos de conhecimento de uma educação verbalista.

É fácil prever que as escolas rurais não trabalhariam este método em sua essência, por conta de sua precariedade de mobiliário, deficiência do professorado e mesmo a falta de interesse dos governos que sempre colocavam como obstáculo a carência de recursos.

Uma das grandes mudanças que este decreto trouxe diz respeito à organização e categorização das escolas. De acordo com o capítulo XI, que trata da Criação das Escolas e Nomeações de Professores, as escolas populares passam a ser divididas em escolas de primeira, escola de segunda e escola de terceira entrância, cada qual correspondente à sua localização. No artigo 97 diz-se que “as cidades, villas e freguezias cuja população escolar for superior a oitenta crianças de ambos os sexos, terão pelo menos uma escola popular para cada sexo” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.84). Importa lembrar que as escolas populares eram aquelas em que o Ensino Primário integral deveria estar presente.

De acordo com o artigo 100, são consideradas escolas de primeira entrância as das freguesias e vilas, de segunda entrância as escolas localizadas nas cidades e as de terceira entrância as escolas situadas na capital.

Para as escolas que ficassem fora destes espaços geográficos, seriam criadas as escolas elementares, só implementadas se os conselhos escolares municipais e o conselho superior entendessem que se faziam necessárias nesses lugares. Além disso, de acordo como artigo 216, “n’enhuma escola elementar será creada a menos de três kilometros de outra, e o governo póde, por proposta do Conselho Superior supprimir aquellas cuja frequencia durante um trimestre se verifique ser de menos de quinze alumnos” (Idem, p.97).

Analisando a oferta para as escolas do interior, constatamos o quanto este lugar e sua população são negligenciados, pois para a execução da educação nestes espaços não havia a obediência a todos os critérios impostos, por exemplo, à educação nas cidades.

Desta forma, a Lei vinha corroborar a prática do não cumprimento da própria Lei, visto que, ao mesmo passo que obriga o concurso para professores para atuarem na Instrução Pública, é aberto precedente para que isto não se cumpra, como nos exemplifica o artigo 102 do decreto 149, de 1890, que diz serem as escolas elementares e de primeira entrância, ou seja, as escolas pertencentes a vilas, freguesias, lugares, escolas de fazenda, “providas independentemente de concurso”, sendo apenas “exigido” o exame de suficiência, segundo o exposto no Decreto 167, de 23 de julho de 1890, que diz em seu artigo 5º, parágrafo 1º “nenhuma escola elementar será provida senão por quem tenha sido aprovado no exame de suficiencia” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.211). Do exposto, questionamos: o que era feito para que a educação chegasse aos lugares mais longínquos? Que educação foi pensada para as populações do campo? Possivelmente um pouco de levar a educação aos mais diversos lugares e com a formação para o trabalho. Mas, quem se queria formar era um ato intencional, no qual qualquer educação, que formasse o trabalhador, serviria.

A proposta de elevação das nossas escolas ao patamar da modernidade, a rigor, deveriam serem regidas por professores submetidos a concursos públicos e aprovados. Sobre esta situação, podemos inferir que os professores para o interior eram contratados sem concurso porque as condições eram tão precárias que dificilmente um professor normalista aceitaria tais condições: falta de recursos didáticos, baixos salários e falta de mobiliário. Nesse sentido, admitir no sistema um professor “local” desprovido das exigências da Lei era uma forma de cumprir com o projeto republicano – ofertar educação em todos os lugares.

O artigo 102 do mesmo decreto prevê, mesmo não havendo candidatos ao concurso, e precisando-se de professores para assumir as escolas elementares e de primeira entrância, os seguintes requisitos:

Anunciada pela direcção geral a escola vaga, deverão os candidatos apresentar no praso de 30 dias os seus requerimento àquella direcção na capital, aos conselhos escolares no interior, acompanhados dos documentos com que provem possuir os requisitos legaes.

Examinados pelo conselho Superior as diferentes pretensões, a direcção geral apresentará ao Governador uma lista tríplice dos candidatos escolhidos, sendo motivo de preferênciam:

XI- As notas de applicação, aproveitamento e comportamento durante a tirocínio da Escola Normal.

- XII- Já ter servido como adjunto¹¹ ou professor de escola elementar.
 - XIII- A maneira porque desempenhou esses cargos.
 - XIV- Ser natural da localidade para onde requer nomeação.
- (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.97).

De uma forma geral o professor candidato à regência em escolas de qualquer entrância precisava ser titulado por uma Escola Normal, ter bom comportamento, boa conduta moral e não poderia sofrer de nenhuma doença contagiosa ou de doença que o impedisse a exercer plenamente o magistério.

No artigo 137, do decreto 149, de 7 de maio de 1890, é dito que se às escolas elementares não se apresentassem professores com formação na Escola Normal, as mesmas seriam “providas na forma determinada para adjuntos”.

Apesar de se reconhecer a importância do professor e sua formação para a mudança e avanço da sociedade brasileira, as políticas de estímulo e incentivo ao professor ainda deixavam muito a desejar, pois, por muitos anos professores adjuntos, como destaca Vicentini e Lugli (2009), conviveram e concorreram com as Escolas Normais.

No relatório elaborado por José Veríssimo é exposto um dado importante acerca da implantação dos exames para os professores: a falta de aprovação. Mesmo os professores mais experientes que se submetiam aos exames não conseguiam lograr êxito. Diante disto, permaneciam na regência das classes. Veríssimo destaca que de agosto a dezembro de 1890, dos 122 professores que tinham prestado o exame de suficiência, apenas 17 tinham sido aprovados. Esta era a situação de grande parte dos professores que atuava junto às populações dos interiores, dos espaços rurais, vilas, lugares e freguesias.

O professor público, segundo o capítulo XII, do referido decreto, deveria ser uma pessoa de moral ilibada, responsável pelo sucesso da escola e dos alunos, como bem se pode verificar no ofício de número 65 de março de 1890. Neste, em resposta ao ofício da professora de São Miguel do Guamá, a Diretoria de Instrução Pública diz: “Senhora professora, esperamos que não tarde em colocar a escola no caminho da

¹¹ Segundo Paula Perin Vicentini e Rosario Genta Lugli, a formação do professor adjunto se dava de modo que os “futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante suas aulas” (LUGLI E VICENTINI, 2009,p.27) Além disso o professor adjunto não precisava comprovar formação, apenas ter “atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar”(Idem, p.33)

prosperidade”. Isto demonstra a responsabilidade que pesava sobre a professora e o professor de um modo geral.

Além da estrutura da escola, analisar os professores é ponto crucial para entendermos a dinâmica das relações da educação no meio rural e na cidade. No que concerne ao período estudado, o Decreto 196 de 20 de setembro de 1890 prevê a questão da remuneração dos professores do Ensino Primário. Nele podemos perceber o quanto é díspare a relação professor x salário x rural x urbano x formação.

No artigo 1º deste decreto os professores públicos primários, normalistas ou elementares, são distribuídos em cinco classes conforme o tempo de serviço: 1ª classe, os professores que tivessem de 1 a 6 anos de docência; 2ª classe, os que tivessem de 6 a 12 anos de serviço e assim por diante até a 5ª classe, que correspondia de 24 a 30 anos de docência.

A remuneração do professor era de acordo com a entrância em que estava lotado, bem como a classe a que pertencia. No artigo 16 é dito que “fica reduzido a 600\$000 annuaes, como era antes do decreto de 7 de maio último a gratificação dos professores elementares que não forem normalistas nem tiverem exame de suficiencia” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.238). De acordo com o mesmo decreto os professores das escolas elementares com formação de normalistas e que tivessem exame de suficiencia teriam uma remuneração de 1:000\$000 ano e os normalistas sem exame de suficiencia uma remuneração de 800\$000 ao ano.

Além disso, no artigo 3º diz-se que “os professores interinos que não forem do quadro terão o vencimento dos adjuntos e mais a gratificação que perder o professor substituído, e os que pertencerem ao quadro do professorado vencerão atendendo as disposições em vigor” (PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890, p.237). Adiante segue quadro demonstrando como ficaria a remuneração dos professores de acordo com a classe e a entrância.

QUADRO II – COMPARATIVO SALARIAL DE PROFESSORES POR CLASSE E ENTRÂNCIA

CLASSE	1ª ENTRANCIA	2ª ENTRANCIA	3ª ENTRANCIA
1ª	1:600\$000	2:000\$000	2:400\$000
2ª	1:840\$000	2:300\$000	2:760\$000
3ª	2:080\$000	2:600\$000	3:120\$000
4ª	2:320\$000	2:900\$000	3:480\$000
5ª	2:560\$000	3:200\$000	3:840\$000

FONTE: Actos do Governo Provisório 1890, Palácio do Governo do Estado do Pará, 29 de setembro de 1890, 2º da República – Justo Leite Chermont.

O quadro revela o quanto o professor e a educação do meio rural são desprestigiados, primeiro porque para ser professor de 1ª entrância, ou seja, das vilas, freguesias, etc. não se fazia necessário o concurso. O que está por trás dessa situação não é a garantia da educação e sim o pouco caso que se fazia das populações localizadas fora das cidades ou da capital do estado. Como exposto nos diversos documentos, nenhum professor queria ir para os interiores. A proporção salarial pode ser uma destas causas, já que o lugar (entrância) onde se exercia o magistério estava diretamente relacionado ao valor do salário.

A diferença salarial só faz aumentar com a mudança de classe, comparando-se professores de primeira e de terceira entrância, já que quando se está na primeira classe a diferença é de 800 réis e quando se alcança a quinta classe essa diferença se eleva para 1.280 réis.

Retomando o relatório de Instrução Pública de 1890, do então Diretor Geral da Instrução, José Veríssimo, temos uma dimensão da classe ocupada pelos professores do estado, bem como as cidades e os lugares onde tinham escolas. Segundo o relatório no ano de 1890 havia 96 professoras do gênero feminino normalistas, sendo 32 na capital e 64 nos interiores, e 64 professores do gênero masculino normalistas, sendo 15 na capital e 49 nos interiores. Dos que são nomeados como professores antigos e efetivos, ou seja, que já estavam na docência há algum tempo, 10 são mulheres (sendo 2 na capital e 8 nas cidades do interior), 19 são homens (sendo apenas um na capital). O número de professores com o Curso Normal no estado ainda era incipiente, mas já se constatava que deste havia uma maioria formada por mulheres, alocadas no interior do estado.

Professores elementares em exercício que haviam passado no teste de suficiência somavam 17, todos nas cidades e vilas do interior, já professores da mesma categoria, que não tinham exame de suficiência, somavam um total de 105 homens e 14 mulheres.

No anexo II desta dissertação constam as escolas primárias públicas de todas as categorias por comarca, município e localidade. Neste período tem-se um total de 24 comarcas e 52 municípios. Destes últimos, 156 lugares são sedes de escolas, das quais 193 eram escolas elementares, 124 de primeira entrância, 43 de segunda entrância e 47 de terceira entrância, ou seja, alocadas na capital do Estado. Além destas, 8 escolas eram noturnas, que atendiam adultos e tinham as mesmas características das escolas elementares e funcionavam em sua maioria na capital. No quadro em anexo podemos ainda visualizar que das 415 escolas apenas 355 funcionavam e 60 não estavam em funcionamento.

No que tange às escolas rurais, ou seja, as elementares e de primeira entrância, constatamos que há um número bem superior ao das cidades, porém, para as dimensões territoriais do Pará, esta quantidade se faz demasiado insuficiente. Retomando o que dizia o artigo 216 do decreto de Instrução Pública, em que se prevê a distância mínima de três quilômetros entre escolas, constata-se um certo empecilho para a construção de novas escolas, pois tal distância, sem fundamento demográfico, acabava por impedir que crianças tivessem acesso à escola. Essa situação negava, de fato, a oportunidade escolar tão defendida pela República. Associada a isto, havia a representação negativa sobre a população rural, vista como instrumento para o trabalho e que, presume-se, não precisava de instrução.

Na busca de entender a categoria educação, ou melhor, a Instrução Pública nesse Governo Provisório, constatamos avanços, principalmente no que diz respeito à organização burocrática da educação, porém ainda muito aquém do que estava postulado pela República, além disso o papel deste governo era o de tentar “organizar a casa” para os “verdadeiros” governadores.

3.1.2 Huert Bacelar Pinto e a manutenção da ordem

O almirante Duarte Huert de Bacelar Pinto Guedes nasceu no Rio Grande do Sul e foi militar da marinha brasileira, tendo recebido várias condecorações. Esteve no

governo do estado do Pará no período de 25 de março de 1891 a 24 de junho de 1891, assumindo papel marcante na contenção de revoltosos contra as eleições, entregando o governo a Lauro Sodré, eleito pelo Congresso Constituinte.

O tempo curto de governo do Tenente Huert de Bacelar não permitiu a execução de grandes feitos; se o governo de Justo Chermont teve o papel de “arrumar a casa”, o de Huert teve a função de mantê-la em ordem.

No relatório de governador de 24 de junho de 1891, o tenente diz que no decorrer do tempo em que esteve à frente do governo procurou melhorar e desenvolver o serviço público dando andamentos em obras iniciadas e executando outras que se faziam necessárias,

A ordem pública, a segurança individual o socego e paz da família paraense, foram objecto dos meus incessantes cuidados, porque na luta dos partidos, no despeito de ambições malogradas, nos ódios que as dissensões políticas acarretam, há sempre que temer explosões, que põem em perigo o maior bem que uma sociedade pode gozar- a tranqüilidade a sombra da lei (PARÁ, Mensagem de Huert Bacellar, 1891, p.1).

O que transparece nas páginas do relatório é a exaltação dos ânimos dos partidos políticos, republicanos e monarquistas. Bacelar informa que o período eleitoral para os membros do Congresso Constituinte ocorreu em perfeita ordem, sem alteração dos humores da população, porém, quando a Assembléia se reuniu em 11 de junho de 1890 para discutir a Lei Orgânica do estado, houve murmúrios de revolta no interior do estado. Bacelar se posiciona de forma severa, “puz em acção todos os meios de que podia dispor para conjurar à revolta e punir os revoltosos, que sem queixas justificadas, pretendiam depor o Governo do estado e impedir a reunião do Congresso Constituinte” (PARÁ, Mensagem de Huert Bacellar, 1891, p.1).

O período de afirmação e confirmação do governo Republicano através do Congresso Constituinte não ocorreu de forma natural e pacífica, os dois grupos políticos à época se digladiavam nos jornais *O Democrata* e o *Diário do Gram Pará*. Estas desavenças se estenderam culminando no que ficou conhecido como a Revolta do Cacaolinho.

Bacelar, sabendo de grupo políticos que queriam derrubar seu governo e tomar o Congresso, manda para a cidade de Capim uma diligência visando capturar criminosos. Tal diligência é entrincheirada por mais de cem homens, comandados pelo presidente

do partido democrata João Francisco da Luz. Com este feito, a revolta começa a ganhar mais adeptos e no dia 10 de junho Bacelar recebe informação de que o movimento iria agir na madrugada do dia 11.

Com esta informação, Bacelar convoca vários chefes militares, comandantes de armas, inspetor do Arsenal da Marinha, diretor do Arsenal de Guerra, chefes de batalhões, comandantes de navios de guerra e dos corpos da força do estado para ficarem de prontidão em pontos estratégicos da cidade de Belém, munidos de metralhadoras.

Tanto as páginas do relatório de Bacelar quanto o livro “O corpo de bombeiros no Pará” mostram a cruenta batalha. Abaixo segue trecho do livro citado, que descreve a invasão e conquista do quartel de polícia e o decorrer da luta:

Na véspera o corpo de polícia fora colocado de prontidão, mas pouco importou essa medida, já que pouco antes da meia noite o quartel foi assaltado e invadido por um grupo considerável de amotinados chefiados por Veiga Cabral. A polícia não ofereceu resistência. Pelo contrário, aderiu aos revoltosos e com banda de música a frente e mais um grupo de populares e membros do partido Democrata, foram em passeata até a estrada de Nazaré, onde residia Vicente Chermont de Miranda, chefe do partido que fazia oposição ao governo. Dali os revoltosos marcharam até o sítio do cacaolinho, de propriedade de Chermont de Miranda, onde aguardariam a chegada de reforços do interior para deslançar o golpe contra Huert de Bacelar. Piquetes e cavalaria partiram para o sítio onde estavam entrincheirados os revoltosos, que os receberam à bala. O sítio de cacaolinho virou verdadeiro campo de batalha, inclusive porque a canhoeira “guarany”, foi enviada para atacar os insurretos pelo rio. O combate generalizou-se. Forte chuva caiu por volta das 8 horas da noite, fez cessarem os combates. Muitos rebeldes renderam-se, outros embrenharam-se nas matas (MENEZES, 2007, p.73).

Após este momento, para a segurança do estado, principalmente de Belém, são chamados os praças que estavam no interior para a capital. Outros focos de resistência, localizados principalmente na área do Salgado, são paulatinamente controlados.

No que diz respeito à educação, Bacelar restringe-se a citar passagens do relatório de José Veríssimo, reforçando a decadência da instrução publica no estado. Também elogia a obra de Justo Chermont no decreto 149, de 7 de maio de 1890, quando diz que este foi o primeiro governante a se preocupar com a educação e fazer o povo se interessar pelas questões do ensino, estabelecendo o conselho superior e os conselhos escolares eletivos.

No relatório em questão, Duarte Huert de Bacelar passa o governo a Lauro Sodré e o parabeniza pela conquista, dizendo que não há ninguém mais competente que possa assumir tal cargo; faz votos de felicitações e prosperidade para o novo momento.

3.2 O GOVERNO CONSTITUCIONAL

Após o período de organização da nação, executada com os governos provisórios, em 1891 é lançada a primeira Constituição Federal republicana. Tal constituição é o símbolo do governo Republicano, materializado em toda a ideologia pensada para o povo brasileiro. De acordo com Bobbio, o conceito de Constituição:

é frequentemente considerado como coincidente com o de poder político repartido entre diversos órgãos constitucionais, **descentralizando poder outrora do imperador**, sendo reconhecidas aos cidadãos, além de uma série de direitos fundamentais, adequadas garantias contra os abusos cometidos pelos titulares dos órgãos do poder político (2007, p.258, *grifo nosso*).

