



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROGÉRIO GUIMARÃES MALHEIROS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DO GRÃO-
PARÁ: OS DISCURSOS DE SEUS ADMINISTRADORES
ACERCA DA NECESSIDADE DE SE INSTAURAR UMA
ESCOLA NORMAL (1838 – 1871)**

**BELÉM – PARÁ
2012**

ROGÉRIO GUIMARÃES MALHEIROS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DO GRÃO-
PARÁ: os discursos de seus administradores acerca da
necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838 – 1871)**

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

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo, Epistemologia e História.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

**BELÉM – PARÁ
2012**

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

Malheiros, Rogério Guimarães.

Formação de professores na Província do Grão-Pará: os discursos de seus administradores acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838-1871); orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Professores de ensino primário - Formação - Pará. 2. Escola Normal do Pará. 3. Educação - Pará – História. I. Título.

CDD – 22. ed.: 371.12098115

ROGÉRIO GUIMARÃES MALHEIROS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DO GRÃO-
PARÁ: os discursos de seus administradores acerca da
necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838 – 1871)**

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

**Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
(Orientador)
PPGED/ICED/UFPA**

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
(Examinador)
PPGED/ICED/UFPA**

**Prof. Dr. Cesar Augusto Castro
(Examinador)
PPGED/UFMA**

Avaliado em 18/10/2012.

Conceito: EXCELENTE.

À minha amada mãe, Ana Lúcia Ferreira Guimarães, pela dedicação e atenção que sempre depositou aos meus estudos.

Aos meus queridos sobrinhos Liandra, Gabriel, Erick, Nívea, David, Rodrigo, Manuela e Ana Clara, pela alegria e satisfação em tê-los em minha vida.

Aos meus amados afilhados Bruna, Kaio Henrique e Dimitre, que muito me alegram.

Dedico ainda a amigos maravilhosos, meus irmãos amados, Marley Silva, Alexandre Nunes, Adelson Ataíde e Regina Batista.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de registrar, por meio dessas breves palavras, meus sinceros agradecimentos àqueles que, direta ou indiretamente, foram imprescindíveis para a conclusão desta empreitada. No entanto, sou consciente que não se trata da última, mas sim de mais uma, entre tantas que virão.

Este trabalho é resultado de um período de intensa atividade que me proporcionou bons e difíceis momentos de pesquisa e leitura. Porém, nos momentos difíceis sempre contei com dedicado apoio de pessoas que agora faço questão de agradecer-las.

Gostaria inicialmente de agradecer a Deus, que, segundo meu entendimento, simboliza tudo o que há de bom e verdadeiro em minha vida.

Agradeço a minha amada mãe, Ana Lúcia Ferreira Guimarães, que jamais mediu esforços para apoiar-me nos estudos. Agradeço também sua dedicação e o amor materno que nunca me deixou faltar.

Ao meu pai, Raimundo Nonato dos Santos Malheiros, que, de seu jeito, sempre esteve torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus irmãos Rosilene Malheiros, Rodrigo Malheiros e Rosiane Malheiros, pelo incentivo de toda hora.

Aos meus queridos sobrinhos Liandra, Nívea, Manuela, Gabriel, Erick, David, Rodrigo e Ana Clara, que, apesar de suas poucas experiências de vida, já ensinam-me muito.

Ao Sérgio Jardim, companheiro leal e dedicado de todas as horas, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis que passei durante esta empreitada.

Sou muito grato aos meus queridos e muito amados amigos Marley Silva, Regina Célia Correa Batista, Alexandre Nunes, Adelson Ataíde e Fabielle Negrão, que juntos formamos uma equipe de amigos, companheiros, diria até mesmo de irmãos, pois nunca deixamos de nos ajudar uns aos outros. São amigos e irmãos que levarei para o resto de minha vida!

Agradeço o companheirismo dos meus amigos(as) Marcelle de Paula, Gustavo Muraro, Madalena Silva, Lucinei, Maiara Silva, Aucilene Conde, Débora Jordana, Fernando Assunção, Nélio Amorim, Márcia Nascimento, Luciana Grangeiro, Willame Diniz, Carlos Thiago, Carlos Alberto, Josy Gomes, Thiago Carvalho, Francisco Neves, Elias Santos, William Fontenelle, dentre outros, que estiveram presentes na minha vida e demonstraram sempre carinho e respeito pela minha pessoa.

Quero agradecer também a amizade e estima de minha querida Darlene Nóvoa.

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, que, no processo de construção deste trabalho, sempre me incentivou e orientou-me na elaboração desta narrativa, além de ter sido um grande amigo e incentivador. Agradeço ainda o respeito e consideração sempre prestados, seja no processo de orientação, seja durante as disciplinas ministradas.

Agradeço ainda ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e ao Prof. Dr. Cesar Augusto Castro pelas colaborações que depositaram a este trabalho durante o exame de qualificação. Ressalto que foram importantes contribuições que possibilitou-me novos horizontes para esta narrativa.

Agradeço também aos professores, Dr. Cézár Seibit e Dr^a. Sônia Araújo, pelas orientações e contribuições nas disciplinas Seminário de Dissertação I, II e III. Foram orientações de grande valia para o aprimoramento de meu projeto de de minha trajetória enquanto pesquisador em formação.

À Prof^a. Dr^a. Edilza Fontes pelo companheirismo, estima, amizade e consideração que, desde quando fui seu bolsista no projeto dos “50 anos da UFPA”, juntamente com Thiago Mesquita e Marcelle de Paula, nunca deixou de depositar confiança e estima em minha pessoa.

Agradeço ao professor Msc. Edson Ary de Oliveira Fontes, pela oportunidade de trabalho junto à equipe da Escola Técnica Aberta do Brasil – E-TEC/Brasil, e pela consideração, respeito e estima que sempre prestou a minha pessoa e ao meu trabalho.

Aos queridos amigos do Mestrado em Educação, turma de 2011, Wanessa Cardoso, Cássia Araújo, Bárbara Moraes, Débora Campos, Rita Cabral, Pâmela Silva, Cristiane Rodrigues, Wellington Pinheiro, Patrícia Kimura, Márcia Bittercourt, Ricardo Pereira e Keite Alice Ramos, que no dia-a-dia de nossa empreitada acadêmica nunca deixamos de nos incentivar mutuamente ante as correrias e os momentos difíceis que já passamos e que, com toda certeza, ainda iremos passar, são amigos muito queridos que levarei para sempre.

Agradeço também ao Thiago Broni de Mesquita, não por alguma contribuição direta a este trabalho, mas pela contribuição à minha vida, pois foi uma pessoa a quem depus um grande sentimento, que acabou por não perdurar, como eu queria, porém fora algo que mostrou-me um outro lado da vida e das pessoas.

Outra pessoa especial que muito me alegra em tê-lo como amigo é o Giovane Lima, trata-se de uma pessoa que, apesar dos problemas que passamos, nunca deixou de demonstrar seu carinho e apreço por mim, e nesse momento faço questão de agradecer-lo por tudo.

Gostaria de agradecer ainda aos servidores do CENTUR, setor de microfilmagem e de obras raras, e do Arquivo Público do Pará que sempre me atenderam bem, demonstrando os bons profissionais que são.

Agradeço imençamente à secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ivanilde, e às bolsistas da secretaria, que sempre estiveram à disposição para nos ajudar.

Por fim, porém não menos especial, agradeço a todos e a todas que contribuíram direta e indiretamente para o término deste trabalho. A todos quero registrar meus sinceros agradecimentos.

“[...] a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o ‘presentismo’ nem mesmo com o ‘pragmatismo’. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Dermeval Saviani

RESUMO

Este trabalho tem por tema o processo de criação e consolidação discursiva da Escola Normal do Pará. Nosso objeto de pesquisa, portanto, são os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se implantar, na capital da Província, cidade de Belém, uma Escola Normal destinada ao preparo específico de professores. Deste modo, nosso objetivo foi o de analisar os discursos dos Presidentes, de forma que pudessemos depreender os objetivos destes para a implantação de uma Escola Normal, assim como as influências externas e internas, e, mais detidamente, a ambiência política e social em que foi constituído estes discursos em favor do “modelo” normalista de formação de professores. Como metodologia utilizamos a pesquisa documental a partir da análise do discurso, por meio da perspectiva de Mikhail Bakhtin. Utilizamos como aporte teórico para a compreensão de nosso objeto a escola dos *Annales*, em especial, sua primeira e terceira gerações, relacionadas a compreensão das antíteses antigo/moderno, passado/presente e progresso/reação. Dessa forma, concatenamos os enunciados presidenciais ao que fora debatido e proposto pelos filósofos e políticos franceses do final do século XVIII, onde identificamos com maior ênfase, os pressupostos teóricos apresentados pelo Marquês de Condorcet, em seu *Rapport* de 1792, quando estabeleceu teoricamente as bases da instrução nacional francesa, fundamentada na ideologia iluminista do período. Procuramos delinear ainda a ambiência política, econômica e social da Província do Grão-Pará, de forma que pudessemos situar nosso objeto no contexto histórico específico da Província, uma vez que, assim como em outras Províncias do Império, a Escola Normal emerge de uma ambiência política e econômica favoráveis a sua implantação. Situamos nosso objeto de investigação nas nuances políticas e sociais que se configuraram nas disputas entre liberais e conservadores que contrastavam seus projetos de sociedade e de instrução pública, gerando grande disputa política e ideológica. Destarte, concluímos que a Escola Normal do Pará nasce dessa intrincada questão de disputas políticas e ideológicas entre conservadores e liberais, de forma que a organização da mesma esteve em função dos objetivos daqueles que estiveram à frente do Governo da Província, ratificando a influência europeia entre a elite dirigente daquele período, bem como a supremacia do modelo normalista de formação de professores entre essa classe dirigente, que o considerava como eficiente sistema de preparo e habilitação de professores, uma que já havia sido implantado em outras Províncias do Império desde 1835, que assim como a experiência do Grão-Pará, estiveram em meio a essas disputas políticas e ideológicas, bem como sob uma ambiência econômica que as possibilitaram. Cumpre destacarmos ainda as contradições do discurso e da prática dos Presidentes da Província, que pautavam seus debates nos pressupostos iluministas de ilustração do povo à luz da moral, da razão e do cientificismo, mas o que verificamos fora a falta de investimentos no sistema de instrução pública da Província que atendessem a necessidade de implantação de escolas no interior do Grão-Pará, assim como de melhores ordenados para os professores e a implantação de políticas de formação e aperfeiçoamento destes. Além de manterem um sistema de instrução pública excludente, pois em nenhum momento de seus discursos e debates se pensou em uma instrução que estivesse ao alcance dos negros, seja negros livres ou escravizados, muito menos sobre a instrução de indígenas.

Palavras-Chave: Discursos; Formação de Professores; Instrução Pública; Província do Grão-Pará.