No Pará quem inaugura esta fase constitucionalista é Lauro Nina Sodré. Assim, analisaremos as ações no campo da educação do primeiro governo constitucional, administrado por Lauro Sodré, 1891-1897, sobre o qual passamos agora a nos debruçar.

3.2.1 Governo de Lauro Sodré

Lauro Nina Sodré e Silva nasceu em 17 de outubro de 1858, estudou o ensino secundário no Liceu Paraense, formou-se militar no Rio de Janeiro, de forte influência positivista, ocupou diversos cargos públicos, como o de deputado federal e de senador. Por duas vezes foi governador do Estado do Pará¹². É o primeiro governador eleito pelo congresso constituinte, de mandato que se estende de 24 de junho de 1891 a 1º de fevereiro de 1897.

Lauro Sodré é positivista declarado, porém, segundo Coelho (2006), não é um positivista ortodoxo, visto que, da doutrina de Comte, destacou apenas alguns elementos para atacar aquilo que considerava característicos do atraso em que o Brasil se encontrava – a monarquia, a igreja, uma religião oficial do Estado e a escravidão.

¹²Informações disponíveis no site:

http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=2006

Sob este pensamento, Lauro Sodré propõe um governo para o progresso e para a civilização, já que, tal como pregava o positivismo no sentido da evolução natural das sociedades, a República seria inevitável. Para Lauro Sodré, a República traria o progresso que o Império emperrou e se mostrava otimista quanto ao momento político pelo qual o país passava, mas tinha certeza que a superação do atraso causado pelo Regime Imperial fosse ultrapassado. Diz ele:

Feita pela mais gloriosa e mais estupenda das revoluções, a República está firmemente consolidada entre nós.

Certo é que por forças das leis naturaes, as mesmas, inilludivéis e fataes em todos os phenomenos, do mais simples ao mais complexo, não se haveria de produzir entre nós o milagre nunca visto de passar um povo de súbito, de um regimen de corrupção para outro de moralidade e de justiça.

A Lei persistente faz que ainda, sob a República, subsistam, como triste legado do cahido regimen vícios e abusos, que só o evolver dos tempos conseguirá eliminar.

Tenhamos, porém fé nas instituições vigentes a cuja sombra vão se educando as novas gerações.

Tenhamos fé nos grandes patriotas, que d'elles não é pátria escassa, os quaes guardando puras as suas crenças, inalterável a religião dos princípios, continuam ensinando a vereda por onde devemos jornadaear para a realização completa dos nossos ideaes (PARÁ, Mensagem do Governador, 1891, p.12-13).

Em seu governo, além da fé nas instituições como mostra a citação, Lauro Sodré destaca o pensamento científico higienista, visto que no Estado do Pará, principalmente na sua capital, Belém, se investiu abundantemente, tanto no aspecto físico da cidade, melhoramento do saneamento e a arborização, quanto na tentativa de enquadramento das pessoas ao novo momento de modernização do estado.

No governo de Lauro Sodré há uma grande expansão das escolas em vilas, cidades e “logares”. Porém, o investimento maior é no Ensino Secundário, que ganha destaque. Além disso, constatamos um grande esforço para aumentar o fluxo migratório para o Pará, a fim de se ocupar o território e mudar o fenótipo da população.

Em seu primeiro relatório ao Congresso do Estado do Pará, datado de 30 de outubro de 1891, Lauro Sodré traz a síntese do primeiro ano de seu governo. Em tal documento é destacado o pensamento e as ações políticas do governador, onde a soberania da lei deveria ser respeitada, cumprindo em primeira instância o que rezava a

recém promulgada Constituição Federal do Brasil. Assim, a estrutura do governo paraense seguira à risca a estrutura do governo da União. Lauro Sodré deixa isto explícito ao se reportar ao Congresso paraense, “vereis que procurei seguir à risca os princípios da sã orientação política republicana, que a mesma é de todos os que somos sinceramente e convencidamente pelas novas instituições” (1891, p. 5).

Lauro Sodré frequentemente elevava a República defendendo-a como a “forma mais evoluída de governo, personificada nos princípios científicos e na ideia de federação”, em detrimento do Império, que para ele era “símbolo do atraso com a sua centralização de política e o catolicismo que lhe serve de base de sustentação ideológica” (MORAES, 2011, p.82).

Dentre os benefícios que Lauro Sodré diz ter executado está a autonomia dos poderes. Em seu governo, diz ter dado aos municípios a autonomia necessária, providenciando a eleição para os intendentos e devidos conselhos. A eleição seria para o dia 10 de outubro de 1891 e a posse para 15 de novembro. Reconhece Lauro Sodré ter realizado as eleições de forma aligeirada para cumprir com a Constituição.

As propostas feitas por Lauro Sodré com vistas à modernização do Estado são pautadas na questão da agricultura, colocada como necessidade “significando a preocupação da nossa prosperidade futura, figuram as que tenham de ser feitas para desenvolver a indústria agrícola (...) estando dependente a prosperidade futura da nossa terra, o levantamento da agricultura” (PARÁ, Mensagem do Governador, outubro de 1891, p.8). Para isso, Lauro Sodré decreta a Lei de Terras, onde facilita a “legitimação de posses aos que se tem fixado ao solo e a aquisição dellas ao que desejam cultivar a nossa grande extensão territorial” (MORAES, 2011, p.82).

Outro ponto destacado como pauta de governo era o desenvolvimento da indústria e da urbanização. Segundo Sarges, no “período que vai de 1890 a 1900, surgiram 25 novas fábricas” (2010, p.29) no estado. As indústrias eram símbolos da modernidade e são reputadas por Lauro Sodré como importantes para desenvolver e beneficiar “os productos do nosso feracíssimo solo” (PARÁ, Mensagem do Governador, outubro de 1891, p.9).

Como já posto anteriormente, a modernização dos espaços, das pessoas, do Estado nacional, era ponto fundamental da política republicana. Neste sentido algumas ações frequentemente executadas por quem estivesse à frente do poder político eram

comuns nos diversos estados do país. Dentre estas podemos destacar a industrialização, o comércio, a urbanização e o desenvolvimento da instrução. Para Sarges:

A modernidade trouxe em seu bojo a idéia de uma sociedade baseada no mito da razão, na industrialização da produção transformadora do conhecimento científico em tecnologia, no fortalecimento dos Estados Nacionais, na internacionalização do mercado, na explosão demográfica, na criação de novos mecanismos de controle de poder e do acirramento de luta de classes, na massificação dos indivíduos e na destruição de antigos hábitos e ambientes (SARGES, 2010, p.27).

A modernidade tem como expressão o ambiente urbano, com hábitos de higiene e uma economia mais dinâmica.

No que diz respeito à educação, Lauro Sodré, tal qual pensavam os intelectuais da época, a reputa como linha condutora de mudanças dentro da sociedade, e seria através dela que “melhormente *seria imposta* à consciência publica o novo regimen”. Lauro Sodré diz: “a esse ramo da administração votei os meus esforços, continuando assim a mesma trilha, por onde tem ido o governo republicano desde o inicio do actual systema politico n’este Estado” (PARÁ, Mensagem do Governador, outubro de 1891, p.9).

A proposição de uma educação republicana, é pensada no sentido de modificar aquilo que havia de inadequado em matéria de instrução no Regime Imperial, assim desde as críticas ao ensino primário à formação de professores e aos métodos de ensino, são encaminhadas por considerar que essas instancias educacionais, da forma como se apresentam, não se guiam pelas modernas prescrições educacionais adotadas pelos países civilizados. Uma educação republicana consideraria estas prescrições de modo a adaptá-las as condições sociais, nacionais e regionais, coma finalidade de se equiparar ao estágio civilizacional daqueles países (MORAES, 2011, p.79).

A fim de fazer as adaptações ou reformas necessárias de acordo com o pensamento republicano, Lauro Sodré, inicialmente, propõe algumas adaptações no Decreto 149, de 7 de maio de 1890, que regulamentava a Instrução Pública, mas, “conservando-o inalterável em suas bases fundamentais, de accôrdo com os princípios da moderna sciencia pedagógica (PARÁ, Mensagem do governador, outubro de 1891, p.9). Além disso, houve certo investimento no Ensino Profissional, alterações no Regulamento da Escola Normal “creada neste Estado logo que appareceu o novo

Regimen, e, no regulamento que em recente data publiquei apenas adoptei melhoramentos e fiz retoques que me pareceram necessários” (Idem).

Ao Liceu Paraense coube a publicação de novo regulamento, onde foi adotado o plano de Ensino do Ginásio Nacional, desta forma “gozará o Lyceu das vantagens asseguradas pelo Decreto nº1389 de 2 de fevereiro de 1891, sendo os exames n’elle prestados, validos para matriculas nos cursos superiores da Republica” (PARÁ, Mensagem do Governador, outubro de 1891, p.10).

Nos sete anos de governo, no que tange a educação, observamos apenas algumas alterações no que diz respeito ao Ensino Primário, porém, vemos um maciço investimento no ensino secundário, profissional e na formação dos professores. Segundo Moraes “Lauro Sodré não se preocupa com o Ensino Primário ou com a reformulação curricular e dos métodos de ensino, por acreditar que isso já fora feito a contento na administração de José Veríssimo, frente à Diretoria de Instrução Pública no Governo Provisório” (2011, p.87).

Desta forma, segundo Moraes (2011), apesar de haver um discurso de continuidade entre o Governo Provisório e o Primeiro Governo Constitucional, no que tange às concepções republicanas e à finalidade da educação, Lauro Sodré acaba por mudar o objetivo fim da instrução, saindo do foco do ensino primário e investindo no Ensino Secundário ao reorganizar o Liceu Paraense e o Instituto Paraense, e criar o Liceu Benjamin Constant, todos destinados ao ensino profissional dos trabalhadores paraenses.

A linha condutora desta seção é entender o tratamento dado à educação rural dentro dos governos em questão. Desta forma, vimos que no governo provisório a educação rural não aparece como pauta específica, ou seja, não há uma educação exclusivamente rural e que apareça com esta especificidade dentro dos postulados legais. Porém, como as escolas elementares eram as únicas escolas que chegavam às áreas rurais, era dada ao povo rural apenas uma educação superficial e instrumental.

No primeiro governo Constitucional, tendo à frente Lauro Sodré, analisamos também a condução dada à educação da população rural. Além disso, vemos que um dos destaques dados a esta população é a economia agrícola. Desta forma, observaremos a formação para o trabalho e desenvolvimento da economia. Outro ponto que se

destacava dentro do governo de Lauro Sodré era a demanda da ocupação territorial através da imigração.

3.2.1.1 Ocupação territorial – Agricultura e formação para o trabalho.

Tenho também eu, como todos que tem olhos pra bem ver as necessidades da nossa terra, clamando por medidas e providencias que façam de nós um povo de indústrias múltiplas, explorados a benefícios nosso outros mananciaes de riqueza e, dentre todos o principal, o que resulta da cultura do solo (PARÁ, Mensagem do Governador 1º de fev. de 1897, p. 22).

Uma das grandes preocupações do governo republicano foi o desenvolvimento da indústria e Lauro Sodré, obviamente, não se excetuava a esta questão, dando destaque à indústria agrícola, como o cultivo do cacau. Vemos que por meio da educação, Lauro Sodré buscou desenvolver a economia agrícola do estado. Em todos os seus pronunciamentos esta questão estava sempre pautada, especialmente quando tratava da ocupação territorial e da imigração. Para ele, a migração para o Pará poderia desenvolver melhor a agricultura e promover a ocupação do imenso território paraense, que estava em “sua quazi totalidade desaproveitado e inculto. São extensas zonas de terrenos feracíssimos, que á míngua de braços estão voltados ao abandono” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1891, p.22).

Para incentivar o movimento migratório estrangeiro para o Pará se fazia necessário, segundo Lauro Sodré, combater o pensamento nacional e estrangeiro acerca do clima do estado. Como já vimos, a Amazônia era tida como “terra de todos os males eleita pela morte” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1893, p.23), com o solo e o povo inculto. Para se contrapor a este pensamento, Lauro Sodré faz campanhas nacionais e internacionais a fim de mostrar o quanto estas afirmações eram falsas e mostrar os benefícios de nossas terras, já propagandeadas por muitos estrangeiros, como o próprio Lauro Sodré afirma:

Bates, em Agasis, em Wallace, em H.Smith, que todos disseram tantas verdades a cerca da benignidade do nosso clima e dos grandes elementos de riqueza desta zona, basta-me citar, porque é de data recentíssima a opinião de um escriptor de nota, o Sr. E. Fournier de Flaix ao qual referiu-sea estes termos ao nosso Estado ‘o Pará é um

dos estados da União mais bem situado e destinado ao mais bello futuro' (PARÁ, Mensagem do Governador, 1895, p.23)

Muitas foram as tentativas ao longo do governo de Lauro Sodré de possibilitar o incentivo à imigração, porém, sem grandes êxitos, visto que além da má fama do Pará perpetrada pela União, esta não cumpria com sua parte em subsidiar os recursos da imigração, mas isto não desanimava o governador em continuar insistindo na necessidade da imigração para o Pará, pois com estas pessoas a indústria agrícola alavancaria em muito a economia do estado, afinal “esse é o segredo da aceleração com que tem virtiginosamente envolvido os Estados Unidos, em cujo seio, tem se derramado milhões e milhões de operários” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1893, p.22-24) . Era necessário, assim, buscar fomentar cada vez mais a campanha de valorização do Estado para que fossem realizadas as necessidades de povoamento de nosso solo e desenvolvimento da indústria agrícola, que apenas contava com a indústria da borracha e com a pequena e incipiente agricultura familiar de subsistência.

Para que pudesse executar o projeto de imigração de estrangeiros para o solo paraense, em 1894, sob a lei nº 223, de 30 de junho, o governo é autorizado a promover a introdução de estrangeiros que pretendessem estabelecer-se no Estado como agricultores ou industriais. Tal tentativa vai promover diversas regalias aos imigrantes, tal como informa o artigo 2º desta lei:

Receberão:
 Indenisação das passagens;
 hospedagem em lugar conveniente até 10 dias;
 transporte e alimentação gratuito até o ponto onde escolheu para se fixar;
 tratamento medico gratuito por 2 anos
 concessão de um lote colonial de 25 hectares;
 fornecimento gratuito das ferramentas e utensílios indispensaveis
 (PARÁ, Leis, actos e decizões do Governo do Estado do Pará, 1894, p. 236)

Vemos a partir do exposto o quanto era desejável ter entre a população paraense o braço estrangeiro. Entendemos que, além da propagação da necessidade de termos os imigrantes no Pará, esta população era apresentada, no plano do discurso, como um exemplo de modernidade a ser seguido. Associava-se, assim, o povoamento branco ao sucesso da agricultura em solo paraense.

Para que fosse fomentada a indústria agrícola, Lauro Sodré era de opinião de que ela se tornasse também uma cultura educacional através do ensino agrícola “ministrado especialmente sob o ponto prático, único verdadeiramente útil, fugindo da formação de doutores agrônomos” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1892, p.23-24). Ele pensava em formar técnicos que trabalhassem diretamente com o solo, pois os diplomas engrossavam as fileiras do funcionalismo público. Lauro Sodré propunha um ensino diferenciado que a formação de doutor não atendia, pois este não se envolvia diretamente com a agricultura e nem a agricultura tradicional.

Dentre os documentos lidos, encontramos a Lei nº 53 de 27 de agosto de 1892 que autorizava o governador do Estado a criar uma escola de agricultura e uma fazenda agrícola onde julgasse melhor. No parágrafo único do artigo 1º diz que a escola teria um curso teórico completo e um outro prático, ao qual ficaria anexa a fazenda modelo, onde seriam exercitadas as aprendizagens teóricas. No artigo 2º diz-se que “o governo poderá dispender com a fundação da escola e fazenda modelo até a quantia de tresentos contos de réis cuja verba será consignada no orçamento de 1893” (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900 p.55).

Mesmo com esta Lei, que possivelmente materializa o que Lauro Sodré entendia por ensino agrícola, não encontramos documentos outros que regulamentem a Lei, mostrando-nos o currículo e a execução do ensino. Porém, tomando por base a educação rural, seu povo, sua cultura e o que se tinha de concepção acerca desta população, a educação continuaria a ser marcadamente prática, ou seja, voltada para o trabalho.

3.2.1.2 Investimento na Instrução Pública.

Desde os primeiros passos, ainda sob o regimen provisório, o governo republicano cuidou seriamente de converter em realidade pratica o dogma fundamental do seu programma- a instrucção popular (PARÁ, Mensagem do Governador, Julho de 1894, p.27-23).

Como já posto, o governo de Lauro Sodré, análogo ao que se postulava nacionalmente, acreditava na educação como meio de regeneração da população, e tenta inculcar nesta a política republicana, procurando consolidá-la e reforçar a ideologia da cultura dominante. Visando isto tudo, Lauro Sodré procurou executar várias reformas

educacionais ao longo de seu governo, principalmente no que diz respeito ao Ensino Secundário, com vistas ao Ensino Superior.

O Ensino Secundário e o profissional tinham objetivos claros com instituições definidas para cada classe e cada população. O Liceu Paraense, sob a regência dos postulados do Ginásio Nacional, representava o espaço dos filhos da elite intelectual. O Liceu Benjamin Constant visava educar os filhos da classe trabalhadora, buscando formar trabalhadores também. Para as populações dos interiores (cidades e vilas) são ofertados alguns Institutos e Externatos.

O que se quer com a oferta do ensino secundário e profissional a esse grupo social é necessariamente fornecer subsídios, a partir do conhecimento científico disponível no ensino técnico, para que a parte da população atingida por esse tipo de ensino possa trabalhar melhor e que seja incorporada à sociedade de acordo com seu ofício evitando o descontentamento com as condições sociais nas quais está inserido e, por sua vez, conteste a ordem republicana que está procurando legitimidade frente à *opinião pública* (MORAES, 2011, p.108).

São duas as reformas da Instrução Primária empreendidas por Lauro Sodré: a primeira é regulamentada pelo Decreto 372, de 13 de julho de 1891, menos de um mês depois de ter sido empossado, em 24 de junho do mesmo ano. Nesta, Lauro Sodré, através de sua primeira Mensagem ao Congresso do Estado do Pará, afirma que fez poucas alterações na Instrução Pública. Ele diz: “Acceitando os ensinamentos da experiência tive de retocar em alguns pontos o Regulamento da Instrução primária, conservando-o inalteravel em suas bases fundamentaes, de accôrdo com os princípios da moderna sciencia pedagógica” (PARÁ, Mensagem do Governador, outubro de 1891, p.9).

A segunda Reforma ocorre em 1896, com a criação da Lei 436, de 23 de maio de 1896 dando nova organização ao ensino público do estado. Próximo ao final de seu governo, que se deu em 1º de fevereiro de 1897, é lançado o decreto 403 de 18 de janeiro de 1897 que regulamenta a execução da Lei 436: “O governador do Estado, usando da auctorisação que dá o art. 50 da lei n.436 de 23 de maio do anno passado que alterou a organização do ensino público, resolve mandar que se observe o regulamento que com este baixa para a execução da mesma lei” (PARÁ, Actos e decisões do governo, 1897 e 1898, p.7).

Ao longo de seu governo, de 1891 a 1897, Lauro Sodré decreta duas leis para a Instrução Paraense a fim de buscar o melhor para educação, pois, de acordo com ele,

por mais acertados que sejam as medidas tomadas, por maiores que hajam sido os esforços empregados para collocar em alto pé esse importantíssimo ramo de serviço, tantas e tão poderosas são as causas que determinaram seu atrazo gerando o tristissimo estado a que chegara, que não havia esperar vê-lo feito e acabado edificio, de montão de ruínas que d'antes era (PARÁ, Mensagem do Governador, Julho de 1892, p.28)

Lauro Sodré busca “melhorar” a Instrução paraense através da organização da legislação do ensino. Neste sentido, nos dedicaremos, nesta seção, a analisar as Reformas da Instrução promulgadas por ele, buscando trazer à baila a discussão da educação destinada à população do meio rural. Traçaremos o percurso comparativo dessas Leis de Instrução, a partir dos seguintes pontos: Direção da Instrução Pública; Programas de ensino; Ensino Primário; Escolas e professores.

Como já exposto, com pouco tempo após assumir o governo, Lauro Sodré lança o Decreto 372, de 13 de julho de 1891, que iria dar nova regulamentação a educação pública e particular do Estado do Pará. Com este Decreto Lauro Sodré, se dirigindo ao Congresso paraense, diz que:

Melhorou a Lei, as condições moraes e materiaes do magisterio publico; estão em boa parte melhoradas as escolas primarias no seu material technico e móbil; tanto quanto o permitem as rendas publicas tem sido augmentado o numero de escolas, que ainda assim mal pode bastar para remediar as necessidades do ensino em estado como este é, de território vastíssimo, e de população rareada por todos elle. Está hoje o Lyceu Paraense organizado pelo molde do Gymnasio Nacional, com plano de ensino integral sifficiente para dar aos espíritos os conhecimentos scientificos necessários para a vida. A Escola Normal é uma garantia do futuro; d'ella sairão professores com o preparo literário e scientifico. Com a fundação da escola Agricola e de estações agronômicas tereis vindo em auxilio do ensino technico, que está por crear (PARÁ, Mensagem do Governador, Julho de 1892, p.27-28).

De acordo com esse excerto, Lauro Sodré mostra-nos o quanto, a partir desta Lei, houve de avanço e o quanto ainda se fazia necessário avançar, pois faltavam escolas para criar, como a escola Agrícola que propiciaria o ensino técnico, faltava levar escolas a muitos lugares, apesar das muitas já estabelecidas.

A seguir, trataremos de forma mais específica do decreto em questão, analisando suas permanências e modificações em comparação ao Decreto de 1890, buscando trazer em cada análise a questão da educação rural.

- **Decreto 372, de 13 de julho de 1891: estrutura, ensino, escolas e professores.**

O Decreto 372, de 13 de julho de 1891, mantém o Ensino dividido em Primário, Secundário, Ensino Profissional e Técnico e o Ensino Normal.

No que diz respeito aos locais onde era ministrado o Ensino Primário, temos a permanência das Escolas Elementares, Escolas Primárias, Colégio do Amparo, do Instituto Paraense de Educandos Artífices, das escolas Noturnas para adultos ou “outros estabelecimentos que por sua natureza e categoria distribuam o ensino assim denominado n’este Regulamento” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 318).

O ensino Primário, no que diz respeito ao tempo de execução permaneceu com o mesmo período de curso “pelo menos três anos” para as Escolas Elementares e obrigatoriamente seis anos as Escolas Integrais, sendo dois para o curso elementar, dois para o médio e dois para o superior.

A exigência curricular, para o Ensino Primário segue composto de gramática, aritmética, geografia e história, como, por exemplo, o curso elementar do Ensino Integral que mantém o ensino concreto das formas, cores, números, tempo, dimensões, sons, qualidade dos objetos, seu uso e aplicações, pequenas lições de coisas; escrita e leitura; ensino prático da língua materna; aritmética prática até a divisão por dois algarismos, problemas, fração, sempre concretamente formulados; cultura moral das narrativas do livro de leitura e dos fatos da vida escolar.

Quanto ao Ensino Secundário permanece sob a responsabilidade do Liceu Paraense, passando a ser preparatório e exigência para os cursos superiores da República. O Liceu Paraense tem sua Regulamentação promulgada pelo Decreto 417, de 28 de outubro de 1891. O Ensino Normal, também parte integrante do Ensino Secundário, seria ministrado na Escola Normal, com a função de formar professores de ambos os sexos. O Decreto 409, de 24 de setembro de 1891, reforma o Regulamento da Escola Normal.

O Ensino Profissional e técnico deveria ser ministrado no Instituto de Educandos Artífices. Segundo o Art. 5º deste Decreto 372, de 13 de julho de 1891, “cada um dos citados estabelecimentos, com exceção do Ensino Primário, se regerá

por um regulamento especial de acordo com as disposições e princípios do presente Regulamento” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 318).

Todos os ensinos permanecem com a mesma grade curricular, mantendo uma educação voltada para a criação de um povo patriota, onde disciplinas como a geografia, a história e a educação física eram valorizadas.

Tais programas pedagógicos eram expedidos pelo Diretor Geral de Instrução “circunstanciados a observações pedagógicas sobre cada uma das matérias do programma, bem assim sobre a distribuição do trabalho e do tempo” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 329). Neste sentido não era permitido aos professores alterar os programas, podendo, entretanto, “representar sobre elles, expondo as condições que o estudo e a experiência lhes aconselhar” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 329).

Além disso, as escolas primárias permanecem com a divisão por localidade, ou seja, Primeira, Segunda e Terceira Entrância. Assim, escolas de Primeira Entrância funcionariam nas vilas e freguesias; de segunda entrância, nas cidades; de terceira nas escolas da capital.

Alguns postulados do positivismo, como a obrigatoriedade do ensino, a laicidade e a gratuidade da educação estavam presentes no Decreto 362 de 13 de julho de 1891 quando defende o ensino laico e gratuito. A questão da obrigatoriedade do ensino é suprimida das páginas da Lei e, nos documentos que pesquisamos, tal supressão não é comentada, porém, para Alexandre Vaz, Diretor da Instrução Pública do governo de Lauro Sodré, “o que se pede e o que se deseja é que o ensino primário fique entre nós por lei constituído em um dote obrigado a todas as crianças, seja qual for o sexo desde a idade dos 6 até os 13 completos” (PARÁ. Relatórios Apresentados ao Sr. Governador do estado, 1894, p. 222).

Com a obrigatoriedade do Ensino instituída em Lei, no dizer de Alexandre Vaz, a educação das crianças de seis a treze anos seria garantida, seja no ensino público seja no particular, “sob penas severas, nos casos de infracção, o dever imperioso, inadiável, sem restricção, do pai, tutor e bem feitor fazer instruir nos estudos elementares os seus filhos, tutelados ou protegidos, por quem melhor lhes parecer” (PARÁ. Relatórios Apresentados ao Sr. Governador do estado, 1894, p. 222).

Desta forma entendemos que a obrigatoriedade não parte do Estado em ofertar a educação e sim do responsável em fazer com que sua(s) criança(s) frequentem a escola, seja ela qual for.

Quanto à regência da Instrução Pública, é criada uma Direção Superior e Geral da Instrução Pública, formada pelo Conselho Superior de Instrução Pública e pela Diretoria Geral do Ensino. Segundo o artigo 12 deste Decreto, cabia a esta repartição:

1º A direção, fiscalização e superintendência tanto administrativa, econômica, como pedagógica de todos os graus estabelecidos e por estabelecer do ensino público nos estabelecimentos por elle creados, mantidos ou subvencionados.

2º A fiscalização do ensino particular nos termos estabelecidos por este regulamento.

3º A estatística do Ensino

4º A organização de planos, regulamentos, projetos, programas de ensino e organização da instrução publica.

5º A fiscalização e superintendência de todas as instituições públicas creadas ou por crear, que entendam com a educação popular.

6º Promover por todos os meios ao seu alcance a diffusão do ensino e auxiliar os poderes públicos quanto n'esse intento lhe for exigido.

7º Executar e fazer executar todas as disposições e regulamentos da Instrução Pública (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 318).

O Conselho, que na regulamentação anterior, 1890, tinha apenas um poder consultivo, passa agora, juntamente com o Diretor de Instrução Pública, a ter um poder também executivo e de tomada de decisões e de fiscalização.

A Direção Superior de Instrução Pública, segundo o artigo 13 do Decreto 372, de 13 de julho de 1891, era composta de: um Diretor Geral, um Secretário Geral e um Conselho Superior de Instrução Pública, este último, por sua vez, era composto do Diretor da Escola Normal; do Diretor do Liceu Paraense, do Diretor do Instituto Paraense de Educandos Artífices; do Diretor do Colégio do Amparo; do Presidente da Intendência Municipal, ou um vogal indicado por ele; um representante do magistério particular; um professor público da capital, eleito pelos seus colegas; uma professora pública da capital eleita pelos seus colegas; um delegado de cada uma das congregações dos estabelecimentos de Ensino Secundário, Normal e Profissional, eleito pelos seus colegas, um cidadão nomeado pelo governador.

A diferença desta composição para a promulgada por Justo Chermont, é a participação da mulher. Apesar de em menor número há a iniciativa de estimular a

abertura para a participação feminina. Além disso, há a retirada da participação popular, que no Decreto de 1890 era garantida pela presença de três cidadãos escolhidos pelo povo. Desta forma, percebemos um governo com um pensamento elitista onde a participação popular é dispensada, pois, como norteia o pensamento positivista, somente algumas pessoas “iluminadas” teriam o dever de guiar o povo.

A cada um dos três elementos componentes da Direção Geral de Ensino, havia demandas e formas de nomeação específica. Assim, o Diretor Geral e o Secretário Geral eram nomeados também pelo governador, já o Conselho Superior seria composto pelos diretores dos Institutos e Instituições já citadas. De certa forma a indicação dos diretores no Conselho passava pelo Diretor Geral, pois este era quem decidia a pessoa que ocuparia o cargo de Diretor dos Institutos de Ensino.

A cada um dos componentes da Diretoria Geral de Instrução Pública cabia um conjunto de funções a serem executadas. Ao Diretor Geral, especificamente, além daquelas atribuições constantes no Decreto 149, de 7 de maio de 1890, competia:

- 1- Propor ao Governo a nomeação, demissão, suspensão, permuta e remoção dos adjuntos, professores, interinos elementares, na forma estabelecida por este Regulamento;
- 2- Providenciar, de prompto, sobre as substituições dos professores primários impedidos e distribuir pelas escolas os professores adjuntos conforme as exigências do serviço;
- 3- Propor a nomeação dos professores interinos do ensino secundário, normal e tecnico, ouvidos os respectivos diretores;
- 4- Propor ao Governador a nomeação na forma d'este Regulamento de todos os funcionários da Secretaria de Instrução Pública;
- 5- Impor, na fôrma do Regulamento em vigor, as penas em que incorrerem os membros do magistério publico;
- 6- Declarar vagas as cadeiras abandonadas pelos respectivos professores, por mais de 30 dias, segundo o art. 140 d'este Regulamento
- 7- Conceder na forma d'este regulamento, licenças aos funcionários da Instrução Publica;
- 8- Vizar os attestados dos professores primários para a cobrança dos vencimentos, attestar aos da capital ou aos do interior quando reconhecer que as autoridades incumbidas d'esse serviço negam-se a isso por motivos não justificados. (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 321).

Ao Secretário Geral competia auxiliar o Diretor Geral em todos os serviços; secretariar as reuniões do Conselho Superior; dirigir a secretaria de Instrução “escrevendo ou fazendo escrever os livros, documentos, correspondências e mais papeis

de seu expediente”, além disso, cabia ao secretário a distribuição das tarefas aos funcionários (Idem, p.322).

Ao Conselho Superior, além das atribuições já expressas no Regulamento anterior, cabia informar e dar parecer sobre questões e assuntos administrativos referentes à Instrução Pública; fiscalizar a execução dos regulamentos por parte do Diretor Geral, podendo representar contra ele ao governador. Além disso, tudo, o Conselho deveria,

- 1- Resolver sobre a validade ou nulidade dos concursos;
- 2- Decidir, em gráo e recurso, as reclamações sobre multa e penas impostas pelas auctoridades escolares;
- 3- Propor ao Diretor Geral e resolver de accordo com elle as providencias, resoluções e medidas que julgar conveniente à Instrução Pública;
- 4- Processar e impor as penas regulamentares aos membros do magistério publico, recorrendo sempre de sua decisão ao Governador;
- 5- Organisar o orçamento annual da instrucção publica para ser por intermédio do governador e com as modificações que este julgar conveniente, sujeito ao poder legislativo do estado (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 324).

Observamos no que diz respeito às atribuições do Conselho que algumas das propostas elaboradas por José Veríssimo foram adicionadas à nova Regulamentação. Para Lauro Sodré, com esta distribuição de poderes a regência da educação ficaria mais bem organizada e definida, tornando-a executável.

Da mesma forma como era postulado no Regulamento de 1890, o de 1891 previa a eleição de Conselhos Escolares, porém, a composição deste Conselho, segundo o Decreto 372, de 13 de julho de 1891, excetuava a participação “popular”, já que os membros dos conselhos escolares seriam: o Presidente da Intendência Municipal; um cidadão eleito pela Intendência; uma pessoa indicada pelo governador; uma pessoa indicada pelo Diretor Geral e uma pessoa indicada pelo Conselho Superior. As atribuições dos conselhos escolares resumiam-se na execução de um papel fiscalizador em cada município.

Uma das funções propostas por Veríssimo e que acabaram por não constar no Decreto de 1890, porém passou a ser adotada com o decreto de 1891, foi a criação do setor/cargo de inspeção e fiscalização do Ensino e dos inspetores escolares.

De acordo com o antigo Diretor “uma inspecção esclarecida e rigorosa, com um bom professorado e uma conveniente installação escolar era uma das três condições indispensáveis à existência de uma organização perfeita e util da instrução publica” (PARÁ, Relatório de Instrução Pública, 1890,p. 41)

Segundo o artigo 39, do decreto em questão, a inspeção e fiscalização do Ensino, além da parte que caberia ao Diretor Geral, ao Conselho Superior e aos Conselhos Escolares Municipais, seria “directa e especialmente feita nas escolas do interior ao menos duas vezes por anno, por delegados especiaes da confiança do Director Geral, nomeados pelo Governador, mediante proposta daquelle” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 325).

Assumir o título de inspetor escolar, era necessário ter determinadas atribuições, dentre as quais: ter mais de 25 anos; estar no gozo de seus direitos civis e políticos e ser diplomado pela Escola Normal, pelo Liceu Paraense ou por uma faculdade superior do país ou ter reconhecida e notórias habilitações, capacidades e a moralidade indispensáveis para o exercício da função.

De acordo com o artigo 42 do Decreto 372 de 1891, a fim de atingir melhor exequibilidade da função, o estado seria dividido em tantas circunscrições quantos fossem nomeados inspetores, porém, na mesma Lei, artigo 41, restringe-se a dizer que o número de inspetores escolares nunca poderia ser inferior a três. Sendo assim, o Estado do Pará seria dividido no mínimo em três circunscrições, uma para cada inspetor, tornando o cargo inviável de executar suas funções, caso permanecessem em número reduzido. As funções que cabiam aos inspetores escolares eram:

1. Visitar todas as escolas de seu districto.
2. Assistir ao menos uma aula das escolas do seu districto.
3. Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino publico primário e secundário, ou outros abrangendo a sua inspecção, a parte material, as condições higiênicas e a parte technica do ensino.
4. Cumprir e fazer cumprir fielmente os Regulamentos escolares e deliberações da Directoria geral.
5. Verificar o estado dos archivos das escolas e a escripturação escolar dos respectivos professores
6. Promover com interesse e esforço a adopção dos melhores methodos de ensino physico, intellectual e moral, sem prejuízo dos programas officiaes.
7. Admoestar e repreender os professores por suas faltas.

8. Lavrar no livro competente o termo de visita as escolas, observando minuciosamente quanto lhes parecer digno de louvor;
9. Verificar se os livros são adoptados oficialmente
10. Apresentar ao Director Geral um relatório circunstanciado de sua inspecção e visitas, com as observações que entenderem necessárias
11. Reclamar da Directoria geral as medidas de que lhes parecerem convenientes às medidas do ensino;
12. Informar de ordem da directoria sobre quanto interesse o diga respeito a instrucção pública (Idem).