RÉSUMÉ

Ce travail a porté sur le processus de création et la consolidation de l'École normale discursive Para Notre objet de recherche sont donc les discours des présidents de la province du Grand-Para à propos de la nécessité de implanatar, la capitale de Procíncia, ville Bethléem, une école normale destinée à la préparation spécifique des enseignants. Ainsi, notre objectif était d'analyser les discours des présidents, afin que nous puissions déduire ces objectifs pour l'établissement d'une école normale, ainsi que les influences et les extenas internes, et, plus près, le climat politique et social dans lequel était composée de ces discours en faveur du «modèle» de formation des enseignants normalista. La méthodologie utilisée pour la recherche de documents à partir nalyse des discours, par la perspective de Mikhaïl Bakhtine. Nous avons utilisé comme base théorique pour la compréhension de notre objet à l'école des Annales, en particulier vos premières générations et la troisième, lié à la compréhension des antithèses ancien / moderne, passé / présent et progrès / réaction. Ainsi, concaténer les expressions présidentielles à ce qui a été proposé et discuté par les philosophes et les hommes politiques français de la fin du XVIIIe siècle, où nous nous identifions davantage l'accent, les hypothèses théoriques présentés par le marquis de Condorcet, dans son Rapport 1792, quand il a établi les bases théoriques l'éducation nationale française, basée sur l'idéologie de l'époque des Lumières. Nous cherchons à mieux délimiter l'ambiance Province politique, économique et sociale du Grand-Para, afin que nous puissions mettre notre objet dans le contexte historique spécifique de la province, ainsi que dans d'autres provinces de l'Empire, l'école normale se dégage de l'environnement favorable de la politique économique et ses implantação. Situamos notre objet de recherche dans les nuances sociales et politiques qui ont été façonnés dans les litiges entre les libéraux et les conservateurs, ce qui contrastait leurs projets pour la société et l'éducation du public, la création d'un grand débat politique et idéologique. Ainsi, nous concluons que l'Ecole Normale de Para née cette question complexe des conflits politiques et idéologiques entre les conservateurs et les libéraux, de sorte que l'organisation était la même en fonction des objectifs de ceux qui étaient à la tête du gouvernement provincial, ce qui confirme l'influence de l'Europe l'élite dirigeante de cette période, ainsi que la suprématie de la formation des enseignants modèle normalista entre la classe dirigeante, qui le considéraient comme un système efficace de préparation et de qualification des enseignants, celui qui avait déjà été mis en œuvre dans d'autres provinces de l'Empire depuis 1835, ce qui ainsi que l'expérience de la Grande Para, étaient au milieu de ces conflits politiques et idéologiques, ainsi que dans un environnement qui a permis à l'économie. Il faut toujours se démarquer des contradictions du discours et la pratique des présidents de la province, qui a marqué ses débats sur les hypothèses d'illustration Lumières du peuple, à la lumière de la raison morale et le scientisme, mais nous avons constaté le manque d'investissement dans le système éducatif publique provinciale qui répondait aux besoins de déploiement des écoles dans le Grand-Para, ainsi que de meilleurs salaires pour les enseignants et la mise en œuvre des politiques de formation et d'amélioration de celui-ci. En plus de maintenir un système d'instruction publique d'exclusion, car à aucun moment de ses discours et de débats sont considérées comme une déclaration qui était à la portée des Noirs, esclaves ou hommes noirs libres, et encore moins sur l'éducation des Indiens.

Mots-clés: Discours, formation des enseignants, de l'éducation publique de la province du Grand-Para.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura nº 01:** Estradas do Pará, Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1875 (Carte de Visite 6,3 x 8,9 cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde 105
- Figura nº 02:** Estradas do Pará. Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1875 (Carte de Visite 5,9 x 9,8 cm) Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde 106
- Figura nº 03:** Foto do Largo das Mercês, em Belém, ca. 1875. Coleção Derby: cortesia do Museu de Ciências da Terra do Departamento Nacional de Produção Mineral 107
- Figura nº 04:** Aspecto da Rua Santo Antonio, área comercial de Belém, em postal editado no final do século XIX. Coleção de Nazaré e Alain Coïc 107
- Figura nº 05:** Felipe Augusto Fidanza, Boulevard da República, Belém, 1880 108
- Figura nº 06:** Felipe Augusto Fidanza, Igreja das Mercês (20,5 x 14,0 cm) Álbum de Belém. Pará 15 de novembro de 1902 Acervo da Seção de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” 109
- Figura nº 07:** Cabocla. Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1869-1875 (Carte de Visite 5,5 x 9,2 cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde 110
- Figura nº 08:** Cafusa. Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1869-1875 (Carte de Visite 5,5 x 9,2 cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde 110
- Figura nº 09:** Arara-Índia do Rio Negro. F. A. Fidanza. Província do Pará, 1873 (Carte de Visite 5,5 x 9,2cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde 111
- Quadro nº 01:** Receitas da Alfândega do Pará (1840 – 1864)115
- Figura nº 10:** Imagem de Belém do Pará – vista da Baía do Guajará, em pintura a óleo sobre tela executada por Lion Righini, ca. 1868. Museu da Universidade Federal do Pará. Reprodução de autoria de Otávio Cardoso119
- Figura nº 11:** Felipe Augusto Fidanza: Arco Triunfal Construído pela Companhia do Amazonas Para receber o imperador Pedro II em Belém (vista da Baía do Guajará). Província do Pará, 1867 (Albúmen, 23 x 30 cm.)127
- Figura nº 12:** Felipe Augusto Fidanza: Arco Triunfal Construído pela Companhia do Amazonas Para receber o imperador Pedro II em Belém (vista de terra-firme) Província do Pará, 1867 (Albúmen, 23,0 x 30,0cm)128

Figura nº 13: Palácio do Governo da Província do Grão-Pará – Fotografia desconhecido – ca. 1870. Acervo Theodoro Braga – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.....	151
Quadro nº 02: Relação dos Presidentes do Grão-Pará/1836-1872	152
Figura nº 14: Joaquim Pires Machado Portella – Presidente da Província do Grão-Pará no período de 7 de janeiro a 22 de abril de 1871	196
Quadro nº 03: Escravos – Divisão por Sexo e Faixa Etária no Município de Belém, 1850 - 1870	213

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Apresentação do tema, objeto e questões de investigação	14
1.2	Fontes e métodos da pesquisa	20
2	O SÉCULO XIX E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: as efervescências políticas, ideológicas e conceituais	36
2.1	Revolução em França: aspirações burguesas pela instrução nacional	38
2.2	<i>Rapport</i> : o projeto para a organização da Instrução Nacional francesa	40
2.3	A escola universalizada e a formação do homem cidadão	58
2.4	O professor ilustrado e aplicado	63
2.5	O ensino normal francês	65
2.6	Iniciativas de institucionalização da formação de professores no Brasil imperial, algumas notas	71
2.6.1	Os ideais de instrução que permearam os debates nas Assembleias Constituinte e Geral brasileira	75
2.6.2	A Escola Normal como modelo para a formação de professores	80
3	A PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ E SEU PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO: aspectos históricos, econômicos e sociais acerca da constituição dos ideais de progresso e civilização	92
3.1	Ordem, Civilização e Progresso como elementos propulsores da modernidade	94
3.1.1	A Província do Grão-Pará e seu “surto de modernização”	98
3.1.2	Aspectos econômicos da Província do Grão-Pará, algumas notas	112
3.1.3	O progresso vem a vapor	118
3.2	Instrução, Ciência e Civilização	128
3.3	O modelo americano de ensino, uma possibilidade	140
4	“[...] UMA ESCOLA NORMAL, DESTINADA Á FORMAR [...] PROFESSORES HABEIS A INSTRUIR E HABILITAR OS ACTUAIS [...]”: os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838-1871)	148
4.1	Instrução Pública e Formação de Professores no Grão-Pará: os discursos dos Presidentes da Província relacionados ao sistema de instrução e a necessidade de se preparar e habilitar professores	153
4.2	A Escola Normal do Pará: o nuncio legalista para o processo de formação de professores	198
4.3	A Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, e sua repercussão na imprensa paraense	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
	REFERÊNCIAS	223

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do tema, objeto e questões de investigação

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles tem de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Corroboramos com a assertiva do historiador Hobsbawm (op. cit.), quando ressalta o abandono dos mecanismos sociais das gerações passadas pela sociedade do presente, isto é, a sociedade constituída no final do século XX e início do XXI se tornou, como bem pontuou o autor, cada vez mais imediatista e arrefecida aos fenômenos sociais do passado, chegando até mesmo ao ponto de negar qualquer relação do presente com o passado, como se o mesmo não fosse fruto dos processos sociais ocorridos ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, propomo-nos em estabelecer uma discussão, que ora apresentamos, de forma que nos possibilite um olhar acerca dos debates e ideias tecidas durante o início da década de 1840 e, mais detidamente, durante as duas primeiras décadas da segunda metade do século XIX sobre a necessidade de implantação de uma Escola Normal destinada à formação de professores na Província do Grão-Pará. Trata-se de um trabalho que se propõe em desvelar as influências desta instituição para a constituição social do período, bem como das bases teóricas e metodológicas que passaram a influenciar a sociedade e, mais especificamente, a intelectualidade paraense à época.

Nosso objetivo, portanto, é o de observar as prerrogativas discursivas dos Presidentes da Província do Grão-Pará, no período de 1838 a 1871, de forma que

possamos perceber a constituição imagética e, por conseguinte, discursiva de um modelo educacional que pudesse solucionar os problemas do sistema de instrução pública da Província. Um modelo que necessariamente se configuraria por meio de uma realidade social específica do Grão-Pará, que demandaria reformas urbanas e sociais inspiradas no modelo parisiense, que se apresentava aos brasileiros e, mais especificamente, aos paraenses como sendo o que havia de melhor em termos de moderno e civilizado.

Neste contexto, pretendemos ainda discutir as bases teóricas do que denominamos de sistema de instrução pública, haja vista que, como bem pontuou Saviani (2009, p. 143), “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular”. Por essa forma, optamos por revisitar as proposições de Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquês de Condorcet, que em seu *Rapport* de 1792, apresenta um projeto de organização da instrução nacional francesa, que, segundo autores como Kintzler (1994), Coutel (1996), Arago (1968), Baker (1987), Granger (1989), Silva (2010), dentre outros, apesar de não ter sido concretizado na forma da lei, configurou-se como a base dos sistemas de instrução pública modernos, implementados ao longo do século XIX em diversos países, de diferentes continentes.

Ainda sobre essa questão, Tanuri (2000, p. 14) evidencia que

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

O que ratifica a necessidade de revisitarmos as teorizações sobre a instrução nacional francesa, pois são a partir dessas discussões, iniciadas após a Revolução Francesa, que se multiplicaram, durante o século XIX, os fundamentos para os debates em torno da institucionalização de sistemas de instrução pública em variados países, e também as discussões sobre a necessidade de se formar professores.

Como bem pontuou o historiador Hobsbawm (1996, p. 7),

Se a economia do mundo do século XIX foi construída principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram constituídas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e

fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não-europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e as políticas europeias (ou mesmo mundiais), entre 1789 e 1917, foram em grande parte lutas a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários princípios de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A Ideologia do mundo moderno atingiu, pela influência francesa, as antigas civilizações que até então resistiam às idéias europeias. Esta foi a obra da Revolução Francesa.

Podemos depreender, por essa forma, que os ideais franceses constituídos no período revolucionário, a exemplo das teorizações relacionadas a instrução nacional francesa, tornaram-se um conjunto de construções discursivas, que permearam os debates tecidos ao longo do século XIX em relação a organização de sistemas de instrução pública e de formação de professores no mundo moderno.

Para além dessas questões de cunho teórico, objetivamos também demonstrar o cenário social, político e econômico da Província do Grão-Pará, de forma que possamos perceber o movimento de pessoas, capital e ideias na Província, mais especificamente na cidade de Belém, que acaba por moldar imageticamente, entre os sucessivos Presidentes do Grão-Pará, um modelo de instrução que pudesse garantir a civilidade do povo, além do progresso e modernização da Província.

Trata-se de uma maneira de percebermos a constituição histórica e social de uma instituição de ensino e de formação de professores, de forma que nos possibilite certa compreensão sobre a problemática da Escola Normal, bem como das expectativas e controversas presentes nos discursos dos Presidentes da Província do Pará que levaram a instauração da referida escola de formação de professores.

Cumpramos ressaltarmos que nossa ideia inicial é a de concatenarmos os pressupostos discursivos dos Presidentes da Província do Pará, no período de 1838 a 1871, às discussões tecidas sobre os ideais de instrução pública oriundas das teorizações francesas do final do século XVIII, bem como com as reformas urbanísticas e o crescente aumento de circulação de pessoas, capitais e ideias na cidade de Belém a partir do final dos anos de 1840 e início da década de 1850.