Importa ressaltar, uma vez mais, que a função primordial dos inspetores era a de fiscalizar as escolas dos interiores, para que, de acordo com Lauro Sodré, fosse executado da melhor maneira o ensino. As escolas da capital seriam fiscalizadas pelo Director de Instrução Pública.

Dando destaque ao item 10 da citação anterior pudemos ter acesso a alguns destes documentos, transmitidos à Directoria de Instrução Pública através de ofícios, que eram denominados “termo de visita”, nestes ofícios podemos ver como as informações acerca de alguns dados das escolas eram tratados, como exemplo temos o ofício do Inspector Aristides Lopes da Costa, informando que “A 26 de setembro de 1894, visita a escola publica elementar de Igarapé Assu, com frequência de 25 alunos, sendo que foram 28 matriculados”, além desta, vemos a visita feita por Constança de Andrade Santana em 13 de agosto de 1895, relatando que “a escola publica elementar do sexo feminino de São João de Pirabas, com frequência de todas as alunas matriculadas” (PARÁ, Termo de visita, 1894 a 1895).

Entendemos que com a criação deste departamento buscava-se sanar as tão propaladas arbitrariedades ocorridas no interior, tal como a falsificação de documentos em que professores colocavam nos mapas de frequência mais alunos do que de fato havia, já que a quantidade de alunos incidia diretamente sobre a manutenção ou fechamento de escolas. A fiscalização proporcionava também saber se os professores estavam trabalhando de acordo com “as novas ciências”. Esta fiscalização buscava garantir que a política republicana estivesse sendo cumprida.

O capítulo X desse Decreto trata da criação das escolas e nomeações dos professores. Neste podemos perceber uma pequena diferença no que tange à garantia das escolas, visto que, este Decreto assegurava que “as cidades e villas terão pelo menos uma escola popular para cada sexo”. No Decreto anterior esta garantia dependia da

quantidade de crianças em idade escolar, ou seja, a população escolar deveria ser superior a 80 crianças.

O Artigo 63 fala das freguesias, informando que estas “terão igualmente escolas primárias, desde que a matricula de suas escolas elementares apresentem ao menos a media de quarenta alumnos” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 330). O parágrafo único deste artigo diz que

serão mantidas as actuaes escolas primárias das frequezias d’ellas providas, enquanto a media de sua matricula não for menor do que quarenta alumnos e não houver outro destino a dar aos seus respectivos professores, quando effectivos.

O exposto anteriormente nos mostra uma facilidade maior em se ter a escola primária nas freguesias, visto que a média de alunos para se ter a escola diminui de 80 para 40 alunos, porém, caso este número diminuísse, se correria o risco de ter a escola fechada, risco este que era muito provável, pois de acordo com o ofício recebido do professor Joaquim Francisco de Mendonça Junior, professor da escola pública do sexo masculino da cidade de Macapá, em resposta à circular de 29 de agosto de 1893, onde o Diretor Geral solicita o mapa de freqüência dos alunos do trimestre, Julho a setembro deste ano, bem como de anos anteriores, é dito que:

No anno de 1888, não houve exame. Este facto levado ao conhecimento da directoria de então, foi por Ella a vista das razões apresentadas, aceito, observando-se-nos a diminuta freqüência nos últimos meses do anno, não deixam de haver exame, ao menos das classes elementares. Devido porém ao êxodo anual da população que migra tudo para a borracha, como v^aS.^a sabe perfeitamente, todos o braços movidos para o serviço da borracha, o ensino aqui será sempre uma utopia, uma verdadeira pedra de escândalo para o professorado que por mais esforços que empregue, por mais conselhos que dê, jamais conseguira reter durante um meio anno nosso alumno dos cursos superiores! Enquanto o menino não tem as forças precisas para o trabalho-não há duvida eles fazem seus filhos freqüentar a escola com muita assiduidade, porém desde que o adolescente pode empunhar o machado do seringueiro, desde esse anno acompanha a vida nômade das famílias e nunca mais a classe possuirá senão nos meses de fevereiro a junho de todos os anos. Assim a casa dos alunos que terminaram o curso são quase sempre em branco (PARÁ, Ofícios recebidos de professores, 1893).

Vemos aqui uma das causas do grande número de reclamação acerca dos educandos dos interiores: o trabalho com a borracha, que durante a safra acabava por causar um grande número de evasão escolar. A divisão entre a educação e o trabalho acaba por ser uma característica que dura por muito tempo, pois sem outros recursos para a manutenção da sobrevivência, mesmo com o término da valorização da borracha, outros produtos assumem seu lugar, seja para a comercialização interna, externa ou apenas para a própria alimentação. Soma-se a isso, no início da República, a pouca valorização que a educação tinha se comparada à necessidade de sobrevivência.

Uma das mais marcantes ações do governo de Lauro Sodré foi a disseminação de escolas pelo território paraense. Criar escolas fora das cidades, vilas ou freguesias, ou seja, nos povoados mais distantes se fazia era necessário. Nesta direção, o artigo 65 dizia que a criação de escolas elementares só seria feita se a localidade reunisse “pelo menos 25 crianças em idade escolar”, porém as escolas já criadas permaneceriam (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 330).

Às escolas elementares, Lauro Sodré, através deste regulamento, deu uma maior organização, tendo em vista de que forma poderiam ser criadas as escolas e que programas seriam executados. No que tange a estrutura o artigo 68 diz-se que “nenhuma escola elementar novamente creada, será installada sem que se prove perante a directoria, mediante attestado do inspector escolar do districto, que tem a casa material indispensável”. Tais materiais eram “uma mesa para o professor; uma cadeira para o mesmo; um quadro preto; doze bancos de madeira com encosto para quatro alumnos cada um e uma meza grande para escripta” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 330).

Importa dizer que quando o Regulamento trata da criação de escolas não está se referindo a construção de prédio escolar, pois como informa o Decreto, em seu artigo 67 diz que “às Intendencias municipaes, compete o aluguel da casa para as escolas, bem como as despezas com a mobília e material escolar d’essas escolas” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 330).

A questão dos aluguéis das casas para o funcionamento das escolas, rotineiramente foi pauta dentro dos relatórios de Alexandre Vaz, Diretor de Instrução Pública no governo de Lauro Sodré, informando a precariedade pela qual as escolas dos interiores passavam, pois as relações profissionais e familiares acabavam por invadir o

espaço da escola. Assim se fazia mister, segundo Alexandre Vaz, a construção de escolas, porém, apesar de no ano de 1892, pela lei nº 23 de 29 de julho, ter sido decretada as plantas das casas escolares, somente em 1895, com a lei nº 283 de 14 de junho, é que se declara como serão as plantas das casas escolares do interior, pois até então não se havia assegurado que tipo de prédio seria o mais adequado à instrução, permanecendo-se nos alugueis.

Segundo a Lei nº 283 de 14 de junho de 1895 as plantas das escolas dos interiores seriam de dois tipos:

- 1º typo- Edifício para uma só escola tendo dous salões com capacidade para quarenta alumnos cada um com gabinete e dependências necessárias;
- 2º typo- Edifício para duas escolas, sendo uma para cada sexo, tendo cada escola as acomodações do primeiro typo, entradas separadas e divisões internas incommunicaveis entre as duas escolas (PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897, p.38).

Esta lei ainda dizia que a preferência era para o segundo tipo de escola “principalmente para as localidades que tenham quatro ou mais escolas” (Idem), com objetivo de reunir escolas que tivessem poucos alunos frequentando, havendo assim a economia de vários alugueis. Começam aqui as escolas reunidas ou grupos escolares, porém demoraram um pouco mais a serem efetivados, já que a própria Lei dizia que estas construções começariam pelas cidades com as escolas que tivessem mais alunos.

A idéia da educação como preponderante para o desenvolvimento da sociedade, ligada ao pensamento positivista e liberal, impulsiona a difusão da educação elementar. Obviamente, esta escola deveria ser diferente das escolas provisórias, existentes no Regime Imperial, que na opinião de Lauro Sodré não respeitavam os preceitos da higiene, nem o mobiliário necessário e prédio adequado.

Desta forma, Lauro Sodré deixa mais próxima da população a proposta e o pedido da criação de escolas. O artigo 65 informa que os pedidos poderiam ser feitos pelos próprios cidadãos ou pelo Conselho Escolar do respectivo município, “tanto o pedido como a informação, devem conter o número exacto da população em idade escolar, a perfeita localização do ponto para qual é a escola pedida e a distancia em que fica a escola mais próxima” (PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897, p.38). Neste sentido, seguem algumas destas solicitações feitas em sua maioria pela própria população.

Em dezembro de 1892, com destino ao Conselho Escolar de Soure, assinaram 37 pais, com crianças de idades entre 6 e 12 anos, sendo eles de ambos os sexos, havendo um total de 48 crianças, dizendo o seguinte:

Os habitantes do povoado de Jobim não podendo em sua totalidade terem seus filhos nas escolas de Joanes e Salvaterra, nem só por falta de recursos, mas também pela distancia (mais de 3km) vão de conformidade com os artigos 64 e 66 do regulamento geral da instrução publica, pedem a criação de uma escola para aquela localidade, visto que dispunham do numero de crianças previsto.

Em 25 de maio de 1893, assinaram 12 pais de 34 crianças, sendo 16 meninos e 18 meninas, com idades entre 4 e 11 anos, em que:

Solicita a criação para a localidade de Taiasube, sendo que a população já dispõe de prédio e mobília, precisando apenas de professores habilitados para instrução das crianças.

Na solicitação abaixo, datada de 10 de outubro de 1893, assinam 45 pessoas, dizendo:

Os eleitores da região de peixe-boi e jaburu, solicitam com urgente necessidade a construção de uma escola próximo as localidades tendo visita que em sua campanha eleitoral havia prometido a construção de uma ao povo lá residente, em uma visita a vila.

Na solicitação de Outubro de 1894, assinam 24 pais, com 37 crianças de ambos os sexos, com idade de 6 a 12 anos de idade, fazendo:

Pedido de construção de escola para a vila de Chau, pois colocar os filhos de moradores desta localidade em escolas de municípios vizinhos desprenderia despesas superiores a sua renda.

No pedido do dia 21 de abril de 1896, assinam 29 pais de meninas fazendo:

Pedido de construção de uma escola elementar do sexo feminino na localidade de Ituquara, município de Baião, pois a única existente por aquela área dista mais de 4 léguas da localidade, com 34 meninas carentes de instrução o povo reivindica.(PARÁ, abaixo assinados, 1891 a 1899)

Além destas solicitações, visando à disseminação de escolas, diversas leis foram promulgadas, como a Lei nº 96 de 18 de março de 1893, sancionada por Gentil Bittencourt, que trata da criação de 34 escolas elementares em diversas regiões dos municípios do estado, em sua maioria de educação mista ou masculina; a Lei nº 331, de 27 de fevereiro de 1896, que “autorisa o governador a mandar construir casas escolares nas cidades de Alenquer, Vigia, Bragança, Cametá e nas villas de Abaeté e Igarapé-miry (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900 p.354).

Apesar de nos documentos oficiais haver grande disseminação de escolas e de a partir do pensamento Republicano se primar por uma estrutura que respeitasse a higiene, com “salas arejadas, amplas, iluminadas”, bem como o mobiliário necessário, a realidade acabava por ser outra. Segundo o Diretor de Instrução Pública Alexandre Vaz, as escolas eram espaços “onde não só há pouco espaço, como muitas vezes pouco ar, assentados em bancos insufficientes, em que acotovelam-se, comprimem-se, amontoam-se, por assim dizer” (PARÁ. Relatórios Apresentados ao Sr. Governador do estado, 1894).

De acordo com alguns ofícios recebidos pela Diretoria de Instrução Pública no ano de 1891 afirmamos a dificuldade em se atender o necessário para o funcionamento das escolas, que acabam por funcionar com precariedade. Segundo o ofício nº 141, em 31 de junho de 1891, solicita-se “com urgência o envio da mobília para escola da cidade de Breves”. O ofício 173 de 5 de agosto do mesmo ano, faz um pedido de “embarque com urgência das mobílias para as escolas particulares da comarca de Cametá”. O ofício 186, de 21 de agosto, pede o envio da mobília, já solicitada, para a escola de Soure. O ofício 187, de 21 de agosto, pede o “embarcamento da mobília destinada as escolas primarias da vila de Affuá”. O ofício 189, de 25 de agosto, solicita também mobílias para as escolas de Prainha e Jurupa. O ofício 164, de 3 de setembro, solicita o embarque imediato da mobília para as escolas primárias da cidade de Cintra.

Além destes, o já citado professor de Macapá, Joaquim Francisco de Mendonça Junior, informa à diretoria de Instrução Pública que “Há muito tempo a mesma não recebe fornecimento algum de materiais indispensáveis ao seu expediente” e ainda que a “aquisição de todos os objetos de expedientes, tais como papel de ofício, de mappas, pennas, tinta, lápis, etc, etc tem sido feita a cunta particular d’esta cadeira”. O professor

pede que o Estado não mais permita esta situação (PARÁ, Ofícios recebidos de professores, 1893).

Desta forma, uma vez mais confirmamos que muito precisava ser feito, pois, apesar de previsto em lei, as escolas ainda não estavam equipadas da forma que deveriam. Segundo Alexandre Vaz, no relatório de 1893, um dos maiores problemas que corroboravam o atraso da instrução primária era:

A falta que ainda temos de mobílias escolares de vários gêneros. Apesar de minhas constantes reclamações a este respeito feitas em meus relatórios anteriores, só o anno passado foi que o Congresso Legislativo do Estado dignou-se consignar na lei orçamentária apenas 30 contos de réis para este fim (PARÁ. Relatórios Apresentados ao Sr. Governador do estado, 1894).

Outro ponto frequentemente abordado, dentro da questão educacional, é a formação do professor e sua “missão” para com a educação. À escola Normal, com todos os investimentos executados, coube a tarefa de formar os grandes “operários do futuro, aos quaes caberá a missão de ensinar o novo evangelho ao povo, educando a geração que surge na Republica para a República” (PARÁ, Mensagem de Governador, 1893, p.17).

A figura do professor constantemente é reputada como um dos elementos mais importantes no processo de regeneração promovida pela instrução republicana. Em todas as reformas educacionais, sua função e sua formação foram alvo de constantes mudanças, para fazer com que tal profissional cumprisse sua “missão”.

Desde o início do governo republicano a preocupação com o professor, sua “missão” e sua formação são objetivos de preocupação por parte de quem está à frente do governo. No governo de Lauro Sodré o professor foi um dos pontos de maior destaque, tendo em vista a sua função supradita. Para tanto, a Escola Normal, *locus* da Formação do professor, se torna alvo de reformas, visto que “não há como reformular instituições educativas se quem vai conduzir as mudanças produzidas no ensino não estiver devidamente preparado para tal missão” (MORAES, 2008, p.87).

A partir destas informações, voltamos nosso olhar à reforma de 1891, com o Decreto 372, de 13 de julho de 1891, no que concerne aos professores. O artigo 73 diz que para ser professor público da escola primária era necessário: “ser titulado pela Escola Normal do Estado”; ter “moralidade e bom comportamentos provados mediante

folha corrida ou outros documentos; não soffrer de moléstia contagiosa, repulsiva ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magistério”. Compreende-se aqui a surdez absoluta e a gagueira completa, além disso, era necessário, para os homens ter pelo menos 21 anos de idade e as mulheres 18 anos (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 331).

Diferente da reforma de 1890, a reforma de 1891 não tornava obrigatório o concurso para todas as entrâncias. As escolas de Primeira entrância (freguesias e vilas) teriam professores independentemente de concurso, porém, com determinadas formalidades, a partir do anúncio da vacância da escola, pela Diretoria Geral. Deveriam os candidatos apresentar requerimentos acompanhados dos documentos expostos no artigo 73. Após a análise das diversas pretensões pelo Diretor Geral, seria organizada uma lista levando em consideração o merecimento, na seguinte ordem:

- 1º As notas de aplicação, aproveitamento e comportamento durante o tirocinio da Escola Normal.
- 2º Ter já servido como adjunto ou professor de escola elementar;
- 3º A maneira porque desempenhou esses cargos;
- 4º ser natural da localidade para onde requer a nomeação (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 330).

Feito isto, o Diretor Geral proporia ao governador, dos classificados com estes requisitos, um ou mais candidatos, conforme as localidades escolhidas pelos mesmos para ser nomeado, sendo respeitada a ordem de acordo com o merecimento. O professor primário se consideraria efetivo por três anos, após esse período o professor deveria solicitar ao Conselho Superior efetivação definitiva, comprovando com atestados do seu Conselho Escolar e Inspetor Escolar, certificados da Diretoria Geral e “tudo quanto consttar oficialmente a seu respeito, a sua vocação para o professorado e dedicação ao serviço” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p.331).

A nomeação para professores de segunda e terceira entrâncias, segundo o artigo 81, seria provida através de concursos, que versariam sobre todas as matérias do ensino primário e teriam três etapas: a) prova escrita sobre um ponto de cada uma das matérias do ensino primário; b) dissertação oral; c) interrogação pelos examinadores. O parágrafo único do artigo 82 diz que para ser nomeado interinamente para 2ª ou 3ª entrância seria preferível sempre o professor normalista que tivesse feito “o tirocinio de

um anno, na entrância imediatamente inferior” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 332).

No que diz respeito à nomeação dos professores para as escolas elementares, o artigo 110 deste Decreto diz que as escolas elementares teriam seus professores mediante proposta do Diretor Geral. A única exigência formativa para ser professor das escolas elementares seria o certificado de capacidade para o ensino elementar ou exame de suficiência, que teria arguição de diversas partes do programa do ensino primário. Para que este certificado fosse obtido o candidato pagaria o valor de dez mil réis para o fundo escolar.