Neste sentido, evidenciamos que diversos estudiosos nacionais e internacionais, como Chalhoub (1986), Bresciani (1985), Sarges (2002), Hardman (1988), Dias (1999), Grahan (1987, 1990), Pessanha (2005), Viotti da Costa (1987, 1994), Alonso (2002), Daou (2000), Figueiredo (2004), Gregório (2008, 2009), Needel (1993), dentre outros, apontam que a segunda metade do século XIX fora, no Brasil, um período de expressivas transformações, na qual se percebe meandros políticos e ideológicos que marcaram a história do país. Fora um tempo de vigência de processos de extrema relevância para os estudos relacionados a diversas temáticas do campo social, econômico, político, cultural e educacional.

Ao focarmos nosso debate no campo educacional, mais especificamente nos Relatórios, Falas e Discursos dos Presidentes da Província do Pará, dirigidas à Assembleia Legislativa Provincial, que versavam sobre a necessidade de instauração de uma Escola Normal destinada a formar e habilitar os professores do Grão-Pará, como mecanismo para solucionar os problemas da ineficiência do sistema de instrução pública da Província, optamos por delimitar nosso trabalho dentro do campo da História da Educação, o que estaria em consonância com a linha de pensamento e preocupação dos novos estudos historiográficos, postulados pela chamada “história nova”, também conhecida como terceira geração dos *Annales*, que defendem a necessidade de se pluralizar os objetos de investigação e os agentes do processo social.

Assim, estudos que se propõe a análise social, delimitados no século XIX, período notadamente de intensos processos de reconfigurações de paradigmas científicos e sociais, tornam-se de grande relevância para entendermos ainda mais os mecanismos e pressupostos políticos e ideológicos que possibilitaram a instauração de uma Escola Normal destinada à formação de professores na Província do Grão-Pará.

Neste contexto, corroboramos com a assertiva de Tanuri (Ibid., p. 66) quando enfatiza que “[...] a partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional”. A autora ressalta ainda que, neste período, generalizou-se a ideia de que “[...] um país é o que a sua educação o faz ser [...]”, isto é, a educação passou a ser encarada entre as pessoas de diferentes posições políticas e ideológicas como elemento indispensável para o desenvolvimento econômico e social do país (Id., Ibid.).

Ante a essas questões, consideramos que a investigação sobre os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará que versavam acerca da necessidade da

instauração de uma Escola Normal destinada à formação de professores, torna-se de grande relevância para conhecermos e entendermos o campo educacional do período em questão, mais detidamente, as questões relativas à necessidade da promoção de mecanismos para a formação de professores implementadas pelo poder público do período em destaque.

A delimitação do período de nossa investigação para o ano de 1838 se dá em decorrência da solenidade de abertura da primeira sessão da Assembleia Legislativa da Província do Grão-Pará, que ocorrera no dia 02 de março de 1838, quando se inicia o debate entre o Governo da Província e os Deputados provinciais sobre as questões administrativas do Grão-Pará, entre essas questões estava a instrução pública. Para o ano de 1871 o sancionamento da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, que recria a Escola Normal do Pará representa outro marco cronológico que justifica esse recorte. Ou seja, delimitamos nosso estudo entre dois marcos históricos que acabam por caracterizar o processo de observância do governo da Província às questões relacionadas a instrução pública, trata-se também de um período de grande valia para a história da educação no Pará.

Outra questão relevante para a delimitação do nosso estudo foi que entre os anos de 1838 a 1871, identificamos, por meio de nossa pesquisa bibliográfica e documental, como um período histórico de intensas transformações econômicas e culturais na Província do Pará, mais especificamente na cidade de Belém, de forma que nos possibilitou um olhar acerca da circulação de ideias e modelos de instrução que seriam pautados nos discursos dos Presidentes da Província, bem como os meandros políticos que levaram a supremacia discursiva do modelo normalista de instituição destinada ao preparo de professores.

Cumpre destacarmos que compreendemos o termo “modelo”, quando nos reportamos ao “modelo normalista de formação de professores”, na perspectiva de Burke (2002, p. 47) quando evidencia que este se trata de uma “[...] construção intelectual simplificadora da realidade, para salientar o recorrente, o geral e o típico, apresentados na forma de conjuntos de características ou atributos”. E para o percebimento de suas funcionalidades, o autor ressalta que “sua utilidade depende da completa omissão de alguns elementos limitados ou ‘variáveis’ em um coerente sistema interno de partes interdependentes”.

Ou seja, o “modelo normalista de formação de professores”, trata-se de uma construção imagética, onde a Escola Normal é concebida como o exemplo do que havia

de melhor enquanto instituição destinada a formar e habilitar professores, segundo a percepção da maioria dos Presidentes da Província do Grão-Pará, que estiveram à frente do Governo da Província, no período aqui estudado.

Quanto à espacialidade, o Pará fora escolhido de forma que nos possibilitasse o acesso à documentação do período e devido ao próprio pertencimento do pesquisador, haja vista que é a espacialidade onde nasci e me constitui enquanto pessoa e pesquisador, ainda em formação.

Situando a motivação e escolha da temática em destaque, ressaltamos que a mesma fora escolhida por meio de conversas com meu orientador, professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, quando o mesmo me propôs que encampasse uma pesquisa relacionada aos discursos dos políticos paraenses, observando, nestes, os argumentos tecidos acerca da necessidade de se implantar, na capital da Província do Pará, uma Escola Normal destinada a formar professores. Acredito, que a mencionada proposta, feita pelo meu orientador, fora em função de minha formação inicial, haja vista que sou Bacharel e Licenciado pleno em História.

Em consonância com este fator inicial, que nos levou a definição de nosso tema de pesquisa, está às impressões que tivemos a partir das discussões tecidas na Disciplina “Currículo e Formação de Professores”, ministrada pelo meu orientador, Dr. Genylton Rocha, no segundo semestre de 2011, quando promoveu a discussão, em sala de aula, acerca da Formação de Professores no período do segundo reinado brasileiro, levando-nos a depreender que há uma lacuna nas pesquisas relacionadas à formação de professores no Pará, que precisa ser sanada, haja vista que as obras e fontes debatidas em sala de aula priorizavam o debate apenas no sudeste do país, enquanto que o Norte e o Nordeste, diria que principalmente o Norte, acabam ficando a margem, ou melhor, acabam ignorados no processo histórico de constituição nacional do modelo de projeto normalista de formação de professores.

O que também pode ser apreciado pela leitura da obra “As Escolas Normais no Brasil: do Império à República”, organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), onde a experiência da Escola Normal do Pará, bem como de toda a região norte, não aparece como parte integrante deste projeto de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil ao longo do século XIX e início do XX. Portanto, nosso trabalho é o de situar o Pará na constituição histórica desse projeto nacional de criação e consolidação das Escolas Normais.

Nesta perspectiva, amadurecemos a ideia e nos propomos, mais especificamente, a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de versar sobre os discursos tecidos pelos Presidentes da Província do Grão-Pará em relação à necessidade de se implantar uma Escola Normal de formação de professores na capital da Província, que nos possibilitasse estabelecer relações com o debate nacional sobre a necessidade da implantação das Escolas Normais no Império do Brasil.

Neste sentido, torna-se relevante tecermos as seguintes indagações: em que contexto sócio-político-cultural da Província do Grão-Pará fora instaurada a Escola Normal? Que tipo de influências externas e internas possibilitou o nascimento dessa instituição? E, fundamentalmente, quais propósitos ela deveria servir?

Destarte, torna-se salutar destacarmos que nosso objeto de estudo são os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará, no período de 1838 a 1871, que versavam sobre a necessidade de implantação, na cidade de Belém, de uma Escola Normal, que possuísse a função específica de formar e habilitar os professores da Província.

1.2. Fontes e métodos da pesquisa

Para alcançarmos nosso objetivo e responder nossas questões de investigação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, aqui compreendida como um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, neste caso, um fenômeno social específico relacionado ao campo educacional, que, devido se tratar de um fenômeno social, com recorte espacial e temporal demarcados no passado, mais precisamente, a partir dos anos finais da década de 1830 até o início da década de 1870, as fontes utilizadas foram obtidas por meio da pesquisa documental.

Neste sentido, cumpre ressaltarmos que os estudos baseados em documentos, em especial os de ordem historiográfica, procuram tecer observações e conclusões, por meio de análises dos conteúdos dos mesmos, à luz da consulta bibliográfica sobre o período. Por essa forma, a concepção do documento como monumento, fundamentada na “nova história”, postula que toda fonte histórica “[...] exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, 2003, p. 10). Ou seja, concebido

como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força e as manobras políticas dos que detêm o poder, bem como as especificidades sociais e culturais de uma determinada época.

Temos clareza de que não se tratam de produções humanas isentas ou ingênuas, mas traduzem leituras e modos de interpretação do cotidiano vivenciado por um determinado grupo social em um dado tempo e espaço. Neste sentido, a narrativa se apresenta como uma interpretação do pesquisador, a partir de um suporte teórico e metodológico fornecidos pelos documentos consultados.

Segundo o filósofo, teólogo e historiador Certeau,

Toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural [...]. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2008, p. 66).

Assim, cada documento, necessariamente, se vale de uma rede de significados que contribuíram para sua confecção. Dessa forma, o documento possui uma intencionalidade, isto é, nenhum discurso está destituído de valor, pois são escritos com base em um universo imagético que se fará presente em sua construção e que serão interpretados pelo pesquisador.

Trata-se de representações de um tempo passado, que são analisadas e interpretadas por meio de seus registros escritos ou não, onde o pesquisador se valerá das marcas temporais presentes na fonte, em qualquer que seja seu suporte, a fim de conferir inteligibilidade e credibilidade à sua narrativa. Uma escolha que necessariamente significa uma recusa, uma renúncia a uma infinidade de outras possibilidades, o que caracteriza o olhar direcionado do pesquisador.

Nesse aspecto, percebemos que na decifração das práticas sociais, considerando sua temporalidade, o importante é intuir as tensões existentes entre as estratégias discursivas e as técnicas de apropriação, assim, o desafio fundamental para o pesquisador é perceber a relação que se estabelece entre os textos disponíveis e as práticas sociais geradoras dos mesmos.

Destacamos ainda que a fase de coleta de documentos se apresenta como importante momento da pesquisa documental, exigindo-nos alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da seleção das fontes que nos pareceram relevantes a

nossa investigação. Assim, segundo Callado e Ferreira (2004), os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Nesse sentido, essa diversificação nos exigiu que tivéssemos o conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção das fontes necessárias a nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, optamos por baixar do *site* www.crl.edu os Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios do Governo da Província do Grão-Pará direcionados à Assembleia Legislativa Provincial e aos recém-nomeados Presidentes da Província, de forma que pudéssemos obter nossas primeiras impressões sobre as questões relativas ao campo educacional do período, o que nos levou inclusive a melhor delimitarmos os anos de nosso estudo, isto é, 1838 a 1871.

Essas questões iniciais precisaram ser consideradas em nossa pesquisa, haja vista que são necessárias a quem se propõe realizar a pesquisa documental, bem como o gerenciamento equilibrado do tempo que tivemos para realizar a pesquisa que ora apresentamos.

Ao recolher documentos de forma criteriosa, como o que fizemos por meio do *site* www.crl.edu, o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise. Flores (1994) ressalta que a atividade de coleta e pré-análise do documento, são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente.

Deste modo, a pré-análise nos orientou a realizar novas coletas de dados, considerando que o processo fora realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (CALLADO; FERREIRA, 2004). Todavia, faz-se necessário ressaltar que esta fase não deu conta de interpretar de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos, ficando para a próxima fase a tarefa de interpretar o conteúdo do material adquirido.

Após a pré-análise dos Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios do Governo da Província do Grão-Pará direcionados à Assembleia Legislativa Provincial e aos Presidentes recém-nomeados para dirigir a Província, achamos necessário visitar o *site* www.crl.edu para consultar os Relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, dos anos que antecedem a fundação da primeira Escola Normal do Brasil, na cidade de Niterói, com a finalidade específica de conhecermos os discursos tecidos

pelos Presidentes daquela Província para a criação dessa instituição de formação de professores.