A inscrição dos candidatos se daria através de requerimento ao Diretor Geral, juntamente com os seguintes documentos: certidão ou justificativa de idade em que provassem ter mais de 21 anos; prova de que estaria no gozo de seus direitos políticos, mediante folha corrida; atestado médico, ou quando não houvesse médico na sua localidade, duas pessoas de “crédito” poderiam atestar o estado de saúde do candidato, declarando que “não tem moléstia ou defeito physico que o incompatibilize para o magistério; documento que comprovassem os seus conhecimentos e aptidão para o magistério; informações do Conselho Escolar do Município da cidade do candidato e para o qual deveria se candidatar. Terminado o prazo de inscrição e constituída a comissão julgadora, os candidatos seriam chamados aos exames. Tais exames abordariam as seguintes temáticas:

Portuguez: leitura corrente expressiva e comentada, orthographia pratica (dictado); regras essenciaes da grammatica da língua; formação do feminino e do plural; conjunções, regras essenciaes da concordância, analyse simples de frases fáceis, distincção dos principaes elementos da oração.

Arithimatica inteiramente pratica: as quatro operações sobre inteira, decimaes e fracções; systema métrico, nomeclatura, múltiplos e submutiplos; comparação entre as principaes medidas antigas ainda em uso e as modernas (op. Cit. p. 335).

Analisando o processo de seleção das diversas categorias do professorado, vemos que independentemente do tipo de seleção, a questão das relações de interesse ainda permaneciam, visto que quem decidia em última instância a aprovação do professor era o Diretor Geral, mantendo-se as intromissões das forças políticas. O

Diretor Geral poderia negar a inscrição, havendo possibilidade de recurso para o Governador no prazo de oito dias. Além disso, o artigo 123 diz que “não estando uma escola provida de professores, o Diretor Geral nomeará interinamente pessoa idônea” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p. 334). O parágrafo único deste artigo informa que “no interior esta faculdade é dada ao Conselho, sob dependência da aprovação do Diretor Geral que poderá nomear outra pessoa” (PARÁ, Governo Republicano do Estado do, 1891, p.336).

No que tange à seleção dos professores das escolas elementares para lugares mais distantes do Pará, percebemos determinado conformismo que se contradiz à ideologia que permeava a República no que tange ao professor, visto que o professor adjunto, que nas entrâncias era um auxiliar, nas escolas elementares ou isoladas, como posteriormente serão chamadas, ele era o único professor, sua formação era a mesma que estava buscando dar aos seus alunos. Para que houvesse algum critério na seleção destes professores a legislação impõe que eles obtenham o certificado de capacidade a ser adquirido na capital. Tal exigência pode ter promovido o mesmo problema vivenciado na província de Goiás, onde “muitos professores se recusaram a prestar o exame na capital, alegando que não tinham condições financeiras de realizar a viagem até a capital ou que tinham certeza de não serem aprovados” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.72). Soma-se a isso a distância das mais diversas localidades para a capital. Acreditamos assim que muitos professores permaneciam ministrando aulas sem a aprovação formal que se deveria ter.

Os professores que já estavam atuando, ou seja, os professores elementares interinos deveriam fazer os primeiros exames de suficiência, sob pena de perderem o lugar. Após o exame, a aprovação e o posse do certificado os professores, após cinco anos, receberiam alguns benefícios do cargo, tal como inamovibilidade e vitaliciedade, se tivessem demonstrado provas de aptidão, dedicação ao ensino e moralidade.

Apesar de toda a precariedade que cercava a educação pública, principalmente as escolas elementares, o professor deveria cumprir suas obrigações sob pena de algumas punições. As obrigações eram: não faltar a alguma de suas obrigações, manter a escola organizada e limpa, estar na hora correta em sala de aula, informar ao conselho escolar – no interior – ou ao Diretor Geral – na capital –, qualquer situação que o impossibilitasse de comparecer ao trabalho, encaminhar ao Diretor Geral a frequência

de seus alunos trimestralmente, fazer a manutenção dos livros escolares e de matrícula em ordem, lavrar em livro especial os termos da visita do Inspetor Escolar, do Conselho Escolar ou de qualquer membro de caráter oficial. Se negligenciasse o cumprimento de seus deveres, se desrespeitasse formalmente aos regulamentos escolares e às autoridades prepostas a fiscalização do ensino, faltassem em mais de um dia dentro de um mês sem motivo justo, apresentassem por mau comportamento enquanto cidadão, seriam punidos da seguinte forma:

1. Multa;
2. Admoestação;
3. Repreensão verbal;
4. Repreensão escrita;
5. Suspensão até quinze dias, sem vencimento;
6. Remoção da cadeira ou localidade;
7. Demissão.

A situação de remoção da cadeira ou de localidade, de mesma entrância, poderia ocorrer nos casos em que o professor fosse “acusado de immoralidade ou máo procedimento” (PARÁ, Governo Republicano do Estado, 1891, p.338). Esta situação só poderia ser julgada pelo Diretor Geral que depois de ouvir o professor o suspenderia imediatamente ou “caso assim julgue preferível aos interesses públicos e do ensino, propor a remoção do professor para escola de mesma cathegoria no mesmo ou em outro município” (PARÁ, Governo Republicano do Estado, 1891, p.338).

As escolas elementares posteriormente passam a ser conhecidas como isoladas. O isolamento não é somente geográfico e não é um auto-isolamento, é uma negação às oportunidades e direitos, onde a educação do professor é limitada, o mobiliário é decadente e as escolas são de estrutura precária. Os alunos das escolas do campo passam a ter a partir de toda essa precariedade uma formação deficiente.

O pensamento republicano paraense, adjacente ao nacional, tem no professor um profissional que, diferentemente de outros, precisa de dedicação total e exclusiva, pois seu trabalho não é tido como profissão e sim como missão. Na condição de “missionário da educação” ao professor das categorias elementar ou primário, vitalício ou não, era expressamente proibido: exercer qualquer outra função remunerada ou não, e ter “outra qualquer profissão ou indústria que possa prejudicar os trabalhos escolares”.

Esta situação reforçava ainda mais a idéia de que o professor era “o grande instrumento da regeneração social” e que para isto teria que se submeter a determinados sacrifícios. No que tange aos direitos dos professores estes poderiam solicitar licença para tratar de interesse particular ou da saúde. Importa ressaltar que, segundo o artigo 171 do Decreto educacional de 1891, os professores interinos e os professores elementares, que não gozem das vantagens do artigo 123 (sem certificação de suficiência), não teriam direito à licença. Outro direito do professorado diz respeito à garantia da aposentadoria e do salário com determinadas gratificações.

Assim como a forma de seleção era definida pelo espaço ao qual a escola estava circunscrita, o valor recebido pelo professor como pagamento de seu trabalho também perpassava tal circunscrição, além disso, muito pesava para o acréscimo de vantagens salariais a questão da formação, ser adjunto ou normalista. Além disso, a partir da efetivação dos professores, seus salários variavam também de acordo com a classe a que pertenciam, tais classes eram alteradas de acordo com o tempo de serviço, conforme segue:

QUADRO III – Distribuição dos professores por classe de acordo com o tempo de serviço.

CLASSE	TEMPO DE SERVIÇO
1 ^a	1 a 6 anos
2 ^a	6 a 12 anos
3 ^a	12 a 18 anos
4 ^a	18 a 24 anos
5 ^a	Mais de 24 anos

FONTE: Governo Republicano do Estado do Pará, 1891, p.349.

Quanto aos vencimentos dos professores das escolas elementares, havia uma variação de acordo com a formação conforme é possível perceber no quadro seguinte:

QUADRO IV – Vencimento dos professores das escolas elementares, por formação.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	SALÁRIOS
Normalistas	1:000\$000
Com certificado de capacidade	800\$000
Sem certificado	600\$000

FONTE: Governo Republicano do Estado do Pará, 1891, p.351.

A respeito do salário dos professores, outros dois critérios que os distinguiu era a localização das escolas e a classe docente, conforme o quadro que segue:

QUADRO V – Vencimento de professores por classe e entrância

CLASSE	1ª ENTRANCIA	2ª ENTRANCIA	3ª ENTRANCIA
1ª	1:600\$000	2:000\$000	2:400\$000
2ª	1:840\$000	2:300\$000	2:760\$000
3ª	2:080\$000	2:600\$000	3:120\$000
4ª	2:320\$000	2:900\$000	3:480\$000
5ª	2:560\$000	3:200\$000	3:840\$000
Adjuntos	600\$00	800\$00	1:000\$000

FONTE: Governo Republicano do Estado do Pará, 1891, p.351

De acordo com o que consta na página 86 desta pesquisa, podemos equiparar os quadros, no que diz respeito aos vencimentos dos professores com os decretos de 1890 e 1891 e constatar que não houve reajuste salarial. Os professores adjuntos passam a ter um salário fixo, o que antes não era assegurado. Os professores de primeira entrância permanecem com seus salários baixos, o que revela a negligência do estado republicano para com a docência na zona rural.

Os dados indicam que os professores da zona rural eram oficialmente desvalorizados se comparado com os demais, já que o professor normalista e concursado situados nesses espaços (primeira entrância e adjunto) recebiam uma diferença salarial de 800 réis para menos em relação ao professor da cidade (terceira entrância).

A própria Lei, como já exposto, se acomoda diante da dificuldade que o governo propala e diz necessário combater. E apesar de o governo dizer acreditar na educação como uma porta de entrada para a modernidade, o investimento para a tão sonhada “regeneração” da sociedade não ocorre de forma total, pois se manteve uma

ordem social em que alguns eram ensinados a comandar e outros a serem comandados. Para as pessoas do meio rural cabia entender seu papel na sociedade e executá-lo bem.

Os professores efetivos e adjuntos tiveram no ano de 1895, pela Lei nº 306 de junho deste mesmo ano, uma mudança em seus vencimentos anuais, conforme a remuneração apresentada em seguida:

QUADRO VI – Vencimento de Professores adjuntos por entrância

ENTRANCIA	VENCIMENTO
Primeira entrância	1:200\$000
Segunda entrância	1:500\$000
Terceira entrância	2:000\$000

FONTE: Collecção das Leis Estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900.

Os professores das escolares elementares, com base na mesma Lei anteriormente indicada, passam a receber os vencimentos que se encontram no quadro abaixo:

QUADRO VII – Vencimento de professores das escolas elementares por formação.

PROFESSORES	VENCIMENTO
ELEMENTARES SEM CERTIFICADO	900\$000
ELEMENTARES NORMALISTAS	1:333\$333+666\$667(GRATIFICAÇÃO)
ELEMENTARES COM CERTIFICADO	1:000\$000+500\$00(GRATIFICAÇÃO)

FONTE: Collecção das Leis Estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900.

Apesar do acréscimo salarial anual em todas as categorias de professores, o tratamento inferior dado às escolas e professores da zona rural é visível. A má remuneração para os professores das zonas rurais, juntamente com a precariedade material e o isolamento social fomentavam a desvalorização e a desqualificação do espaço rural na sua totalidade. De fato, vê-se que professores, pais, crianças, enfim, trabalhadores do mundo rural continuam a ser desprestigiados e tratados como pessoas inferiores.

A educação primária como vimos foi o tipo de educação que chegou aos mais distantes lugares dentro do Pará, apesar de sua diversidade quanto aos espaços geográficos. Porém, sabemos que o investimento do governo de Lauro Sodré, no que

tange a educação, foi o ensino secundário. Assim sendo, perguntamos: Este ensino chegou aos interiores? Se chegou, qual era o seu objetivo? Apesar de o Ensino Secundário não ser a principal nível de ensino a que se dedica esta pesquisa, é importante fazermos uma breve incursão sobre ele, para tentar responder aos questionamentos acima.

Segundo o capítulo XV, do decreto 372, de 13 de julho de 1891, Artigo 225, o Ensino Secundário seria dado no Liceu Paraense, em curso de ciências e letras, organizado de acordo com as exigências do Governo Federal, para a matrícula dos cursos superiores da República. Na Escola Normal seria ministrado o ensino normal, visando a formação de professores. Os ensinos profissional e o técnico seriam dados em dois cursos – o comercial e o de agrimensura –, anexos ao Liceu Paraense e em um curso teórico e prático de artes e ofícios no Instituto Paraense de Educandos Artífices.

Todas estas instituições tinham sede fixa na capital do Estado. No decreto 372 temos indícios de instituições de Ensino Secundário no interior do estado, pois nas análises dos documentos lidos encontramos leis que dizem respeito à criação e subsídio a instituições de Ensino Secundário no interior. Tais leis são: a Lei nº 104 de 25 março de 1893, que diz que o governo subvenciona dois externatos de instrução secundária, em duas cidades do interior, onde mais conveniente fosse ao governo. No artigo 2º da Lei diz-se que a fundação e a manutenção desses institutos ocorreriam por contrato com pessoas idôneas, pelo prazo de oito anos. No parágrafo único, informa-se que o prazo fixado no artigo segundo, prevaleceria para os Institutos de Santarém e Cametá, “com a subvenção de dois contos de réis anualmente para cada um” (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes dos annos de 1891 a 1900, p. 136).

A Lei nº 25 de 29 de julho de 1892, subvenciona um estabelecimento de educação primária e secundária no Tocantins, tendo por sede a cidade de Cametá, informa, no seu Art. 2º que o “contracto deve ser firmado nas mesmas condições do Instituto Santareno” (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes dos annos de 1891 a 1900, p. 49).

A Lei nº 204 de 26 de junho de 1894 eleva as subvenções dos externatos de Bragança, Alenquer, Cametá e Santarém. Em seu artigo 1º diz-se que as subvenções dos externatos de Bragança e o Instituto Alenquerense ficam elevadas à “12:000\$ (doze contos de réis) annuaes, devendo porém o ensino ser gratuito para ambos os sexos em

todas as matérias que constituem o curso d'aquelles estabelecimentos” (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes dos annos de 1891 a 1900, p.209). As subvenções dos Institutos ou externatos de Cameté e Santarém ficam elevadas a quinze contos de réis, e o ensino fica gratuito.

A Lei nº 305 de 27 de junho de 1895 cria externatos nas cidades de Óbido, Vigia e Cameté visando à instrução secundária “nas mesmas condições estabelecidas pelo Estado” (PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes dos annos de 1891 a 1900, p. 294).

Não encontramos os regulamentos destes institutos e externatos, mas, possivelmente, deveriam seguir as mesmas normas do Liceu Paraense. O que chama a atenção é o destaque dado à questão do estabelecimento da gratuidade. Pode-se inferir que o ensino secundário nas cidades do interior era ministrado por escolas particulares, provavelmente por isso não há referência destas instituições no decreto da Instrução. Outro documento que nos mostra que estas instituições secundárias não pertenciam ao Estado, portanto, não eram públicas, é a Lei Orçamentária nº 307 de 29 de junho de 1895, que fixa a despesa para o exercício 1895-1896. Na parte que trata da despesa para a educação, no subitem “Auxílios e outras despesas”, aparecem auxílios para os externatos de Alenquer e Bragança, bem como para os Institutos de Cameté e Santarém. A palavra *auxílio* nos mostra que tais instituições poderiam ter orçamento próprio e/ou uma ajuda do governo, mas a ele não pertenciam.

Tendo em vista o exposto, compreendemos que, apesar de o Ensino Secundário ter sido prioridade no governo de Lauro Sodré, no que tange a forma pública desta educação, este tipo de ensino ficou circunscrito à capital do Estado e nos interiores sob o domínio particular e ofertado em algumas poucas cidades.

- **Lei 436, de 23 de maio de 1896 e seu regulamento, Decreto 403, de 18 de janeiro de 1897 – nova organização ao ensino público do Estado**

É um tecido de lições eloquentes a nossa história toda, e contra ella não podem valer hoje as palavras dos que hontem, ao serviço do imperador, cavaram a ruína da pátria, e levaram o povo brasileiro, de degraó em degraó, de conquista em conquista, á adopção do governo republicano, sob cuja vigência temos progredido, no curto lapso de 6 annos, relativamente mais do que nas longas décadas durante as quaes dominou a realleza; taes e tantos são agora, claros e manifesto, por toda parte, os symptomas de vitalidade exhuberante, e as esperanças seguras de um desenvolvimento, que nada poderá deter, em todas as

esferas de actividade (PARÁ, Mensagem do Governador, 1º de fevereiro de 1896, p.7).

A fé no movimento republicano, afirmada por Lauro Sodré, invariavelmente faz comparações entre o governo Republicano e o Imperial, elevando aquele e menosprezando este. Em seu relatório de governo do ano de 1896, referente ao decurso de 1895, Lauro Sodré inicia seu discurso informando que o regime republicano cada vez mais tem avançado na sua obra “patriótica e meritória de guiar o destino do Estado”, visto que o Pará sob a vigência da República está “autônomo, livre, forte e íntegro, é o saldo com todos os seus benefícios” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1º de fevereiro de 1896, p.18).

No que tange à educação, diferentemente de outros temas, o governo tem um pouco mais de cautela quanto a sua abordagem, visto que os passos dados ainda eram incipientes, mas o problema, segundo Lauro Sodré, não estava no fomento à instrução, pois “si não é licito colher fructos excellentes dessa afanosa e incansável labuta, é que por ora não somos a época da sazão, tão ingrato estava o solo e tão daninhas ervas enchiam o terreno do ensino público” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1º de fevereiro de 1896, p. 41).

Segundo Lauro Sodré, apesar das dificuldades em fazer a educação chegar a excelência, o Pará vinha cumprindo seu dever, “convencidos de que é um dever capital do governo republicano fazer da escola o primeiro instrumento da obra de nossa reabilitação como povo livre” (PARÁ, Mensagem do Governador, 1º de fevereiro de 1896, p.42).

De forma geral no governo de Lauro Sodré podemos constatar duas reformas educacionais, diversas inaugurações de escolas, fomento aos Institutos e investimento na Escola Normal, que, ao lado do Liceu Paraense, dava ao Pará à possibilidade de ver materializada a tão sonhada regeneração pela educação. O Liceu, de acordo com a Reforma Benjamin Constant, dava aos seus alunos a possibilidade do curso superior. Os testes de madureza¹³ avaliavam o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais. A Escola Normal preparava o mestre: “a verdadeira chave da instrução

¹³ Segundo a alínea c, do artigo 33, da Reforma educacional Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, diz-se que o exame de madureza é pré-requisito para a obtenção de diploma de Segundo Grau, sendo prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária.

publica, o estabelecimento do qual dependeria a verdade das reformulações decretadas”.