A pré-análise dos documentos até então obtidos via *internet* nos orientou ainda a visitar a Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” – CENTUR, onde pudemos ter acesso ao setor de obras raras, de microfilmagem e da biblioteca setorial desta instituição, que possui um acervo bibliográfico específico do Pará.

Nos mencionados setores de pesquisa do CENTUR, deparamo-nos com obras como “A Amazônia: as Províncias do Pará e Amazonas e o Governo Central do Brazil”, de autoria de Abreu (1883), o Barão de Marajó; “A grande Política: balanço do império no Reinado actual – Liberais e Conservadores”, de autoria de Almeida (1877); “Indice Chronologico dos Governadores e Presidentes do Pará de 1655 a 1888”, de autoria de Salles (1888); “Pontos de História do Pará”, de autoria de Vianna (1919), entre outros, que foram de grande valia para o percebimento dos meandros políticos e econômicos do Grão-Pará, levando-nos a melhor compreender os discursos dos Presidentes da Província, presentes nos Relatórios anteriormente consultados.

Além dessas obras raras de cunho literário, deparamo-nos com publicações interessantíssimas relacionadas a medidas legais implementadas pelo Governo Imperial, como o “Decreto de 1º de março de 1823”, que cria uma escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares e o “Decreto n. 69 do Ministério da Guerra, de 29 de abril de 1823”, que manda tirar dos corpos de linha das Províncias um ou dois indivíduos para frequentarem na Corte as escolas do ensino mútuo pelo método de Lancaster, publicadas, no ano de 1887, pela Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. A leitura de Ambos, tornou-se de fundamental importância para concatenarmos essas medidas legais aos ideais de disseminação de uma instrução primária no Brasil.

Para mais dos mencionados Decretos, tivemos a oportunidade de leitura do “Relatório do Ministro dos Negócios do Império, José Liberato Barroso, apresentado a Assembléia Geral Legislativa em 6 de maio de 1865”, publicado no Rio de Janeiro no ano de 1865, e do “Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 15 de abril de 1860”, apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo H do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João de Almeida Pereira Filho, apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 12 de maio de 1860, que nos elucidou importantes discussões tecidas no âmbito da Assembleia Geral

Legislativa em relação a medidas como a introdução da navegação a vapor na Amazônia e a abertura do Rio Amazonas à navegação internacional.

Já no setor de microfilmagem do CENTUR, tivemos a oportunidade de leitura dos jornais que circulavam, à época, na capital da Província do Grão-Pará, cidade de Belém, a exemplo do “Dário do Gram-Pará”, “Colombo”, “Diário de Belém” e “O Liberal do Pará”, que nos possibilitou um olhar sobre os acontecimentos sociais que mais obtiveram destaque na imprensa paraense do período aludido.

Ao iniciarmos a explicitação de alguns dos aspectos que marcam a análise documental no plano das pesquisas historiográficas, consideramos pertinente apresentar alguns elementos que nos auxiliaram a perceber suas características. Assim, em virtude da historicidade do fenômeno educativo, cujas raízes estão relacionadas com as origens do próprio homem, o debate historiográfico tem desdobramentos significativos para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimadamente entrelaçado ao significado da História.

Neste sentido, concordamos com Saviani (1998, p 12) quando afirma que,

[...] no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

Apesar dessas condições acerca do condicionamento histórico do fenômeno educativo, percebemos que o reconhecimento da educação como um domínio da investigação historiográfica não é questão consensual entre os estudiosos da História.

Um exemplo disso pode ser dado por meio da observação da obra intitulada “Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia”, organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997). O mencionado trabalho está estruturado em três partes, nas quais se distribuem dezenove capítulos. Os cinco capítulos que integram a Parte I, referente aos “Territórios do Historiador”, tratam de História Econômica, História Social, História e Poder, História das Ideias, História das Mentalidades e História Cultural. A História da Educação não é apontada como um território da História e nem tampouco é citada no âmbito dos territórios indicados como a História Social, História Cultural ou História das Ideias.

Como podemos perceber, por meio do exemplo utilizado, a História da Educação vem enfrentando esse tipo de dificuldade em relação a uma parte da

comunidade de historiadores. Numa publicação de reconhecida qualidade, em termos da discussão teórica e metodológica da História, encabeçada por historiadores de expressão nacional, a inexistência de seu reconhecimento como “território” da História causa estranheza, sobretudo pelo expressivo crescimento dos estudos e pesquisas na área da História da Educação.

Mesmo com este não reconhecimento da Educação como um domínio da pesquisa historiográfica, pode-se afirmar que as questões teórico-metodológicas da Educação hoje não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica. Os educadores passaram a entrar nos arquivos, com a curiosidade inquieta por novos temas, com uma capacidade de interlocução mais madura com outras áreas do conhecimento e, sobretudo, com o arrefecimento do viés imediatista, utilitarista e moralista que marcou o itinerário da História da Educação em nossos meios acadêmicos.

Perde terreno, assim, uma abordagem da História da Educação centrada fundamentalmente nas ideias pedagógicas e/ou numa história institucional mais adequada à legitimação política e ideológica do que à apropriação crítica e interveniente do passado, ou seja, a História da Educação, por meio do método e teoria da história, passou a ser fundamental para o entendimento do processo educativo ao longo da história da humanidade.

Neste sentido, visando oportunizar uma maior clareza sobre as possibilidades investigativas no campo da História da Educação, valemo-nos desta pesquisa, que realizamos acerca dos discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará em relação à necessidade de se implantar uma Escola Normal de formação de professores na mencionada Província do Império do Brasil, de forma que nos possibilite um olhar a respeito desta intrincada questão que esteve presente nos debates políticos das autoridades provinciais do Pará, a partir da instalação da Assembleia Legislativa Provincial até o início da década de 1870, quando se recria e se instala a Escola Normal do Pará.

Neste sentido, depreendemos que no Grão-Pará, a partir do final da década de 1830, ocorrera uma série de mudanças sociais entre as quais o problema da instrução pública e os discursos relacionados à necessidade de se instaurar uma Escola Normal se apresentaram, a nosso ver, como de extrema relevância. A sociedade paraense, à época de nosso estudo, fora permeada de mudanças de cunho político, econômico, social,

ideológico, toda uma mudança urbanística da cidade de Belém, ou seja, a cidade enfrentava naquele momento um processo de modernização da *urbe*.

Destarte, a implantação da Escola Normal do Pará, destinada à formação de professores primários, no âmbito das ações com a finalidade de expansão e melhoramento do ensino, integrou esse processo de modernização que caracterizamos, em função das opções políticas que a orientaram. Isto é, fora a partir da administração provincial que radiaram as políticas de implantação de inúmeras medidas sociais, entre elas a instauração da Escola Normal do Pará.

Em um contexto de expressiva expansão das Escolas Normais pelo país, as questões referentes ao processo de formação de Professores na Província do Grão-Pará mereceu nossa atenção. A presença dessa categoria profissional nos documentos do período nos permite perceber as possibilidades da análise documental, no contexto da metodologia qualitativa. O estudo que realizamos foi bem amplo. Entretanto, valemos dessa parte introdutória de nossas investigações para substanciar nossas considerações sobre o tema aqui apresentado.

Após as considerações tecidas por Villela (1990), Tanuri (2000) e Saviani (2009), percebemos que há um processo de importação das ideias do continente Europeu para o Brasil. Este processo ocorre quando os intelectuais nacionais vão aos “grandes centros” europeus, como França e Inglaterra, e trazem consigo ideias e modelos lá vigentes. A Europa, neste momento, era o exemplo de modernidade a ser seguido.

[...] é na Europa que se realizam as mudanças mais decisivas, as que transformam a sociedade, as que modificam a existência. É também na Europa que as grandes correntes de idéias nasceram, que surgiram a revolução técnica, a transformação econômica, a experiência política, que constituem outras tantas forças novas. [...] o que se passa na Europa repercute no mundo inteiro (REMOND, 2004, p. 87).

A influência do pensar europeu no Brasil data dos tempos coloniais, porém se acentua mais ainda durante o segundo reinado, onde o nível de urbanização e vida cosmopolita alcançado pelos brasileiros, bem como pelos paraenses, facilitaria uma maior conexão e interesse do Imperador e das elites econômicas locais no mundo cultural do hemisfério norte (Cf. GRAHAN, 1990).

No entanto, vale ressaltarmos que não se trata de uma transplantação de ideias e modelos europeus para o Brasil, ou mesmo para a Província do Grão-Pará, mas sim de

um processo de resignificação e adequação de “modelos” constituídos imageticamente para atender uma necessidade específica, neste caso, a necessidade de se formar professores “ilustrados e aplicados”, à luz dos pressupostos modernos de instrução.

No tempo de um “surto de modernização”, o país refez seus sistemas de transportes, comunicação e produção industrial, propiciando a ascensão de uma nova classe social, a burguesia, fortemente influenciada pela internacionalização da economia capitalista, na medida que era preciso criar condições concretas para a ampliação e reprodução do capital.

Esta abertura para novas ideias também propaga no Brasil, no último quartel do século XIX, uma série de ideologias, entre elas *o Iluminismo, o Darwinismo, o Positivismo, o cientificismo*, além do *protestantismo*, que já havia chegado ao país durante as missões “históricas” da primeira metade do referido século. Essas ideologias propiciaram fomentar nas classes médias aspirações por reformas sociais mais amplas.

Neste sentido, corroboramos com assertiva de Saviani (2009), quando afirma que a questão do preparo de professores no Brasil emerge desta influência do pensamento e experiência do velho continente, mais especificamente, do pensamento francês do pós-revolução de 1789. O autor afirma ainda que a cogitação da organização de uma instrução popular no país surge de forma explícita após o processo de independência política e que, no período de 1827 a 1890, tivemos inúmeros ensaios de formação de professores, haja vista que

[...] esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendendo-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, pp. 143-144).

Saviani (op. cit.) afirma ainda que a “via normalista” de formação docente, apesar de adotada já a partir de 1835, com a fundação da primeira Escola Normal do Brasil, na Cidade de Niterói – Província do Rio de Janeiro, adquire certa credibilidade apenas a partir de 1870, permanecendo por décadas como uma alternativa ao processo de formação de professores e sujeita a várias contestações.

As críticas tecidas a Escola Normal eram, em geral, por considerarem essas instituições extremamente oneroso ao Estado, ineficientes qualitativamente e

insignificantes quantitativamente, haja vista que o número de professores formados eram bem reduzidos.

Conforme nossa proposição inicial, não nos deteremos aos pormenores acerca da eficiência ou ineficiência da Escola Normal, mas sim nos objetivos dos políticos da Província do Pará para a implantação desse modelo de instituição de formação de professores na cidade de Belém, pois se trata de uma investigação que pretende melhor compreender os meandros políticos e ideológicos relacionados a necessidade da formação de professores, no olhar dos administradores da referida Província do Império do Brasil.

Deste modo, desenvolvemos um estudo por meio da utilização de técnicas de análise que nos possibilitou um olhar sobre as possibilidades de significação dos textos e enunciados presentes na documentação do período que delimitamos para nosso estudo, entre elas, os Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios dos Presidentes da Província do Grão-Pará, do período de 1838 a 1871, e as obras raras de cunho literário que citamos acima.

Ressaltamos ainda, que a análise de discursos por meio da pesquisa documental não é uma tarefa fácil. As marcas textuais deixadas por autores, propositalmente ou não, representam um rico campo de estudo para aqueles que se dedicam à investigação desse sistema complexo, materializado em diferentes gêneros textuais. Nessa perspectiva, os gêneros, vistos a partir da prática discursiva, requerem habilidades específicas dentro de um meio social.

As técnicas de Análise do Discurso contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que investigam interesses com especificações sociohistóricas variáveis. Para além destas questões, este estudo também é tributário da perspectiva de Mikhail Bakhtin, visto que este autor enriqueceu as investigações linguísticas quando teorizou sobre as relações dialógicas e os gêneros discursivos textuais.

Essas questões mais teóricas são imprescindíveis para chegarmos ao nosso objetivo, isto é, o de identificarmos a influência do recurso da intertextualidade na documentação consultada que mencionamos acima. Para isso, primeiramente, delineamos o percurso biográfico de Mikhail Bakhtin que, vale ressaltar, tivemos muita dificuldade na leitura de sua obra, mas a consideramos de extrema importância para o nosso estudo, o dialogismo e a intertextualidade, a polifonia em si, possibilitou-nos, a

partir de informações obtidas durante as visitas aos arquivos e bibliotecas, analisar as marcas discursivas, por meio da intertextualidade, na documentação selecionada.

Bakhtin apresenta o princípio do dialogismo em perspectivas diferenciadas, analisando-se, neste trabalho, a relação entre dialogismo e linguagem. Neste sentido, a língua em uso tem a propriedade de ser dialógica, desconsiderando a premissa de que as relações comunicativas sejam provenientes do diálogo face a face. Haja vista que os textos dos documentos históricos tratam de diferentes discursos enunciados por autoridades legalmente constituídas (Cf. BAKHTIN, 2004; 2009; 2010a; 2010b; 2010c).

Na perspectiva bakhtiniana,

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 1998 apud FIORIN, 2006, p. 167).

Entretanto, não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, estes são repetíveis, a palavra “não”, por exemplo, pode ser repetida em inúmeros contextos. Neste sentido, os enunciados são acontecimentos únicos, tendo um acento, uma apreciação, uma entonação própria ao enunciador.

Bakhtin introduz a ideia de comunicação dialógica, dizendo que a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] a partir dela argumenta que o diálogo não pode ser reduzido à descrição lógico-semântica. Por um lado, as regularidades lógicas são fundamentais para as relações dialógicas [...] mas, por outro, não se reduzem a elas, dada a sua especificidade. A condição para que as relações lógico-semânticas se tornem dialógicas é que sejam materializadas em discurso (enunciado) e assumidas por um autor de quem as regularidades expressam uma posição (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 54).

Depreendemos, portanto, que todo enunciado se constitui a partir de outro enunciado, sendo uma réplica ao enunciado do outro. Percebemos, ao menos, duas vozes, isto é, a voz do discurso do enunciador e a do discurso do outro, mesmo que elas não se manifestem explicitamente na superfície textual.

Por essa forma, baseados nos estudos dos autores bakhtinianos, percebemos que o discurso é uma dispersão de textos que, por meio da perspectiva histórica e social, permite-nos defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas. Ou seja, o discurso representa um espaço de regularidades enunciativas, nas quais as dimensões textuais devem apresentar coerência interna e externa, de forma que possamos depreender a dimensão ideológica de seus enunciados.

Sendo assim, podemos depreender que o campo discursivo é constituído por um conjunto de formações discursivas que se encontram em coerência em um determinado universo discursivo, por exemplo, o campo político e o filosófico. Enquanto que os espaços discursivos são partes discursivas que o analista isola para propósitos de análise, permitindo, ao longo da pesquisa, levantar hipóteses que serão ou não confirmadas.

Após estas reflexões iniciais sobre a noção da ciência do dialogismo – a polifonia, podemos nos reportar a uma presença contínua de outros discursos em determinado discurso, o que nos leva a refletir a respeito da individualidade e da coletividade em termos de criação. Percebemos ainda que a polifonia pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica na identificação, no reconhecimento de remissões a textos, trechos mais ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a função daquela citação ou alusão apresentada nas fontes documentais.

Assim, entender os pressupostos das técnicas de análise do discurso utilizada neste trabalho é também entender os pressupostos teóricos e metodológicos que permeiam o texto aqui apresentado.

Outra questão que precisamos elucidar está relacionada à Teoria da História aqui adotada. Neste sentido, as gerações dos *Annales*, em especial a sua primeira geração, isto é, de seus fundadores Febvre e Bloch, contribuíram para o percebimento de que “[...] a história seria feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, primordialmente, reconhecer tais ritmos” (LE GOFF, 2003, p. 15).

Neste contexto, reconhecemos nas questões educacionais um dos “ritmos” a serem observados pela pesquisa historiográfica, mais especificamente os ritmos

relacionados aos discursos políticos e ideológicos tecidos pelas autoridades administrativas da Província do Grão-Pará, acerca da necessidade de implantação de uma escola destinada à formação de professores pelo modelo normalista na capital da Província, cidade de Belém.

Burke (1997) ressalta que os fundadores da revista *Annales*, Bloch e Febvre, objetivavam

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1997, pp. 17-18).

Destarte, estamos nos reportando a teóricos que serão a base do viés histórico deste trabalho. Outro historiador importante para nossa narrativa é o francês Le Goff, membro da chamada terceira geração dos *Annales*, que se caracterizou, principalmente, pela diversificação e fragmentação dos temas. Esta geração reconfigurou os postulados teóricos e metodológicos da história, passando a ser reconhecida como “História Nova”, responsável por grande parte do debate historiográfico na atualidade.

A História Nova, portanto, nos é imprescindível para compreendermos as antíteses antigo/moderno, passado/presente e progresso/reação, haja vista que são conceitos relevantes para pesquisas historiográficas, levando-nos a não cometer anacronismos em nossa narrativa histórica.

Le Goff, neste sentido, ressalta que

Na Europa do final do século XVII e primeira metade do XVIII, a polêmica sobre a oposição antigo/moderno, surgida a propósito da ciência, da literatura e da arte, manifestou uma tendência à reviravolta da valorização do passado: antigo tornou-se sinônimo de superado, e moderno de progressista. Na realidade a idéia de progresso triunfou com o Iluminismo e desenvolveu-se no século XIX e início do XX, considerando sobretudo os progressos científicos e tecnológicos. Depois da Revolução Francesa, a ideologia do progresso foi contraposto um esforço de reação, cuja expressão foi sobretudo política, mas que se baseou numa leitura “reacionária” da história. (LE GOFF, 2003, p. 14).

Dessa forma, a História da Educação, aqui entendida como mais um dos aspectos historiográficos a ser considerado pela pesquisa histórica, passa a se apresentar

como um campo de investigação de mais um objeto de estudo, isto é, a educação, que a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da história, torna-se mais um de seus “domínios” de pesquisa.

Creio que o mais adequado é considerar que a História da educação está indicando o estudo do objeto de investigação – a educação – a partir dos métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da ciência da História (LOMBARDI, 2006, pp. 77-78).

Nossa concepção é que a educação é uma prática social inserida numa totalidade concreta, política, econômica e socialmente determinada. Neste sentido, partiremos de uma realidade específica, a Província do Grão-Pará, respeitando suas especificidades para poder entender as práticas discursivas dos Presidentes da Província do Pará a respeito da necessidade de se implantar na capital da Província, cidade de Belém, uma instituição destinada à formação de professores, a Escola Normal do Pará.

Para realizarmos esta empreitada, os caminhos percorridos foram os usuais dos pesquisadores belenenses. Pesquisamos em alguns setores da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” (CENTUR), na Biblioteca Central e Setoriais da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde conseguimos os suportes documentais para nossa narrativa e o apoio bibliográfico, sempre imprescindíveis para a discussão historiográfica. Pesquisamos também no *site* www.crl.edu, onde pudemos obter os Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios dos Presidentes da Província do Grão-Pará e da Província do Rio de Janeiro.

Além de outros *sites* da *internet*, como os da Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED, entre outros, que nos forneceram relevantes artigos científicos, bem como suportes documentais *online*, para nossa discussão.

Com o intuito de apresentarmos uma narrativa que nos possibilite conhecer e entender um pouco mais acerca da História da Educação no Pará, em especial, os meandros políticos e sociais presentes nos pressupostos discursivos dos administradores provinciais do período, organizamos este trabalho em 4 (quatro) seções, todas relacionadas às questões presentes nos discursos acerca da necessidade de implantação de uma instituição de formação de professores no Pará.

Além dessa parte introdutória, procuramos evidenciar, na segunda seção deste trabalho, as influências ideológicas internacionais, principalmente francesas, que

trouxeram para o país, por meio dos intelectuais formados na Europa e pela imigração, uma nova forma de se viver e de se pensar no mundo moderno.

Nesta segunda parte inicial, procuramos destacar, mais detidamente, as bases teóricas dos discursos e enunciados tecidos pelos filósofos e políticos franceses no período revolucionário, que são, reconhecidamente, os fundamentos que influenciaram as discussões relacionadas a organização dos sistemas de instrução pública, em vários países, entre eles o Brasil.

Nessa perspectiva, privilegamos a análise do *Rapport* de Condorcet, de 1792, como esta base que influenciou as proposições de instrução pública posteriores à sua exposição, mesmo aquelas que se apresentavam como contraponto às proposições de Condorcet, isto é, o projeto de Lepelletier, Romme e Lakanal.

Evidenciamos também os argumentos das autoridades nacionais para a organização de um sistema público de ensino nos anos iniciais do Império do Brasil, de forma que procuramos historicizar o projeto de formação de professores defendidos pelas elites do Império, onde identificamos as escolas de Primeiras Letras como uma das primeiras iniciativas para o Processo de Formação de Professores, além de contextualizarmos a promulgação do Ato Adicional de 1834 à instauração da primeira Escola Normal do Império do Brasil, na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, bem como a influência desta medida entre os Presidentes da Província do Grão-Pará ainda na primeira metade do século XIX.

Na terceira seção, privilegamos a discussão acerca do ambiente político, econômico e social da capital da Província do Grão-Pará, cidade de Belém, no período de nosso estudo, de forma que pudéssemos ambientar nosso objeto às reformas socioespaciais implementadas pelos dirigentes da cidade e da Província. Bem como, identificarmos outros elementos que permeavam o imaginário dos políticos e intelectuais da Província do Pará, a exemplo do imaginário constituído a partir do modelo estadunidense de educação. Neste sentido, enfatizamos discussões acerca da modernidade e dos ideais burgueses de educação, ciência e civilização.

Na última seção deste trabalho, apresentamos, especificamente, os pressupostos discursivos presentes nos Relatórios, Discursos e Falas dos Presidentes da Província do Grão-Pará, no período de 1838 a 1871, referente à necessidade de implantação de uma Escola Normal destinada a formar os professores da Província, bem como estabelecer as devidas relações destes discursos às prerrogativas teóricas dos filósofos franceses que analisamos na segunda parte deste trabalho, isto é, as bases

teóricas do que denominamos, anteriormente, de “sistema educacional moderno”. Bem como, com as mudanças de cunho econômico e social ocorridas na cidade de Belém a partir dos anos de 1850, de forma que nos possibilite desvelar os objetivos políticos e sociais, dos Presidentes da Província, para a institucionalização de uma escola destinada a formar professores por meio da instauração de uma Escola Normal.

Nesta última seção, procuramos também demonstrar os dispositivos contrários à esta ação pública, a pressão da elite e dos intelectuais paraenses para o estabelecimento de uma instrução pública capaz de promover a ordem e civilização, de forma que pudesse propiciar a adesão, por parte do povo, aos projetos de modernidade econômica e social das classes dirigentes. Também com esse entento, privilegiamos os debates na imprensa paraense, por meio de artigos publicados em periódicos de tendência conservadora e liberal, de forma que nos possibilitasse o perceber a repercussão da Lei que cria a Escola Normal do Pará.

Assim, nesta última parte, privilegiamos estabelecer as relações do projeto de criação da Escola Normal do Pará ao debate nacional e internacional de modernidade, bem como, a crescente circulação de ideias e capitais na cidade de Belém, a partir do final da década de 1840, o que fora relacionado ao crescente aumento da arrecadação alfandegária da Província, que esteve estritamente ligada a diversos outros fatores, como a introdução da navegação à vapor na Amazônia, a abertura do rio Amazonas à navegação internacional e, principalmente, à crescente exportação da borracha.

Em nossas considerações finais, procuramos demonstrar que o conjunto dos capítulos nos possibilita certo entendimento acerca do processo de constituição discursiva e ideológica de modelos de instrução pública, e ainda o avultamento do modelo normalista de formação de professores entre os administradores do Grão-Pará, que apresentam, em seus discursos, suas aspirações por uma Escola Normal, que possuísse a finalidade específica de formar e habilitar os professores da Província, o que, em suas palavras, era de suma importância para o melhoramento do ensino na capital e no interior da Província, ou seja, para que o sistema de instrução pública do Grão-Pará obtivesse profícuos resultados.