O mestre aprenderia tudo àquilo que deveria por em prática, pois,

De nada servirão os pomposos decretos de reorganização do ensino, os programmas aparatosos e desenvolvidos, peçados de sciencias e de letras, a exigência legal de novos methodos, a adopção official de novas normas e de acertadas regras copiadas de toda parte, onde a instrucção tomou os maiores desenvolvimentos, si, ao enfrenarmos com a pratica de todo esse enorme conjunto de princípios novos, ao sair do papel para os factos, não estiver o professor feito instrumento capaz dessa obra (PARÁ, Mensagem do Governador, 1º de fevereiro de 1896, p. 42).

A formação do professor, a adaptação aos programas e métodos mais modernos e a inauguração de novos espaços educacionais eram preocupações constantes dentro deste governo, prova disso são as recorrentes reformas na educação que buscavam adaptá-la à ideologia liberal e positivista.

A Lei nº 436, de 23 de maio de 1896, dá nova organização ao Ensino Público do Estado, porém este só seria regulamentado a partir de fevereiro de 1897, onde seria estabelecida a forma como a Lei seria implementada. Assim, o ensino continuaria compreendendo o Primário, o Secundário, o Profissional e o Técnico. O ensino primário era dividido em Elementar e Integral, este último distribuído em entrâncias. A primeira entrância agrupava escolas pertencentes a vilas. A circunscrição desta primeira entrância diminuiu, pois anteriormente a ela pertenciam escolas de vilas e freguesias. Como nas Leis anteriores, a segunda entrância continua a agrupar as escolas localizadas nas cidades e a terceira entrância as escolas localizadas na capital.

No artigo 7º diz-se que nas povoações haveria uma escola elementar para cada sexo e seriam criadas escolas elementares onde houvesse população escolar superior a 20 alunos. Para tanto, o artigo 10 do regulamento de 1897 informa que compete ao Conselho Superior o conhecimento da necessidade de “criação de escolas, nos diferentes lugares do interior do Estado, e bem assim da extinção, transferência e elevação de categoria das mesmas”. No parágrafo único deste artigo é regulamentada a forma como deve chegar ao conhecimento do Conselho superior a necessidade de criação de escolas: a criação e a transferência devem ser solicitadas pelos habitantes do lugar ou pelo Conselho Escolar do Município, “cumprindo no 1º caso, vir o pedido informado por este sempre acompanhado da declaração do ponto preciso onde convém a

escola, longitude a escola mais próxima nomes e idades das crianças que podem frequentá-la” (PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897, p. 12-13).

Desta forma, esta prerrogativa vem ocorrendo desde o regulamento de 1890. Apresentamos em seguida ofícios de pais e das intendências, solicitando escolas aos seus filhos, como, por exemplo, no ofício de 26 de Fevereiro de 1896, onde a intendência municipal de Ponta de Pedras encaminha petição de,

cidadãos domiciliados na povoação de Igarapé Jucá, no terceiro Districto desta comarca, solicitando a criação de uma escola elementar nesta povoação. Informando a petição por não existir nesta comarca Conselho escolar, cumpre-me dizer-vos que é justo o pedido e exacto o número da população em idade escolar, que a população de Igarapé Jucá dista da escola elementar de Curral-Panema que lhe fica mais próximo cerca de duas léguas. José Ventura Boulhosa(PARÁ, Caderno de ofício,. Do Conselho Superior de Instrução Pública para vários departamentos, 1893 a 1896).

Os cidadãos desta localidade que assinam o ofício são em número de 25 pessoas, colocando os nomes e as idades das crianças. Contabilizamos 81 crianças com idade entre 3 a 12 anos. Neste ofício não é dita a resposta, isto é, se haveria ou não a construção da escola.

No ofício de 19 de agosto de 1896 é relatada a situação da população de Santa Cruz do rio Uruará do município de Prainha que “solicita ao intendente Municipal uma escola neste lugar, pois a escola mais próxima dista quatro léguas de distancia da povoação” (Idem). Acompanham este abaixo assinado os nomes dos pais e do número de possíveis alunos. Constam 31 crianças com idade escolar entre 5 e 10 anos, todos do sexo masculino. A petição ao ser encaminhada, como ofício, ao Conselho Superior de Instrução, reforça a necessidade da população que pede uma escola masculina.

Constatou-se ainda que no dia 21 de abril de 1896 ocorreu um pedido de construção de uma escola elementar do sexo feminino na localidade de Ituquara, município de Baião, “pois a única existente por aquela área dista mais de 4 léguas da localidade, com 34 meninas carentes de instrução”. Assinam o pedido 29 pais (PARÁ, abaixo assinados, 1891 a 1899).

A partir das petições pesquisadas, pudemos perceber o quanto havia de esforço em se reivindicar educação, pois há situações que nos mostram que quando a educação

pública não chegava aos “logares” a população buscava outros meios de obtê-la, como, por exemplo, o pedido do abaixo assinado de 28 de abril de 1896, em que população do município de Acará solicita “que se torne pública a escola particular de Santa Clara de Igarapé Assu” (Idem), pois eles não tem mais condições financeiras de sustentar a instituição. Segundo a solicitação a escola contava com três professores e 30 alunos de ambos os sexos com idades entre 6 e 11 anos, o pedido expedido foi aprovado.

As petições antes descritas mostram certa arbitrariedade e má fé com o descrito em lei, no que diz respeito ao distanciamento das escolas. Essa questão está presente desde o Regulamento de 1890, passando pelo Decreto de 1891 e sendo reafirmada na Lei de 1896, em seu artigo 10, em que se diz que, “nem uma escola será creada a menos 3 kilometros da escola mais proxima”. Constatamos que as comunidades que solicitavam criação de escolas, informavam que as escolas mais próximas ficavam a léguas de distância. A lei apenas destacava o espaçamento mínimo entre as escolas e não o máximo, negando a muitos a educação requerida, visto que com esta informação abria-se precedentes para não haver escolas em todas as comunidades. Além disso, tudo outro ponto que dificultava a criação de escolas em todas as comunidades, que naturalmente já eram distantes, era a quantidade mínima de alunos para autorização da criação de escolas.

As situações de petições, solicitações e abaixo assinados, liderados pelos responsáveis das crianças das regiões rurais, mostram-nos o quanto, ao contrário do que muito se propalava, os pais tinham interesse pela educação dos filhos, como por exemplo, no abaixo assinado de 18 de junho de 1896, em que moradores de Gurupy Velho, solicitam que se crie escola elementar do sexo masculino na localidade, pois dispõe de muitos alunos não suportados nas escolas de localidades vizinhos. Desta forma, vemos que havia um interesse significativo destas populações por escolas, mas, apesar das muitas criações de escolas, elas ainda eram poucas para dar conta das solicitações. Todavia, a criação de escolas estava concentrada na primeira, segunda e terceira entrâncias, portanto, ainda nas cidades e não nos “logares” e freguesias.

No que concerne às mudanças e manutenções da Lei de instrução de 1896, constamos que poucas foram as mudanças feitas, permanecendo, por exemplo, a mesma estrutura da Direção Geral do Ensino, havendo em cada município um Conselho Escolar. Na educação primária apenas altera-se a seleção dos professores para primeira

entrância, pois segundo o Decreto de 1891 era necessário fazer concurso para ocupar estas cadeiras. No ano de 1896 faz-se o mesmo processo nas escolas elementares: abre-se apenas concorrência. Isto indica que as escolas das vilas não atraíam os professores normalistas, provavelmente por conta dos baixos salários e do isolamento institucional ao qual estavam estas escolas submetidas.

Nesta concorrência, teriam preferência absoluta, salvo os requisitos de moralidade e bom comportamento, para o provimento “interino em 1ª entrância, os normalistas que já houverem servido como professores elementares ou adjuntos, e para os de 2ª e 3ª entrância os que tiverem feito o tirocínio de um anno pelo menos, na entrância imediatamente inferior” (PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897, p.14).

Para o provimento efetivo das escolas seria feito concurso e os exames seriam prestados nas sedes dos municípios e não mais somente na capital. O parágrafo 2 do artigo 20 diz que, quando houvesse um normalista candidato a regência efetiva de uma escola elementar, o concurso seria considerado nulo e o professor efetivado.

Da mesma forma que regia o decreto de 1891, este regulamento diz que os professores efetivos seriam divididos em classe, recebendo um aumento proporcional aos seus vencimentos de acordo com a classe:

QUADRO VIII – Acréscimo ao vencimento dos professores por classe e tempo de serviço.

CLASSE	TEMPO DE SERVIÇO	AUMENTO ADICIONAL
1ª	1 a 10 anos	Vencimentos correspondentes
2ª	10 a 20 anos	15% dos vencimentos
3ª	20 a 25 anos	30% idem
4ª	35 em diante	45% idem

FONTE: Legislação de 1895, 1896 e 1897, p.40.

Quando comparamos este quadro com o quadro III, vemos que o tempo para mudança de classe, e, portanto, de adicionais ao salário, aumentou em 4 anos para passar para a segunda classe e em 10 para se alçar a terceira classe, marcando também a porcentagem que cada classe deveria ganhar como adicional. Esta nova configuração mostra-nos uma contenção maior com os gastos para com a educação. Esta medida pode ter provocado uma retenção na demanda de professores, promovendo, assim, um efeito contrário ao que se queria.

A diferença mais marcante nesta nova lei pauta-se no Ensino Secundário, pois em seu artigo 25, diz-se que o Ensino Secundário será dado no Liceu Paraense, em

curso “Integral de letras e ciencias, igual ao Gymnasio Nacional e com as prerrogativas deste em cursos parciaes, de accôrdo com as leis de sua criação nos Internatos e Externatos do Interior do Estado” (PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897, p.92-93). Além disso, a todo aluno que concluísse com aprovação o curso integral, seria conferido o título de bacharel em ciências e letras, formando-se assim o “doutor”. Como já posto, no que tange aos institutos de Ensino Secundário no interior, não encontramos fontes primárias que tratassem de regulamento desses internatos e externatos de modo que nos subsidiassem na compreensão sobre a quem e de que forma atendiam.

O ensino profissional e técnico também sofreu mudanças, pois a ele foram adicionadas algumas instituições, além da Escola Normal e do Instituto Paraense de Educandos Artífices. Somam-se a este ensino os cursos anexos ao Liceu Paraense, o curso de agrimensura e comercial, e a escola de Agricultura.

A nosso ver estes cursos buscariam formar a base do trabalho, da economia e do desenvolvimento do Pará. Na Escola Normal, executar-se-ia a formação dos professores de ambos os sexos, responsável pela formação regeneradora de toda a população paraense. O curso de Agrimensura seria responsável por demarcação e legislação das terras, principalmente com as colônias agrícolas para onde vinham migrantes estrangeiros. O curso Comercial seria destinado a preparar os alunos na prática guarda-livros, além de noções comerciais. O Instituto Paraense de Educandos Artífices era um internato com ensino primário e profissional, composto de ensino Integral e outro teórico e prático, buscando-se atender a população dos municípios do estado. Com relação à Escola de Agricultura, apesar de pontuada como profissional, não é esclarecido mais detalhes, por ainda não ter sido regulamentada.

No que se refere à fiscalização das escolas no interior, função que cabia aos visitantes escolares, o decreto de 1896, em seu artigo 24, divide o estado em seis comarcas. No parágrafo único do artigo 132, do Regulamento de 1897, as circunscrições ficam divididas da seguinte forma: 1ª circunscrição, comarcas da Capital, Afuá, Mazagão e Macapá; 2ª Circunscrição, comarcas de Vigia, Soure, Ponta de Pedras, Cachoeira e Chaves; 3ª Circunscrição, comarcas do Guamá, Igarapé Miri, Cameté e Baião; 4ª Circunscrição, comarcas de Breves, Gurupá, Porto de Moz e Monte alegre; 5ª Circunscrição, comarcas de Alenquer, Santarém, Itaituba, Óbidos e Faro; 6ª

Circunscrição, comarcas de Curuçá, Cintra, Bragança e Vizeu. Ficariam responsáveis por estas comarcas e por suas escolas seis visitantes, nomeados pelo governador um visitante por comarca.

Com relação a esta divisão vemos que seria quase impossível executar visitas em todas as escolas das comarcas de responsabilidade de cada visitante, tendo em vista que este deveria visitar cada escola pelo menos duas vezes por ano. A dimensão territorial do Estado, as dificuldades de transporte e os poucos funcionários responsáveis dificultavam a execução da tarefa.

Vemos que a Lei 436, de 23 de maio de 1896, traz pouca ou nenhuma mudança no que se refere ao Ensino Primário e apenas alguns adendos ao Ensino Secundário. Portanto, a educação rural permanece em um quadro de isolamento social, especialmente quando falamos das escolas elementares, com a duração de apenas três anos de curso, ao seu final o aluno teria direito a um certificado, porém este não lhe garantiria de pronto sua entrada no Ensino Secundário, pois precisaria ainda fazer alguns testes, como a prova de suficiência, anualmente executada, composta de prova escrita e oral. Assim, além da barreira geográfica, pois para cursar o secundário o aluno precisaria sair de sua comunidade, existia ainda a barreira cultural que fazia com que estas pessoas não migrassem para dar continuidade aos estudos.

3.2.2 O primeiro governo da República se despede.

Em 1º de fevereiro de 1897 Lauro Sodré deixa o governo do Estado do Pará, passando-o para seu sucessor, Paes de Carvalho. Em seu relatório, Lauro Sodré presta contas de seu governo e como nos outros relatórios governamentais não poupou elogios à República instalada, reafirmando que,

sem dúvida ainda hoje estão vivas as raías que extremam os paladinos que andavam a pelajar em defesa do credo republicano dos que foram levados pela consumação dos factos á convicção de que nos éramos na realidade povo feito e madurecido para governar-nos ao nosso alvedrio (PARÁ, Mensagem do Governador 1º de fevereiro de 1897, p. 4).

Apesar de ainda haver oposição à República, Lauro Sodré assegura que aos poucos tal oposição vai se desfazendo, pois a esta vai sendo reconhecida com a única alternativa em direção à modernidade. Segundo Lauro Sodré esse reconhecimento é demonstrado pelos muitos avanços que o governo republicano trouxe, como, por exemplo, a liberdade de pensamento, igualdade perante a lei, liberdade de culto e de adesão a doutrinas filosóficas, liberdade de ensino e o direito de escolha de representantes no governo. Aliás, esta última é identificada por Lauro Sodré como o pilar da República, pois no voto se assenta todo o mecanismo do governo democrático.

Apesar do avanço, Lauro Sodré reconhece que muitos erros ainda existiam, frutos da monarquia, mas com as leis corretas e sábias, muito ainda iria se avançar, pois mais do que lei sabia “vale a imparcialidade dos funcionários, a moralidade dos agentes da lei e a reforma dos costumes” (PARÁ, Mensagem do Governador 1º de fevereiro de 1897, p. 6).

Dentre os avanços, o que ainda era necessário impulsionar, segundo Lauro Sodré, era o desenvolvimento da indústria e a cultura do solo, já que, segundo o governador, a produção agrícola vinha desaparecendo. Para superar esta situação, como podemos constatar no item 3.2.1.1 desta seção, buscou-se fomentar a migração tanto estrangeira quanto nacional. Além disso, outro problema pontuado é a questão do “povoamento do nosso solo e da aquisição de braços capazes de explorá-lo” (Idem).

No que diz respeito à Instrução Pública, Lauro Sodré, inicia falando que “poderíamos nós examinando a obra feita até aqui, apontar para o desenvolvimento da Instrução pública, apresentando este como o melhor de nossos atestados de boa conducta como governo” (Idem, p. 30). Desta forma as principais preocupações do governo de Lauro Sodré para com a educação perpassam a formação de professores e o ensino secundário. Como ele nos afirma:

A nossa preocupação foi sobretudo o ensino secundário e o ensino profissional. Obedientes a sã orientação que inspirou a reorganização e o ensino da República, sob o ministério excepcional e único de Benjamin Constant, desde o começo de meu governo cuidei de ampliar os âmbitos do curso do Lyceu Paraense até que lei o collocou no nível do Gymnasio nacional.

De nada valeriam nossos esforços, todos em prol do levantamento do Ensino Primário, se uma Escola Normal, destinada a formar bons professores não existisse. Essa escola creamol-a nos primeiros dias da República e de anno para anno vae tomando incremento, tornando-se

cada vez melhor o seu ensino (PARÁ, Mensagem do Governador 1º de fevereiro de 1897, p. 6).

Com tais afirmações, constatamos que a educação rural não fazia parte pauta do governo de Lauro Sodré. Primeiro porque a única educação que chegava nos lugares mais distantes era a educação primária elementar. Segundo porque o governador priorizou do Ensino Secundário, realizado por instituições instaladas em Belém, capital do Pará, o que fazia com que grande parte da população do interior precisasse sair de sua localidade, para continuar os estudos. Além disso, os professores para escolas elementares não eram obrigados a serem normalistas, que teoricamente tinham melhor formação pedagógica para ministrar as aulas.

Diante do exposto vemos que ao rural coube apenas o ensino das letras para, no máximo, votarem, pois seu papel maior dentro da sociedade paraense era o de arar e cuidar da terra e assim desenvolver a agricultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da República é um período de experimentações e afirmações. Experimentações por que ao longo dos anos da República muitas adaptações são executadas, buscando-se o “melhor”, o ideal para a sociedade que se tinha e a que se queria formar. Afirmações por que o momento pós Império precisava se afirmar no poder com total respaldo do povo, daí muitas das críticas vorazes ao governo anterior e a defesa da República como inevitável, como resultado da evolução, do avanço da sociedade, da política. A República se apresenta como o ápice do avanço político.