Nesta parte conclusiva, depreendemos ainda que a Escola Normal do Pará nasce a partir de um contexto histórico e social da Província do Grão-Pará, de forma que o modelo francês se sobressai aos demais, muito em função dos ideais de modernidade que permearam a mentalidade dos dirigentes e classe abastarda da cidade de Belém, que constituíram, imageticamente, a Europa, mais especificamente, a França, como o

modelo de modernidade a ser seguido. A Escola Normal, portanto, esteve intimamente ligada ao projeto da elite paraense e de seus Governantes em manter a ordem social preestabelecida, de forma que para se alcançar esse objetivo seria necessário formar agentes disseminadores dos ideais conservadores de governo e de manutenção de seu ordenamento social, além da promoção de uma mentalidade industrial entre os cidadãos da Província.

2. O SÉCULO XIX E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: as efervescências políticas, ideológicas e conceituais

Hoje, senhores, cabe-me o praser de declarar que estas causas efficientes do atraso da instrução acham-se removidas, graças á lei n. 669, e aos regulamentos, que sob as suas bases foram magistralmente organizados pelo habil administrador, o sr. dr. Portella, meu illustre amigo e antecessor (PARÁ, 1871, p. 8).

A epígrafe acima, de autoria do então Presidente da Província do Grão-Pará, Abel Graça, é bem elucidativa quanto ao que representou, para uma parcela das autoridades políticas e administrativas provinciais, a criação e implantação da Escola Normal do Pará, haja vista que a primeira tentativa de se instituir uma Escola Normal na capital da Província, cidade de Belém, por meio da Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, fora frustrada por não haver uma ambiência política, econômica e social que a proporcionasse os meios necessários para sua estruturação.

No entanto, no ano de 1871, por meio da Lei nº 669, de 13 de abril, no final do Governo do Presidente Joaquim Machado Portella, a Escola Normal do Pará, renascia com grandes expectativas em torno dos prováveis benéficos resultados que a mesma renderia ao sistema de instrução pública da Província, após diversos enunciados favoráveis a sua criação tecidos por sucessivos Presidentes do Grão-Pará, que desde o final da década de 1830, já destacavam o modelo normalista de formação de professores como o ideal para a Província.

Os enunciados dos Presidentes do Grão-Pará, no período de nosso estudo, em geral versavam em relação a necessidade de melhorias para o sistema de instrução pública da Província e, a maioria deles, identificavam como indispensável a instalação, na capital da Província, cidade de Belém, de uma Escola Normal destinada a formar e habilitar os professores da Província. Haja vista que acreditavam que essa instituição pudesse desenvolver e propagar o ensino no interior do Grão-Pará, uma vez que o próprio Presidente Abel Graça, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1871, afirmava que o motivo de não se obter relevantes resultados dos investimentos feitos na área da instrução pública, estaria relacionado ao fato de “[...] não termos na capital uma escola normal primaria onde os

candidatos ao professorato se habilitassem theorica e praticamente para o ensino” (Id., *Ibd.*).

Ante a este contexto de institucionalização do processo de formação de professores na Província do Grão-Pará, cabe-nos tecermos algumas notas sobre as sucessões de fatos históricos que influenciaram, por meio de questões políticas, ideológicas e conceituais, o debate e criação da Escola Normal da Província do Grão-Pará, bem como das demais instituições instaladas, anteriormente, em outras Províncias do Império do Brasil, em especial a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835, primeira a adotar o modelo normalista francês de formação de professores.

Deste modo, este capítulo inicial tem por objetivo demonstrar o percurso histórico das influências políticas, ideológicas e conceituais que estiveram presentes nas discussões referentes a instrução nacional francesa no final do século XVIII, bem como suas influências e desdobramentos para o debate acerca da institucionalização da instrução pública no Império do Brasil, mais especificamente, sobre a instituição destinada a formar professores, isto é, a Escola Normal, de forma que nos possibilite a compreensão deste percurso histórico do modelo normalista e da própria concepção de instrução defendida pelos teóricos da Revolução Francesa de 1789.

Pretendemos ainda tentar perceber estas influências externas, em especial do modelo francês, nos debates e ações do Governo Imperial, da Assembleia Geral Legislativa e da Constituinte de 1823 para a implementação de um sistema de instrução pública no Brasil e, por conseguinte, dos discursos tecidos em relação à necessidade de se formar professores para atuar nas escolas de primeiras letras.

A percepção destas influências nos debates sobre a necessidade de sistemas públicos de ensino e na constituição de medidas para a promoção de formação docente no Império brasileiro, torna-se relevante na medida em que nos esclarece o processo histórico de constituição de um modelo que segundo Saviani (2009), passa a ter certa hegemonia entre as medidas Governamentais para a promoção da formação docente, no período de 1890 a 1932.

A Província do Grão-Pará, neste contexto, a partir de 1839, adere ao modelo normalista de formação de professores, por meio da criação de sua primeira Escola Normal, que, apesar do insucesso dessa tentativa, acaba por inserir a Província em um contexto mais amplo de debates e de implementações de medidas para a eficiência do sistema de instrução pública e de mecanismos para a formação e habilitação dos professores primários.

Em consonância com autores como Tanuri (2000), Saviani (2009) e Villela (1990), que identificaram a Revolução Francesa de 1789 como o marco para a proliferação das ideias liberais de constituição de sistemas de instrução pública no mundo moderno e, por conseguinte, de estabelecimentos destinados ao preparo de professores para atuarem nas escolas dos referidos sistemas, que possuíam a missão ímpar de extensão, a todas as camadas da população, do ensino elementar, optamos por iniciarmos nossa narrativa a partir deste marco, isto é, a partir da Revolução Francesa de 1789, como forma de ratificarmos que o Império do Brasil e, mais detidamente, a Província do Grão-Pará não estiveram alheias às influências desta importante revolução burguesa do século XVIII.

2.1. Revolução em França: aspirações burguesas pela instrução nacional

Historiadores como Burke (1997), Michelet (1988, 2003), Tocqueville (1955, 1979), Lavissee (1910, 1912), Mathiez (s. d.), Lefebvre (1989), Barber (1955), Furet (1989), Rudé (1988), Hobsbawm (1996), dentre outros,¹ desenvolveram significativas

¹ Acerca da Revolução Francesa, inumeros estudiosos se dedicaram em desvelar as premissas que desencadearam a Revolução Francesa de 1789. Neste sentido, escreveram importantes obras historiográficas, com diferentes perspectivas, que corroboram para o entendimento desta importante revolução burguesa do século XVIII, entre elas podemos citar: BAKER, Keith Michael. *The Old Regime and the French Revolution*. Chicago, 1987; BARBER, E. G. *The Bourgeoisie in 18th-Century France*. Princeton, 1955; BRAUDEL & LABROUSSE. *Histoire économique et sociale de la France*, t. 04, v. 03: 1950-1980. France: Quadrige/Presses Universitaires de France; BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília: Ed. UnB, 1997; DOYLE, William. *The Old European Order, 1660-1800*. 2nd ed. New York and Oxford, 1992; EPIN, Bernard. *Revolução Francesa*. São Paulo: Brasiliense, 1989; FURET, François. *Pensando a Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; GERARD, Alice. *A Revolução Francesa: mitos e interpretações*. São Paulo: Perspectiva, 1999; HAMPSON, Norman. *Historia social de La Revolución Francesa*. Tradução de Javier Pradera. Madrid: Alianza Universidad, 1970. Título original: *A Social History of the French Revolution*; HOBBSAWM, E. J. *A Revolução Francesa*. Trad. Maria T. L. Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996; LAVISSEE, Ernest (Org.). *Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution*. Paris, 1910; LAVISSEE, Ernest. *Histoire de France: Cours moyen*, Paris, Armand Colin, 1912, in-16°, 256 p.; LEFEBVRE, George. *O surgimento da Revolução Francesa*. Tradução de Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Título original: *Quatre-vingt-neuf*; MADELIN, Louis. *Los hombres de la Revolución Francesa*. Buenos Aires: Vergara, 2004. Título original: *Les hommes de la Révolution*, 1928; MATHIEZ, Albert. *História da Revolução Francesa*. Vol I: A queda da realeza (1787-1792). Tradução de Paulo Zing. São Paulo: Atena Editora, s.d.; MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: da Queda da Bastilha à Festa da Federação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; MICHELET, Jules. *O Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988; PÉRONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chaves*. Tradução de Rita Braga. São Paulo: Brasiliense, 1989. Título original: *Les mots clefs de la Révolution Française*; RUDÉ, G. *Por quê houve uma revolução em França?* In: A Europa no século XVIII. Trad. Gabriel R. Crespo e Maria P. F. Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 351-369;

pesquisas historiográficas, sob diferentes perspectivas, para tentar responder a seguinte indagação: Porque houve uma revolução em França?

Trata-se de uma questão histórica social relevante para nos propiciar certa compreensão em relação as prerrogativas internas e externas que desencadearam o processo revolucionário francês. Bem como nos fornece elementos significativos para concatenarmos os pressupostos discursivos dos filósofos, ideólogos e teóricos que estiveram à frente do processo revolucionário.

Intelectuais que, segundo Rudé (1988), procuravam moldar a opinião pública e obter o apoio das massas populares ativas nas suas lutas contra a coroa francesa e o *corpus* de ideias políticas que sustentavam o Antigo Regime.

Para o historiador Hobsbawm (1996), a Revolução Francesa não teria sido um resultado de um movimento liderado por organizações ou partidos políticos, nem mesmo por homens que estivessem tentando por em prática um programa anteriormente estruturado. Pelo contrário, o autor ressalta que o movimento revolucionário francês pode ser caracterizado como “um surpreendente consenso de ideias gerais” que acabou por moldar uma unidade entre o grupo social insatisfeito, isto é, a burguesia francesa.

Neste sentido, o historiador afirma ainda que as ideias que estiveram em voga entre a burguesia francesa eram as do liberalismo clássico, formuladas por filósofos e economistas e difundidas pela maçonaria e associações informais (Id., Ibid., p. 18).

A Revolução Francesa parece, pois, ter sido o resultado de uma combinação de fatores, tanto a longo como a curto prazo, decorrentes das condições do *ancien régime*. Os antigos gravames dos camponeses, dos cidadãos e da burguesia; a frustração das crescentes esperanças dos burgueses e camponeses abastados; a insolvência e bancarrota do Governo; uma crescente ‘reação feudal’; a difusão das ideias radicais entre amplos setores do povo; as exigências e intransigência da aristocracia; uma grave crise econômica e financeira; e as sucessivas ‘erupções’ menores representadas pela bancarrota do Estado, a revolta aristocrática e a rebelião popular; todos estes factores (sic.) se conjugaram e contribuíram para o desenvolvimento da revolução (RUDÉ, Ibid., p. 364).

A partir deste contexto apresentado por Rudé (Ibid.), de diversos fatores que propiciaram um ambiente revolucionário na França, na segunda metade do século XVIII, leva o próprio autor a se indagar se estes mesmos fatores teriam acontecido exclusivamente na França e não em outras nações.

Neste sentido, Rudé (Ibid.), a partir de suas pesquisas e conclusões, afirma que se os fatores forem considerados isoladamente a resposta será negativa, haja vista que o mesmo atribui o processo revolucionário francês a combinação dos fatores, e não a falta de qualquer outro fator, o que poderá nos fornecer os subsídios necessários para entendermos a questão inicial, “porque houve uma revolução em França?”

Hobsbawm (Ibid.) afirma ainda que para termos uma compreensão do que foi e o que representou a Revolução Francesa, necessariamente, precisamos entender suas origens, porém, não apenas pelo viés do entendimento das condições gerais da Europa da segunda metade do século XVIII, mas sim da situação específica do país. O autor ratifica ainda que o conflito desencadeado entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do antigo regime e as novas forças sociais ascendentes era mais acentuado na França do que em qualquer outra região do continente europeu.

Não vamos aqui examinar pormenorizadamente os fatores apresentados por Rudé (Ibid.) que desencadearam a Revolução Francesa, nem mesmo iremos nos deter em conhecer as especificidades da França na transição do século XVIII para o XIX, mas sim os sistemas teóricos e ideológicos apresentados posteriormente à Revolução, por um dos filósofos que esteve à frente das teorizações, no pós-revolução, acerca da institucionalização da instrução nacional francesa, isto é, Jean Antoine Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet.

2.2. *Rapport*: o projeto para a organização da Instrução Nacional francesa

Proporcionar a todos os indivíduos da raça humana os meios para satisfazer as suas necessidades, para garantir o seu bem-estar, conhecer e exercer os seus direitos, entender e cumprir suas obrigações para garantir a modernização de sua indústria, para torná-lo capaz de funções sociais que ele tem direito a ser chamado, desenvolver toda a gama de talentos que recebeu da natureza, e assim estabelecer uma igualdade entre os cidadãos na verdade, e tornar a

igualdade política real reconhecido por lei. Este deve ser o primeiro objetivo de uma educação nacional, e sob este ponto de vista, é um dever do Estado a sua promoção. Direcionar o ensinar, de modo que a perfeição das artes aumenta o prazer do público em geral e da facilidade de quem a cultiva-las; que os homens se tornam mais capazes de cumprir as funções necessárias para a sociedade, e o progresso cada vez maior de luzes abre uma fonte inesgotável de ajuda em nossas necessidades, medicamentos em nossos males, os meios de felicidade individual e prosperidade; cultivar, finalmente, em cada geração, o desenvolvimento físico, intelectual e moral. Deste modo, contribuir para o desenvolvimento geral e gradual da raça humana, finalidade para a qual cada instituição social deve ser dirigida: este deve ser o objeto da investigação, e é por dever público impostas pelo interesse comum da sociedade, bem como de toda a humanidade (CONDORCET, 1792) (Tradução nossa).²

A epígrafe acima, extraída do relatório e projeto de decreto denominado de *Rapport*, apresentado à Assembleia Legislativa francesa em abril de 1792, é bem norteadora para o que pretendemos discutir neste primeiro capítulo, isto é, para deprendermos as influências desses pensadores externos, principalmente franceses, para a discussão acerca da instrução pública, mais especificamente as questões relativas ao processo de institucionalização das Escolas destinadas à Formação de Professores no Império do Brasil e, mais detidamente, na Província do Grão-Pará.

Como bem acentuamos anteriormente, Condorcet fora um dos filósofos que estiveram à frente das teorizações relacionadas ao que deveria representar o Governo francês para seus cidadãos. Neste sentido, no pós-revolução, teóricos como Mirabeau, Talleyrand, Robespierre, Danton, Romme, Lakanal e Lepelletier, além de Condorcet, passaram a teorizar sobre a institucionalização de uma “instrução nacional”, isto é, “ocupam-se dela e a defendem com entusiasmo não excedido mais tarde” (LUZURIAGA, 1959, p. 41).

² Cf. Texto original: Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice. Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent; qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune; cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et, par là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée: tel doit être l'objet de l'instruction; et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière (CONDORCET, 1792).

Filósofo, matemático, enciclopedista, membro da nobreza e influente político francês, Condorcet, desde 1791, dedicou-se às questões relacionadas a instrução pública, produzindo cinco ensaios intitulados de “memória da instrução pública”, considerados como a base dos princípios constituintes dos sistemas de ensino modernos (Cf. ARAGO, 1968; BAKER, 1988; COUTEL, 1989).

Quanto ao *Rapport*, conforme o trecho citado acima, Condorcet, em suas palavras iniciais, procura ressaltar que a oferta de uma instrução nacional, concebida como um dever do Estado, é também um mecanismo que propicia aos pretensos cidadãos franceses, do pós-revolução, os meios de prover e assegurar o seu bem-estar, além de possibilitá-los conhecer e exercer seus direitos e deveres; de capacitar-se para as funções sociais a que haveria de ser chamado, isto é, seria também um importante mecanismo para proporcionar aos franceses uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei. O que Condorcet, resumidamente, classificou como a primeira finalidade da instrução nacional.

Nesta perspectiva, fica claro o engajamento político de Condorcet para a institucionalização da instrução nacional, concebendo-a como um instrumento necessário e de total responsabilidade do Estado em provê-la a todos os cidadãos franceses.

É interessante também, que a ideia de “emancipação” do homem presente no *Rapport*, que também esteve presente no ideal revolucionário de 1789, potencializava o discurso pedagógico de universalização da escola, além de desvelar a necessidade de transformar os súditos do antigo regime em cidadãos franceses, transformação esta que só poderia ser concretizada por meio desta institucionalização da chamada, instrução nacional.

Condorcet, ainda no ano de 1791, quando dirigia o *Journal D'Instruction Sociale*, com um pensamento próprio de um enciclopedista, enfatizou que

Nossas expectativas sobre a condição futura da humanidade, pode ser reduzido para três pontos importantes: a destruição da desigualdade entre as nações, o progresso da igualdade dentro de cada nação e, finalmente, a melhoria real dos direitos do homem.
[...]. O poder público não pode, nem mesmo sobre algum objeto, ter o direito de ensinar opiniões como verdades, e não deve impor a crença.

(JOURNAL D'INSTRUCTION SOCIALE, Sur l'instruction publique, premier mémoire, 1791, p. 1) (Tradução nossa).³

Por essa forma, podemos depreender que seu pensamento estava, intimamente, ligado a um ideal de progresso da ciência e da razão, concebidos como elementos fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Podemos perceber ainda, que Condorcet postula suas críticas ao dogmatismo, enfatizando que a sociedade não deve conceber o ensino de “opiniões como verdades” e nem aceitar a “imposição de crenças”, isto é, razão e ciência estavam sistematicamente presentes em suas obras.

Le Goff (2003, p. 246) esclarece que a ideia de progresso, “desenvolve-se entre o nascimento da imprensa no século XV e a Revolução Francesa” de 1789. No entanto, percebemos que esta ideia de progresso ganha grande relevância entre os iluministas e se acentua nos séculos XIX e XX, ligada a uma concepção de desenvolvimento científico e tecnológico.

[...], a ideia de progresso se afirma antes de mais nada no domínio científico; que, depois de 1740, o conceito de progresso tende a generalizar-se e difundir-se nos domínios da história, da filosofia e da economia política. Ao longo de todo este período, com avanços e recuos, o que favorece o nascimento do progresso são, em primeiro lugar, as invenções, a começar pela imprensa, depois o nascimento da ciência moderna, tendo como episódios espetaculares o sistema Copérnico, a obra de Galileu, o cartesianismo e o sistema de Newton. É também o crescimento da confiança na razão e a ideia de que o mundo físico, moral e social é governado por leis (Id., Ibid., p. 247).

Depreendemos ainda que a Revolução Francesa de 1789, bem como seus filósofos, possuíam estreitos laços com esta ideia de progresso ligada ao desenvolvimento científico e à razão. No entanto, Le Goff (Ibid.), pontua que se trata de uma ligação paradoxal, pois a revolução ocorrida em França desponta como um movimento que possibilitou o triunfo político e ideológico desta noção de progresso, mas, por outro lado, nos documentos produzidos no decorrer do processo revolucionário, raramente se fez referências explícitas a este conceito.

³ Cf. Texto original: Nos espérances, sur l'état à venir de l'espèce humaine, peuvent se réduire à ces trois points importants: la destruction de l'inégalité entre les nations, les progrès de l'égalité dans un même peuple; enfin, le perfectionnement réel de l'homme.
[...]. La puissance publique ne peut même sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités; elle ne doit imposer aucune croyance (JOURNAL D'INSTRUCTION SOCIALE, Sur l'instruction publique, premier mémoire, 1791, p. 1).

Porém, Le Goff (Ibid., p. 254) evidencia que não há formas explícitas deste conceito de progresso, mas há formas particulares desta noção, “em especial às que figuram na divisa: liberdade, igualdade e fraternidade”.

Outra antítese apontada por Le Goff (Ibid.) se refere ao fato que a noção de progresso implica uma ideia de continuidade, enquanto que a Revolução Francesa se apresenta como uma ruptura, como um começo absoluto. Neste contexto, Le Goff (Ibid.) nos apresenta uma particularidade do processo revolucionário francês. No entanto, não afeta diretamente as teorizações posteriores, entre elas, a de Condorcet, relativas a relação progresso humano e instrução nacional, haja vista que nas epígrafes apresentadas até o momento, referentes aos ensaios teóricos de Condorcet, todas estão permeadas pela ideia de progresso, entendido como desenvolvimento da ciência e da razão, como formas de promover aos cidadãos o desenvolvimento da sociedade e do próprio indivíduo.

Ainda no ano de 1791, Condorcet fora eleito deputado por Paris, passando a ser membro da Assembleia Legislativa francesa, onde ocupou a presidência do *Comité D'Instruction Publique*, passando a ser o relator do projeto de Decreto que normatizaria a organização geral da instrução pública na França, apresentado com o título de *Rapport*, à Assembleia Nacional francesa nos dias 20 e 21 de abril de 1792.

Fora apresentado em dois dias, porque no momento que Condorcet estava apresentando o *Rapport* aos demais membros da Assembleia Nacional, este foi interrompido pela proposição de uma pauta urgente, isto é, o pedido de declaração de guerra contra os reis da Boêmia e da Hungria, ficando apenas para o dia 21 de abril o término da apresentação.

É interessante evidenciarmos, que apesar de estarmos nos utilizando do *Rapport* de Condorcet, este não fora tratado como consenso entre os membros da Assembleia Nacional francesa, pois havia sérias divergências em alguns pontos teóricos do projeto.

Ante essas questões, até o final da legislatura de 1792, nenhuma medida fora tomada para a implementação do projeto de Condorcet, projeto este que influenciaria Romme, no dia 20 de outubro de 1793, a apresentar outro projeto de Decreto acerca da instrução nacional francesa, onde a considerava como estratégica para recriar a nação francesa, de forma que pudesse inverter os códigos, inventar tradições e tecer o véu de uma identidade ainda por se fazer.

Segundo Boto (1996, p. 156), as prerrogativas acerca da instrução pública tecidas por Romme, concebiam que os progressos da razão tinham sempre o primado último para o norteamento do ensino ministrado, o que para Romme, não se tratava apenas de ensinar, mas fundamentalmente de modelar corações e mentes com o intuito de fortalecer a permanência da Revolução e precaver a possibilidade de um refluxo social e político o que afastava-se das premissas de Condorcet.

Robespierre fora outro crítico da proposta de Condorcet, pois ao apresentar nova versão do projeto, no dia 13 de julho de 1793, elaborada por Lepelletier, optaram por defender, diferentemente de Condorcet, que a instrução não é suficiente para regenerar a raça humana e que o Estado precisaria desenvolver mecanismos que possibilitassem a inculcação de uma moral entre os cidadãos (Cf. BOTO, 1996).

A contraproposta ao plano de Condorcet veio sob o ponto de vista dos jacobinos. Quando Condorcet expôs seu plano, os girondinos dominavam a Convenção. Com o golpe de 02 de junho de 1793, os jacobinos tomam o poder.

Neste contexto, os jacobinos passam a programar inúmeras medidas que caracterizariam o período conhecido como “Terror”, como forma de eliminarem os ditos “inimigos da revolução”. Condorcet, na condição de girondino, fica sem qualquer possibilidade de poder defender sua versão do projeto.

Boto (1996, p. 168) demonstra as diferenciações entre o projeto de Condorcet e o de Lepelletier. A autora ressalta que aspectos como “o lugar social da escola instituída” é um dos pontos antagônicos entre os dois, uma vez que a proposta de Lepelletier visa “fortalecer a estrutura coletiva da Revolução”, enquanto a de Condorcet visava à formação do homem enquanto ser ilustrado. Lepelletier propunha um homem consciente da missão revolucionária.