Como posto, a ideologia propalada pela República brasileira fundamentou-se no modernismo, no positivismo, no higienismo e no liberalismo. Todas estas correntes faziam parte de um pensamento elitizante que entendessem as classes sociais como fixas.

Para absorção deste pensamento pelo povo a República envida muito de sua energia no fomento da educação, principalmente a escolarização primária, visto que o Brasil era tido como um país de analfabetos.

Diante dos estudos empreendidos sobre a educação rural na Primeira República no Pará, há indicações de controvérsia e até distanciamento entre os pensamentos apregoados e a prática exercida.

A educação foi ponto crucial para o desencadeamento das mudanças que se queriam materializar no povo brasileiro. Houve maciço investimento na Instrução Pública, pois se concebia que ela poderia “lapidar as pedras mais rústicas” a fim de adaptá-las ao ideário a ser instituído. Estas pedras são as pessoas oriundas da classe trabalhadora, particularmente o homem do campo que precisava ser burilado, porém, somente até certo ponto, pois seu “papel” social não lhe exigia tantos conhecimentos científicos.

Na condição de suporte para a modernização da sociedade brasileira, a educação foi usada em direção ao mundo civilizado e à superação de modos de vida considerados rústicos. A República foi grande fomentadora da educação no Brasil, porém sabemos que o incentivo à instrução não começa com ela, mas é com ela que toma grande fôlego passando a estar em espaço mais longínquos. Ainda assim, a educação permanece pautada em duas vertentes: a educação para a formação do trabalhador obediente; a educação para a formação da elite, do doutor.

Com relação ao aspecto educativo das escolas rurais, as de primeiras letras são substituídas pelas escolas primárias. Busca-se agora implantar nos mais diversos espaços do país a educação proposta, que vinha substituir a educação “tradicional”. São iniciados investimentos estruturais para que mudanças e objetivos fossem alcançadas. Tais mudanças abrangem a construção de escolas, criação de regulamentos, além de decretos que normatizavam a educação

A educação destinada à população rural, dentro do recorte histórico trabalhado, era bem diferente da ofertada à população da cidade. Percebemos que cada governo promovia iniciativas diferenciadas com relação à educação, porém, no campo da educação rural, as ações eram similares – todas corriam em direção à formação para o trabalho, seja este trabalho mais técnico para a indústria, seja este trabalho voltado para o desenvolvimento da agricultura. Em ambos, maiores formações intelectuais não são necessárias.

Pesquisar a educação rural no Pará no momento de transição do Império para a República nos anos iniciais da República foi importante para entendermos processos que ainda hoje permanecem, passados mais de cem anos do início da República. Ainda hoje vivenciamos muitas das situações daquele momento, como a falta ou a dificuldade de formação do professor, das localidades rurais, falta de infra-estrutura, escolas funcionando em casarões, barracões, sem a menor estrutura mobiliária ou pedagógica, além disso, a massificação do êxodo rural em busca de melhores oportunidades.

A busca por entender o tratamento dado à educação rural nos governos em questão nos mostrou que no governo provisório a educação rural não aparece como pauta específica, ou seja, não há uma educação exclusivamente rural e que apareça com esta especificidade dentro dos postulados legais. Porém, como as escolas elementares eram as únicas escolas que chegavam às áreas rurais, era dada ao povo rural apenas uma educação superficial e instrumental. Apesar disso, o governo provisório investiu maciçamente na Instrução Primária, possibilitando de forma mais abrangente esta educação.

No governo provisório de Justo Chermont, apesar da tentativa de melhoramento da educação e a materialidade desta no Decreto 149, de 7 de maio de 1890, as flexibilidades em relação à educação dirigida às populações do meio rural resultaram, de fato, em descaso governamental. A má remuneração do professor das escolas de

primeira entrância, sua formação precária e o sucateamento do mobiliário escolar foram as marcas negativas da gestão. Apesar de ter havido a organização e um certo avanço nas políticas educacionais, como a ampliação de escolas, as condições materiais, pedagógicas e estruturais, permaneceram as mesmas estabelecidas do tão criticado Império.

No governo de Lauro Sodré há um grande esforço para aumentar o fluxo migratório para o Pará a fim de se ocupar de forma veemente o território, fomentar a agricultura e de forma indireta possibilitar a mudança do fenótipo da população, em sua maioria negra, índia, cabocla.

No que concerne à educação, no Governo de Lauro Sodré há uma grande expansão das escolas em vilas, cidades e “logares”. Estas escolas serão em sua maioria escolas elementares com alguns entraves legais para serem criadas em todos os recantos do Estado, apesar das solicitações de pais que queriam que seus filhos estudassem, pois muitas escolas ficavam demasiadamente distantes de algumas comunidades, tendo-se que fazer a solicitação quando estivesse dentro dos critérios exigidos, mas quando não se estava dentro dos critérios, crianças tinham que se destacar para estudar ou andavam, remavam léguas ou se mudavam de lugar ou encerrar os estudos.

A instrução Primária no Governo de Lauro Sodré, em seu aspecto legal, não sofreu grandes transformações, quase que permanecendo sob os mesmo postulados legais iniciados com Justo Chermont. Porém, a Instrução Secundária, no governo de Lauro Sodré foi reforçada, com o objetivo de possibilitar a formação superior e técnica. A educação no meio rural, quase que permaneceu inalterada nos anos iniciais da Primeira República, a não ser a abertura de mais escolas, porém, não necessariamente, prédios escolares. As escolas continuavam a funcionar em casas particulares, mas agora com um maior controle de aulas, professores e alunos, descritos nos relatórios de exames e mapas escolares.

A educação Secundária para os interiores não se efetivou, pois, apesar da criação das escolas técnicas agrícolas, que possivelmente materializava o que Lauro Sodré entendia por ensino agrícola, não encontramos documentos outros que as tivessem regulamentado, mostrando-nos o currículo e a execução do ensino. Porém, tomando por base a educação rural, seu povo, sua cultura e o que se tinha de concepção

acerca desta população, a educação continuava a ser marcadamente prática, ou seja, voltada para o trabalho

A educação nos interiores do Pará passou e passa por diversos entraves, que tornam a sua dinâmica muito mais difícil. Além dos problemas estruturais e pedagógicos já expostos, havia a disputa entre a educação e a sobrevivência do povo, já que as crianças desses “logares”, “robustas” para o trabalho, deixavam, na época de safra, a escola para ajudar no sustento da família. Este foi um aspecto recorrente da educação rural.

Próximo ao final da Primeira República, década de 1920, em nível nacional, nasce um movimento chamado ruralismo pedagógico, que marca a condução da formação educacional da população do interior. Apesar de o período não estar dentro de nosso recorte histórico, é importante destacar este movimento para compreendermos a ideologia subjacente à República.

O ruralismo pedagógico, ao contrário do que parece ser, não tinha como propósito proporcionar a educação como direito, e nem de colocá-la em patamares superiores.

Nos pressupostos pedagógicos do ruralismo pedagógico estava presente uma idéia de valorização limitada do trabalhador rural. Defendia a agricultura e as normas sanitárias como conhecimentos que formariam o trabalhador rural que, assim, não chegava a obter um conhecimento mais ampliado da realidade. A educação não poderia desviar-se da formação para o trabalho e a postura defendida era de um trabalhador obediente. A visão ruralista defendia um currículo que abordasse as maneiras cotidianas de lidar com a terra de modo que este homem obtivesse conhecimentos diretamente vinculados a melhora da atuação da produtividade do homem do campo. A formação intelectual seria destinada apenas aos alunos da cidade.

Quando inicio este texto, em sua introdução, começo falando da minha relação com a educação do campo a partir do mundo acadêmico, porém, ao término, vejo que sempre estive na educação do campo, ou melhor, na educação rural e que sou filha ou neta desta educação, visto que meus pais, assim como muitos, saíram com seus pais de suas localidades nos interiores de Cametá (Ajará-Panema) e Salinas (Primavera) para buscar uma boa educação e melhores oportunidades. Eu muito cedo tive que sair da minha cidade do interior para me deslocar para cidades mais próximas da capital, que

tinham ‘educação melhor’, com maiores chances de ingresso na universidade. Ainda hoje nos vemos obrigados a sairmos de nossas cidades natais em busca de melhorias de vida. Isto confirma o jargão que se tem na atualidade dentro dos movimentos que militam na “educação do campo”: “estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar”.

Este é o movimento que as populações rurais muitas vezes fizeram e ainda hoje fazem. Lutar por todos os tipos de educação em nossas localidades não é um sonho, e sim um direito que há muito tempo se arrasta.

REFERÊNCIAS

Fontes

BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 24 De Fevereiro de 1891). Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/4ed91893cbdd0e10032569fa0074213f?OpenDocument&Highlight=1,&AutoFramed>. Acessado em 27 de dez. de 2012.

BRASIL, Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890, Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acessado em 27 de dez. de 2012.

_____, Mensagem de Huert Bacellar ao passar a administração do Estado do Pará ao Governador Lauro Sodré. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem de Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará, em 14 de Abril de 1894. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem de Roso Danin, PARÁ, 22 de julho de 1889. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem do Governador do Estado do Pará Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará, em 1º de fevereiro de 1896. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem do Governador do Estado do Pará Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará, em 1º de julho de 1892. Códice do Arquivo Público do Pará nº 2 (Pasta guia de discursos Estaduais, fallas, mensagens e relatórios).

_____, Mensagem do Governador Estado do Pará Lauro Sodré ao Congresso do estado do Pará, em 1 de fevereiro de 1893. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem do Governador do Estado do Pará Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará, em 7 de abril de 1895. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em 20 de outubro de 2011

PARÁ, Mensagem do Governador do Estado Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em 1º de fevereiro de 1897. Disponível em <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil>> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem do Governador Lauro Sodré ao se dirigir ao Congresso do Estado do Pará em 30 de outubro de 1891. Disponível em <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil>> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Mensagem do Presidente da Província Ferreira Braga, em 1889. Disponível em <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil>> Acesso em 20 de outubro de 2011

_____, Ofícios recebidos do governador, 1891. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/encadernada; fundo: Diretoria de Instrução Pública; notação 08.

_____, Ofícios recebidos, 1890. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/encadernada; fundo: Diretoria de Instrução Pública; notação 02.

_____, Ofícios, Caderno de. Do Conselho Superior de Instrução Pública para vários departamentos, 1893 a 1896. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/avulso; fundo: Conselho Superior de Instrução Pública.

_____, Ofícios recebidos de professores, 1893. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/encadernada; fundo: Diretoria de Instrução Pública; notação 13.

_____, Caderno de ofícios, 1889 a 1903. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: educação e cultura/encadernado; Fundo: Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública; notação 02.

PARÁ, abaixo assinados, 1891 a 1899. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/avulsa; fundo: Diretoria de Instrução Pública primária.

PARÁ, Actos do Governo Provisório, 1890. Typ. do Diário Oficial. Belém, 1891. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará: Livros de leis governamentais.

PARÁ, Actos e decisões do governo, 1897 e 1898. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará: Livros de leis governamentais.

PARÁ, Collecção das Leis Estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900. Belém, 1900. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará: Livros de leis governamentais.

PARÁ, Legislação de 1895, 1896 e 1897. Typ. do Diário Oficial. Belém, Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará: Livros de leis governamentais.

PARÁ, Leis, actos e decizões do Governo do Estado do Pará, 1894. Typ. do Diário Official. Belém, 1895. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará: Livros de leis governamentais.

PARÁ, Relatório de Instrução Pública apresentado ao Exm Sr. Dr. José Paes de Carvalho, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Dr. Augusto Olympio de Araújo e Souza, em 1898. Disponível na Biblioteca Arthus Viana- CENTUR-Setor de Obras Raras, código de registro 71(811.5)(04)P221r 488.

PARÁ, Relatório de Instrução Pública apresentado ao Governador Justo Leite Chermont, pelo Diretor Geral de Instrução Pública José Veríssimo, 1890. Typ. de Tavares Cardosos & Comp. 29-travessa de S. Matheus-29, 1891, disponível na Biblioteca Athur Viana, Setor de Obras Raras. código de registro 37(811.5)047

PARÁ, Termo de visita, 1894 a 1895. Disponível no Arquivo Público do Estado do Pará, área: Educação e Cultura/avulsa; fundo: Diretoria de Instrução Pública primária.

PARÁ. Relatórios Apresentados ao Sr. Governador do estado, 1894. Disponível no Centro Cultural do Pará Tancredo Neves, Sessão de Obras Raras.

PIRES, Octávio. **Pedagogia:** Hygiene Escolar e suas vantagens. Revista do Ensino. Volume I- Num 8 .outubro de 1891. Acessado e 12 de jan. de 2013. Disponível em: <<http://www.fcptn.pa.gov.br/index.php/2012-12-05-16-49-09/n8v11891outubro>>

Bibliografias

ABNT, NBR.14724. Norma Brasileira. Informação e documentação-Trabalhos acadêmicos-Apresentação. 3ª edição. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A escola na fronteira de direitos.** in Arroyo, Miguel Gonzales e Mançano Fernandes, Barnardo A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 02.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Manual de lições de coisas de Norman Calkins:** Produzindo professores para tecer a República em Santa Catarina, 201_?. Acessado em 12 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/19.pdf>>

BARROSO, Wilson da Costa. **Educação e cidadania e cidadania no republicanismo paraense:** a Instrução Pública primária nos anos de 1889 – 1897. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manoel Begström, **A pedagogia de Rui Barbosa.** Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais: Brasília, 2001. 4ª edição ver. e ampliada.

BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de Política**. 13ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

BOTELHO, André Pereira. **O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas), 1997.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL, senado.

http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=2006> acessado em 21 de out. de 2012

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, José Murilo de, **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**.-São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, Marcileide Oliveira. **A escola Primária no Estado do Pará (1920-1940)**. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COELHO, Alan Watrin. *A ciência de governar: positivismo, evolucionismo e natureza em Lauro Sodré*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Belém, 2006.

CUNHA, Euclides da. **À margem da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Marly Solange Carvalho da. **“Matutos” ou “astutos”?** Oligarquias e coronelismo no Pará Republicano (1897-1909). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia). Universidade Federal do Pará, Belém, 2008

DA SILVA, Célia Nonata, **O Estranho Sertão da Primeira República**. Revista Sertões, Mossoró, RN, V 1, n.1, p.11-30, jan-jun.2011. em 26 de março de 2013. Disponível em:<<http://periodicos.uern.br/index.php/sertoess/article/viewFile/110/91>>

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DIEHL, Astor Antonio. **Do método histórico**, Passo Fundo: Ediupf, 1997.

FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora**. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP. 2004.

FRAGA, Marcelo Loyola. (org). Manual para elaboração de trabalhos dos cursos da Faculdade Pio XII. Cariacica.ES.2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro- Objetiva, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Trad. Bernardo Leitão *et al.* 6ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp,2012.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **A Instrução Pública primária em Mato Grosso na primeira república-1891- 1927.** Dissertação (mestrado em educação), 1998.

LIMA, Araújo. **Amazônia, a terra e o homem.** Rio de Janeiro-Bahia-Pará: Companhia Editora Nacional, 1945.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A Educação na Primeira República.** Acessado em 15 de jan. de 2013. Disponível em <http://proferlao.pbworks.com/f/Livia_D_Rocha_Magalhaes_artigo+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+NA+PRIMEIRA+REPUBLICA.pdf>

MARTINEZ DE SCHUELER, Alessandra Frota; BANDEIRA DE MELLO MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n.26, 2009, pp32-55. Acesso em: 20 de jun. de 2011. Disponível <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Artpdfred.jsp>>

MENEZES, José Pantoja de. **O corpo de Bombeiros no Pará,** [Belém, PA]:[s.n], 2007

MORAES, Felipe Tavares de. **A educação no primeiro governo Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

NANEZ, Otto Jorge da Silva, **As políticas educacionais da República no Pará: A Instrução Pública.**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010 Acessado em 13 de Dez. de 2012. Disponível em <http://amazoniagraopara.ufpa.br/publicacoes/politicas_educacionais.pdf>

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana.** Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres.** Estudos Avançados, volume 13, nº 35, São Paulo Jan./Abr.1999. Acesso em: 20 de jun. de 2011. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a17.pdf>>

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo pedagógico no Brasil**: revisitando a história da educação rural. [S,l], [S.n],[201-?] Acesso em: 20 de out. de 2011. Disponível em <[HTTP://www.scielo.br/pdf/pe/v11n](http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n)

_____. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: Riquezas produzindo a *Belle Époque* (1870-1912). 3ª edição, Belém: Paka-Tatu, 2010.

SANTOS, Marcos Ferreira. **A educação brasileira na Primeira República**: o “doutor” positivista. 1993. Acesso em: 18 out.2011. Disponível em <www.marculus.nete>

SILVA, Jairo de Jesus Nascimento da. **Da Mereba-ayba à Varíola**: isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884-1904. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, 2009.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e Instrução Pública no Brasil: alguns apontamentos. **Revista Varia Scientia**, v. 05, n. 09, p. 79-88, agosto de 2005.

SOARES, Rosemary Dore. O conceito de passagem do "entusiasmo pela educação" ao "otimismo pedagógico" na pesquisa educacional brasileira. Acessado em 26 de março de 2013. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/rosemarydoresoares.rt>

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalhos escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil.São Paulo: Cortez, 2008.

STANCIK, Marco Antonio. **Os Jecas do Literato e do cientista**: Movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. Publ.UEPGU Humanit.Scl.Appl. Soc.Scl. Linguist., Lett.Arts, Ponta Grossa,13 (1) 45-62, jun. 2005. Acesso em: 23 de jan. de 2013. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/535/536>>

VERÍSSIMO, Jose. **A educação nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente n Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Livia Carolina.**Das escolas isoladas ao grupo escolar**: a instrução publica primária em MG (1889-1915). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011.

ANEXO I – QUADRO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA LEVANTADA SOBRE O TEMA

Nº	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE ESTUDO	ANO	PALAVRA-CHAVE	CATEGORIA
1	Pesquisa historiográfica em educação: o apostolado positivista do Brasil e a Instrução Pública no Brasil	João Carlos da Silva	UNIOESTE, Cascavel, PR			Educação na Primeira República	Artigo
2	A educação na Primeira Republica	Lívia Diana Rocha Magalhães	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB			Educação na Primeira Republica	Artigo
3	As medidas de reformas acerca da Instrução Pública Primária em MG: 1892 A 1898	Vera Lucia Abraão Borges	PUC-SP	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Historia da Educação		Educação na Primeira Republica	Artigo
4	A união da educação com a religião nos Institutos indígenas do Pará (1883-1913)	Irma Rizzini	UERJ	—	—	Educação na Primeira República no Pará.	Artigo
5	Políticos rurais: uma perspectiva na Educação	Henrique de Oliveira Fonseca	—	—	—	Educação rural na Primeira República.	Artigo
6	A educação brasileira na Primeira República: o “doutor” positivista	Marcos Ferreira Santos	—	—	—	Primeira República	Artigo
7	O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural.	Camila Timpani Ramal	UFSCAR	—	—	Educação rural na Primeira República	Artigo
8	A administração do ensino público paulista na primeira república	Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento	Unicamp	Faculdade de Educação	1980	Educação na Primeira República.	Dissertação
9	A revolução agrícola no Brasil: Singularidade do desenvolvimento agrícola do Brasil (1850-1930)	Claudio Contijo	UNICAMP	Departamento de planejamento econômico do Instituto de filosofia e ciências humanas	1984	Agricultura-rural na Primeira Republica	Dissertação
10	O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade.	André Pereira Botelho	UNICAMP	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	1997	Educação na Primeira República	Dissertação
11	A Instrução Pública primária em Mato Grosso na Primeira República-1891- 1927	Maria Regina Martins Jacomeli	Unicamp	Faculdade de Educação	1998	Educação na Primeira República	Dissertação
12	Estado, ciência e política na Primeira República: a	Maria Helena Souza Patto	—	Revista Estudos avançados	1999	Primeira República	Artigo

	desqualificação dos pobres						
13	A escola primária como tema do debate político às vésperas da República	Carlota Boto	_____	Revista brasileira de história	1999	Educação na Primeira República	Artigo
14	Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República	Lílian do Valle	UERJ	Revista Brasileira de Educação	2002	Educação na Primeira República	Artigo
15	José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora.	Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França	UNICAMP	Faculdade de Educação	2004	Educação na Primeira República no Pará	Tese
16	O cidadão polido e o selvagem bruto- A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial.	Irma Rizzini	UFRJ	Instituto de Filosofia e Ciências sociais	2004	Educação Transição do Império para a República no Pará	Tese
17	Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República.	Marco Antonio Stancik	Revista	Instituto Agronomico do Paraná	2005	Primeira República	Artigo
18	Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: O pensamento social no campo da educação	Marcos Cezar de Freitas	LIVRO	Editora Cortez	2005.	Educação rural na Primeira República.	Livro
19	Educação e cidadania no republicanismo paraense: a Instrução Pública primária nos anos de 1889-1897	Wilson da Costa Barroso	UFPA	Instituto de Ciências da Educação	2005	Educação na Primeira República Pará.	Dissertação
20	Utopia positivista e Instrução Pública no Brasil: alguns apontamentos	João Carlos da Silva	_____	Revista Varia Scientia	2005	Primeira República	Artigo
21	A semente da colonização: um estudo sobre a colônia agrícola de Benevides (Pará, 1870-1889)	Francivaldo Alves Nunes	UFPA	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas- Pos-graduação em História social da Amazônia	2008	O rural no Pará no fim do Império	Dissertação
22	Sob a mira da polícia: homens, mulheres e as autoridades policiais em São Paulo na primeira década Republicana	Gisela Colaço Geraldi.	UNICAMP	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	2008	Primeira República	Dissertação

23	A escola primária no Estado do Pará.	Marcileide Oliveira Coelho	Universidade de São Paulo	Faculdade de Educação	2008	Educação na Primeira República Pará.	Tese
24	Educação escolar na Primeira República: memória, história perspectiva de pesquisa	Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi e Alessandra Frota Martinez Schueler	UERJ	Faculdade de Educação	2008	Educação na Primeira República	Artigo
25	Participação de Mulheres na história da escola mista no Pará-1870/1901	Clarice Nascimento de Melo	UFRGN	Centro de ciências sociais e aplicadas- Programa de Pós-graduação em Educação	2008	Educação na Primeira República no Pará	Tese
26	Da Mereba-ayba à Varíola: isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884 -1904.	Jairo de Jesus Nascimento da Silva	UFPA	Instituto de Filosofia e ciências humanas	2009	Primeira República no Pará	Dissertação
27	O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a morigerância dos meninos desvalidos da <i>Belle Époque</i>	Andreson Carlos Elias Barbosa	UFPA	Instituto de Ciência da Educação.	2011	Educação fim do império e Início da Primeira República a no Pará	Dissertação
28	A formação de professores da Primeira República no Pará (1900-1904)	Rafaela Paiva Costa	UFPA	Instituto de Ciência da Educação.	2011	Educação na Primeira República no Pará.	Dissertação
29	A educação no primeiro governo Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana	Felipe Tavares de Moraes	UFPA	Instituto de Ciência da Educação.	2011	Educação na Primeira República no Pará	Dissertação
30	Escola agrícola prática “Luiz de Queiros” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências-1881 a 1903.	Rodrigo Sarrouge Molina	Unicamp	Faculdade de educação-filosofia e história da educação	2011	Educação rural na Primeira República ensino secundário	Dissertação
31	Das escolas isoladas ao grupo escolar: a instrução pública primária em MG (1889-1915)	Livia Carolina Vieira	UFSCA	Faculdade de educação	2011	Educação rural na Primeira República	Dissertação
32	O laicismo e outros exageros sobre a	Fábio Carvalho Leite	_____	Revista religião e	2011	Primeira República	Artigo

	Primeira República no Brasil.			sociedade			
33	“Matutos” ou “astutos”? Oligarquias e coronelismo no Pará Republicano (1897-1909)	Marly Solange Carvalho da Cunha	UFPA	História social da Amazonia	2008	O homem rural na Primeira República No Pará	Dissertação

ANEXO II – QUADRO COM NÚMERO DE ESCOLAS POR CATEGORIA E FUNCIONAMENTO A PARTIR DA COMARCA, MUNICÍPIO E SEDES

Comarcas	Municípios	Séde das escolas	Categoria das escolas					Total	Funcionam	Não Funcionam	Nº de escolas na comarca
			Elementar	1ª entr.	2ª entr.	3ª entr.	Nocturna				
BRAGANÇA	Bragança	Bragança			5			5	5		
		Almoço	1					1	1		
		Aldeia	1					1	1		
		Aturyahy	1					1	1		
		Sarapêteua	1					1	1		
		Bom Jardim	1					1	1		
		Caratatená	1					1	1		
		Uruinajú	2					2	2		
		Bacuriteua	1					1	1		
		Tijoca	1					1	1		26
	Vizeu	Vizeu		2				2	2		
		Limondena	1					1	1		
		Gurupy	1					1	1		
		Alto Gurupy	1					1	1		
		Rio Piriá	1					1	1		
		Quiteria	1					1	1		
		Quatipurú	Quatipurú		2				2	2	
	Careca		1					1		1	
	Japirica		1					1	1		
	CINTRA	Cintra	Cintra			4			4	4	
Cuinarana			1					1	1		
Tucumanduba			1	3				1	1		
Salinas		Salinas						3	3		
		Anajás	1					1		1	
		S. João de Pírabas	2					2	2		
		Inajá	1					1		1	24
Santo Novo		Santo Novo		2				2	2		
Marapanim		Marapanim		4				4	4		
		Nazareth	1					1	1		
		Rio Cuinarana	1					1		1	
		Cajú	1					1	1		
	Campina Secca	2					2	2			
CURUÇÁ	Curuçá	Curuçá		3				3	3		

		Nazareth	1					1		1		
		Flor da Boa-Vista	1					1	1			
		Ponta de Ramos	2					2	2			
		Abbade	2					2	2			
		Araquarú	1					1		1		
	S. Caetano de Odivellas	S. Caetano		3					3	3		
		Camapú	1					1	1		19	
		Mocajuba	1					1	1			
		Barreto	1					1	1			
		Maruim-panema	1					1	1			
		Pereirú de baixo	1					1	1			
Gurajuba		1					1		1			
VIGIA	VIGIA	Vigia			5		1	6	6			
		Porto Salvo		2				2	2			
		Rio Pereira	1					1	1			
		Fazenda	1					1	1			
		Arapiranga	2					2	2			
		Guarimã	1					1	1		23	
		Tanaparã	1					1	1			
		Tupinambá	2					2	2			
		Barreta	1					1	1			
		Mojuim	1					1	1			
		Tauá	1					1	1			
	Collares	Collares		2					2	2		
		Ariruy	1						1		1	
		Mocura	1						1		1	
GUAMÁ	Guamá	Guamá		2				2	2			
		Mururé	1					1	1			
		Igarapé Menino Deus	1					1		1		
		Urucury	1					1	1			
	Irituia	Irituia		2					2	2		
		Itabocal	1						1	1		
		Aramaquára	1						1	1		
		Igarapé-assú de cima	1						1		1	19
		Arunahy	1						1	1		
		Mãe do rio	1						1	1		
	Ourém	Ourém		2					2	2		
Pacury-iniry		1						1	1			
Igarapé-assú		1						1	1			

		Tubinambá	1						1	1			
		Tentugal	1						1	1			
		Poço	1						1		1		
IGARAPÉ-MIRY	Igarapé-miry	Igarapé-miry		2					2	2			
		Rio Paraquera	1						1	1			
		Anapú	1						1	1			
		Piedobal	1						1	1			
		Rio Cagy	1						1	1			
	Abaeté	Abaeté		2						2	2		
		Rio Abaeté	1							1		1	
		Piquinarana	1							1	1		
		Rio Caripetuba	1							1		1	
			A transportar	71	38	14			1	122	108	14	111
Comarcas	Municipios	Séde das escolas	Categoria das escolas					Total	Funcionam	Não Funcionam	Nº de escolas na comarca		
			Elementar	1ª entr.	2ª entr.	3ª entr.	Nocturna						
IGARAPÉ-MIRY	Abaeté	<i>Transporte</i>	74	33	14		1	122	108	14	111		
		Maracapuçú											
		Urubucá	1					1	1				
		Tucumanduba	1					1	1		26		
		Baixo Tucumanduba	1					1	1				
	Mojú	Mojú		2				1			1		
		Beja		2				2	2				
		Cayrary		2				2	2				
		Igarapé Majarauna	1					2	2				
		Rio Ubá	1					1	1				
		Caeté	1					1	1				
		Jambú-asú	1					1	1				
		Paraiso terrestre	1					1			1		
CAMETÁ	Cametá	Cametá	1		5		1	6	6				
		Turussú	1					1	1				
		Parijós	1					1	1				
		Carapajó	1					1	1				
		Cupijó	1					1	1				
		Caripy	1					1	1				
		Tamanda	1					1	1				
		Rio tentem	1					1	1				
		Cametá-Tapera	1					1	1		27		

		Joroça	1				1		1		
		Mocajuba			2			2	2		
	Mocajuba	Tocantins			2			2	2		
		Curuçambá	1					1	1		
		Rio Vizeu	1					1		1	
		Rio Mocajuba	1					1		1	
		Tauaré	1					1		1	
		Jacarécaí	1					1		1	
		Icatú	1					1	1		
		Rio Sant'Anna	1					1	1		
		Rio Jambú-assú	1					1		1	
SOURE	Soure	Soure			2			2	2		
		Caldeirão	2					2	2	16	
		Mãe de deus	1					1		1	
		Mangueiras	1					1	1		
	Monsarás	Monsarás			2				2	2	
		Salvaterra	2						2	1	1
		Monfort			2				2	2	
		Camará	2						2	2	
		Condeixa			1				1	1	1
	CHAVES	Chaves	Chaves	2				2	2		
CACHOEIRA	Cachoeira	Cachoeira	2					2	2		
		Igarapé Urucury	1					1		1	
		Caracará	1					1	1	5	
		Jamacá	1					1			
MUANÁ	Muaná	Muaná			2			2	2		
		Malato	1					1		1	
		Furo Jararaca	1					1	1		
		Rio Anabijú	1					1	1	13	
		Atatá	1					1	1		
		Atuá	1					1	1		
		Boca do Rio Atúa	1					1	1		
	Currealinho	Currealinho			2				2	2	
		Rio Piriá	1						2	2	
	P. DE PEDRAS	S.S. da Boa Vista	S. sebastião da Boa Vista			2			2	2	
P. de Pedras		Ponta de Pedras			2			2	2	2	
BREVES	Breves	Breves			2			2	2		
		Alto Mapuá	1					1		1	
	Portel	Portel			2			2	2		

	Melgaço	Melgaço		2				2	2		
		Laguna	1					1		1	14
	Oeiras	Oeiras		2				2	2		
		Barreirinhas	1					1		1	
	Bagre	Bagre		2				2	2		
		Jacundá	1					1		1	
ALENQUER	Alemquer	Alemquer			3			3	3		
		Curiacacá	1				1		1		
		Curuá	2				2	2			
		Cuiapeua	1				1		1	10	
		Arapary	1				1		1		
		Suruby-miry	1				1		1		
		Baraná- miry	1				1	1			
MACAPÁ	Macapá	Macapá			2		1	3	3		
		Baturité	1				1	1			
		Bailique		2			2	1	1	6	
GURUPÁ	Gurupá	Gurupá			2			2	2		
		Arrayollos		2			2		2	6	
		Almerim		2			2	2			
PORTO DE MOZ	Porto de Moz	Porto de Moz		2				2	2		
	Souzel	Souzel		2				2		2	11
		Veios		2				2	2		
		Pombal		2				2	2		
		Villarinho		2				2	2		
		A transportar	132	83	30		3	248	208	40	249
Comarcas	Municípios	Séde das escolas	Categoria das escolas					Funcionam	Não Funcionam	Nº de escolas na comarca	
			Elementar	1ª entr.	2ª entr.	3ª entr.	Nocturna				Total
		Transporte	132	83	30		3	248	208	40	249
PORTO DE MOZ	Souzel	Boa – Vista		1				1	1		
MONTE-ALEGRE	Monte-Alegre	Monte - Alegre			2			2	2		
		Ereré	1	1			2	2			
		Cuçary	1				1	1			
		Cuçarú	1				1	1			
		Paracary	1				1		1		
		Cidade baixa	1				1	1			

		Maicurú	1				1	1		14
	Prainha	Prainha		2			2	2		
		Taumatáhy	1				1	1		
		Paranaquera	1				1		1	
		Rio Paranaquera	1				1		1	
		Affuá	Affuá		2			2	2	
AFFUÁ	Anajás	Anajás		2			2	1	1	5
		Furo do Breu	1				1	1		
MAZAGÃO	Mazagão	Mazagão			2		2	2		
		Ceretama	1				1	1		4
		Tauary	1				1	1		
SANTARÉM	Santarém	Santarém			6	1	7	7		
		Alter do Chão		2			2	2		
		Boiro		2			2	1	1	
		Brazilia Legal	2				2	2		
		Aldeia	1				1	1		
		Itaqui	1				1	1		23
		Aritapéra	1				1	1		
		Arapixuna	1				1	1		
		Arumanduba	1				1	1		
		Cararyacá	1				1	1		
		Surubi-assú	1				1	1		
		Rio Tapará	1				1	1		
		Curuahy	1				1	1		
		Nucleo colonial Bom Gosto	1				1		1	
		ÓBIDOS	Óbidos	Óbidos			3	1	4	3
Paraná-miry de baixo	1						1	1		11
Faro	Faro			2			2	1	1	
Juruty	Juruty			2			2	2		
	Uruá-tapéra			2			2	2		
BAIÃO	Baião	Baião		2			2	2		
		Matacurá	1				1	1		
		Itaquara	1				1		1	
		Umarizal	1				1	1		
		Arumatheua	1				1		1	7
		Aiquembeua	1				1		1	
ITAITUBA	Itaituba	Itaituba		2			2	2		
	Aveiros	Aveiros		2			2	2		6
		Pinhel							1	1
			2				2	1	1	

CAPITAL	Capital	Capital				43	3	46	46		
		Collegio do Amparo				1		1	1		
		Instituto				1		1	1		
		Pinheiro				2		2	2		
		Inhangapy		2				2	2		
		Ilha Cutijuba	1					1		1	
		Tafassuhy	1					1	1		
		Itapicurú	1					1	1		
		Caraparú	1					1		1	
		Boa – Vista	2					2	2		
		Guajará-assú	1					1		1	
		Santa Izabel	2					2	2		
		Marituba	1					1	1		
		Mocajuba	1					1	1		
		Benevides	1	1				2	2		
		Apehú	1					1	1		
		Nucleo Araripe	2					2	1	1	
		Tracuateua	1					1	1		
		Castanhal	1					1		1	
		Lugar Souza	1					1	1		98
		Jary	1					1	1		
		Rio Bacury	1					1	1		
		Bemfica		2				2	2		
		Mosqueiro		2				2	2		
		Itapanema	2					2	1	1	
		Conde		2				2	2		
		4º travessa de Benevides	2					2	1	1	
	S. Domingos	Bujarú		2			2	2			
		S. Domingos		2			2	2			
		Capim		2			2	2			
		Carauateua	1				1	1			
		Jaboticacá	1				1	1			
		Juruyará	1				1	1			
	Acará	Acará		2			2	2			
		Aurutipitanga	1				1	1	1		
		Rio Pequeno	1				1				
		Total	193	124	43	47	8	415	355	60	415

FONTE: Relatório de Instrução Pública de 1890, elaborado por José Veríssimo, diretor de Instrução Pública.