A referida autora aborda ainda outros aspectos de diferenciação entre as propostas de Condorcet e Lepelletier, como a intenção de aperfeiçoar o ser físico (corpo) e o ser moral (caráter), a conduta para com as crianças de ambos os sexos, os recursos educacionais, entre outros. Portanto, Boto (Ibid., p. 183) conclui que as especificidades da proposta de Lepelletier, isto é, o que a diferencia do *Rapport* de Condorcet, é que a educação é compreendida como “um instrumento revolucionário por excelência”.

No entanto, reconhecemos no *Rapport* de Condorcet a base das discussões tecidas na França, após a revolução de 1789, acerca do processo de institucionalização da instrução nacional, trata-se de um plano que marcará de forma indelével as aspirações burguesas de instrução pública de diversas regiões do planeta, entre elas, o Império do

Brasil e, mais especificamente, a Província do Grão-Pará. Influência esta que iremos abordar mais detidamente nas próximas seções desta Dissertação, por hora, nos deteremos em perceber as premissas teóricas e discursivas que permearam a constituição de uma mentalidade moderna, com base na razão, na moral e no cientificismo.

Nós pensamos que, neste plano geral de organização, nossa primeira preocupação deve ser tomada, por um lado, a educação como sendo universal, por outro lado, deve ser também tão completa quanto as circunstâncias a permitam, que também deve dar toda a instrução que pode ser estendida a todos, mas se recusam a fazer qualquer parte do ensino superior público, como se fosse impossível o compartilhar com toda a massa de indivíduos; estabelecer um, porque é útil para quem o recebe, e o outro, porque é o mesmo para aqueles que não o recebe. A primeira condição de qualquer instrução é para ensinar as verdades únicas, as instituições que o público passa deve ser tão independente quanto possível, de qualquer autoridade política, e como, no entanto, que a independência não é absoluta, segue o mesmo princípio, não deve torná-los dependentes que da Assembleia de Representantes do Povo, porque, de todos os poderes, é o menos corruptível, mais distante de ser conduzido por interesses particulares, os mais sob a influência da opinião geral de homens esclarecidos e, especialmente, porque sendo que dos quais emanam, essencialmente, todas as alterações, portanto, é o inimigo do progresso sob as luzes, menos oposição para as melhorias que esse progresso deve levar. Observamos, finalmente, que a educação não deve abandonar as pessoas quando elas saem da escola, ela deve abraçar todas as idades, não havia nenhum onde era útil e possível aprender, e que, segundo a declaração é ainda mais necessário, do que a criança foi confinado dentro de limites estreitos. É, assim, uma causa da ignorância onde as classes mais pobres da sociedade são agora mergulhadas; sendo agora depositada a oportunidade para receber uma primeira instrução que precisavam (CONDORCET, op. cit.) (Tradução nossa).⁴

⁴ Cf. Texto original: Nous avons pensé que, dans ce plan d'organisation générale, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle; de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre, qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous; mais ne refuser à aucune portion de citoyens l'instruction plus élevée, qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent; et l'autre, parce qu'elle l'est à ceux même qui ne la reçoivent pas. La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique; et comme, néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe, qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'Assemblée des représentants du peuple, parce que, de tous les pouvoirs, il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener. Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où il sortent des écoles; qu'elle devait embrasser tous les âges; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées; la possibilité de

Para além das questões relativas ao entendimento sobre a ideia de progresso e desenvolvimento das potencialidades humanas, no eixo introdutório do *Rapport*, Condorcet ressalta a questão da universalização da educação, ou seja, conforme a epígrafe acima, Condorcet enfatiza a necessidade de uma educação de carácter universal, que seja ofertada a todos os cidadãos franceses, o que para a maioria seria uma primeira oportunidade de acesso à instrução.

O filósofo ressalta ainda a necessidade de autonomia para as instituições destinadas à instrução, no caso de uma não autonomia plena, especificamente na França, deveria estar ligada a Assembleia de representantes do povo, pois seria a menos corruptível, haja vista que este defende a não interferência de qualquer autoridade política na produção de novas “verdades” e nem no ensino de teorias contrárias à sua política e interesses particulares. Condorcet afirma que o dever primordial da instrução é o de ensinar aos indivíduos as “verdades” únicas, o que denota o cientificismo exacerbado em suas proposições teóricas.

Nota-se também a presença de argumentos que denotam, conceitualmente, a ideia de progresso, enfatizando o desejo comum dos cidadãos franceses em desenvolver suas faculdades naturais ao ser humano e em aperfeiçoar a sociedade como um todo, enfatizando a premissa de que a instrução necessita acompanhar o indivíduo para além da instituição escolar, como meio de estabelecer parâmetros concretos para o desenvolvimento da vida individual e coletiva do cidadão francês.

Nós distinguimos cinco níveis de instrução, sob o nome: 1º escolas primárias, 2º escolas secundárias, 3º institutos, 4º liceus, 5º de Sociedade Nacional de Ciências e Artes.

É ensinado nas escolas primárias o que são necessários para cada indivíduo a viver em sociedade e a desfrutar de todos os seus direitos (Id., Ibid.) (Tradução nossa).⁵

Como podemos perceber, o projeto de decreto elaborado pelo *Comité D'Instruction Publique*, presidido pelo então deputado Marquês de Condorcet, distinguiu cinco níveis para a instrução a ser implementada na França, isto é, as escolas

recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages (CONDORCET, op. cit.).

⁵ Cf. Texto original: Nous avons distingué cinq degrés d'instruction sous le nom: 1º d'écoles primaires, 2º d'écoles secondaires, 3º d'instituts, 4º de lycées, 5º de société nationale des sciences et des arts.

On enseigne dans les écoles primaires ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits (Id., Ibid.).

primárias,⁶ com o objetivo de desenvolver uma instrução cívica e prática, ou seja, a instrução necessária para cada indivíduo conhecer os mecanismos para a plena convivência social e desfrutar de seus direitos; as escolas secundárias,⁷ que passariam a ensinar, especificamente, matemática e ciências, além de promover os conhecimentos necessários aos futuros professores do primeiro nível de ensino; os institutos,⁸ instituições que teriam como objetivo principal a formação de professores para as escolas primárias e secundárias; os liceus,⁹ que promoveriam o treinamento, isto é,

⁶ Neste primeiro nível de ensino, percebemos a relevância dada pelos teóricos franceses para a disseminação da educação primária. Haja vista que as mesmas proporcionariam aos franceses as devidas possibilidades de aprenderem a ler e escrever, as regras gramaticais básicas, aritmética, métodos simples para medir com precisão a terra, conhecer as descrições básicas das produções do país, os métodos de agricultura e as artes, o desenvolvimento de idéias iniciais e regras morais de condutas para a vida em sociedade, bem como os princípios de ordem social que pudessem ser apresentados às crianças francesas.

⁷ Quanto às escolas secundárias, o *Rapport* demonstra, por meio dos argumentos de seu redator, Marquês de Condorcet, que se trata de instituições escolares destinadas a crianças cujos pais necessitam permanecer por mais tempo em seus trabalhos. É interessante perceber, que para além das questões relativas à instrução, as escolas secundárias possuíam também a finalidade de garantir a permanência por mais tempo dos pais em seus ambientes de trabalho, uma lógica eminentemente capitalista, isto é, quanto mais tempo os pais pudessem trabalhar, despreocupados com seus filhos, maior seria o lucro do empregador e, por conseguinte, a própria arrecadação do Estado francês aumentaria. Neste contexto, a criação das escolas secundárias, possuía claros objetivos políticos, econômicos e sociais. É interessante notar que as escolas secundárias seriam instaladas apenas em distritos e cidades com mais de quatro mil habitantes, o que significa que as mesmas possuíam a missão de atender apenas selecionados núcleos urbanos, deixando as demais localidades, com população inferior a quatro mil habitantes, fora do eixo a ser atendido pelas escolas secundárias, demonstrando claramente que o interesse econômico estava em primeiro plano, em um projeto de decreto que a todo o momento se justifica por meio do princípio da igualdade, haja vista que no próprio *Rapport* há a nítida afirmação de que não haverá desigualdade na distribuição dessas instituições, o que consideramos, no mínimo, uma contradição. Há ainda o princípio de normatização de um currículo comum a todas as instituições deste nível de ensino, pois afirma que o “ensinamento será o mesmo em todos”, ministrados por um, dois ou três professores, o que seria definido a partir do número de alunos matriculados na instituição.

⁸ Condorcet ressalta que os institutos englobariam elementos de todas as áreas do conhecimento humano, o que estaria estritamente de acordo com o objetivo deste nível de instrução, ou seja, o de habilitar seus alunos para cumprir suas funções públicas à que seriam chamados. Como já havíamos mencionado, trata-se também de uma instituição destinada à formação de professores, que passariam a atuar no nível anterior, isto é, nas *escolas secundárias*, o que representaria também um mecanismo eficiente para o aperfeiçoamento dos mesmos, pois, em geral, já atuavam como professores da *escola primária*. Enquanto que os *institutos* representariam também, com maior ênfase, uma instituição de formação de professores, além de uma instituição de aperfeiçoamento dos mesmos. Quanto ao currículo do terceiro nível de instrução na França, segundo proposição de Condorcet, o mesmo contemplaria não apenas o que é útil saber como um homem, um cidadão, como um trabalhador de qualquer profissão, mas também tudo o que pode ser fornecido para cada divisão principal destas profissões, como elementos para o desenvolvimento da agricultura, da mecânica, das artes militares, além das questões básicas para o desenvolvimento da medicina, necessárias aos praticantes individuais, como parteiras e veterinários.

⁹ Os liceus, enquanto quarto nível de instrução a ser implementada na França, é concebido como uma instituição destinada a formação dos cientistas, ao aperfeiçoamento de professores e para a instrução de indivíduos que desejam seguir carreira profissional que requisite o aprendizado de uma ou mais ciências. Condorcet afirma que são por meio destas instituições, os liceus, que os conhecimentos, o que ele mesmo denominou de “verdades”, serão selecionados e transmitidos para as futuras gerações. Neste contexto, os liceus franceses receberiam o que haveria de mais recente na Europa, no sentido dos progressos da ciência, e teria que contar com o mais respeitável quadro de professores, haja vista que os franceses não admitiriam qualquer tipo de inferioridade em relação às demais instituições, do mesmo nível de instrução, de qualquer outro país do continente europeu. Afirmavam que os liceus precisariam acompanhar cada ano

aperfeiçoamento de professores, o que poderíamos denominar de formação continuada; e, por último, a sociedade nacional das ciências e das artes,¹⁰ cuja missão é a liderança escolar, enriquecendo o património cultural e da divulgação dos resultados.

O *Rapport* estabelece ainda a proposição de que nesses quatro primeiros níveis de ensino, isto é, nas escolas primárias, escolas secundárias, institutos e nos liceus, a instrução ofertada seria totalmente gratuita, considerada como um salutar mecanismo para garantir à pátria a formação de cidadãos trabalhadores aptos ao serviço, cientistas capazes de contribuir significativamente para o progresso da nação, bem como o de formar e capacitar professores para o serviço de instruir os cidadãos. Além de ser encarada como um eficiente mecanismo para amenizar as diferenças econômicas entre as classes que compõe a sociedade francesa.

Outra questão interessante de se abordar acerca das proposições de Condorcet está relacionada aos denominados “livros elementares”. Segundo a proposição do filósofo, os referentes aos três primeiros níveis de instrução deveriam abordar estudos específicos de cada ciência, bem como de suas subdivisões, o que perpassaria por um processo de seleção do que deveria ser ensinado em cada nível de ensino.

Os conteúdos científicos a serem trabalhados a partir do quarto nível passariam por um processo de seleção realizada pelo próprio professor, o que denota certa autonomia metodológica aos professores que atuariam nos liceus franceses. Fato este que Condorcet afirma ser um mecanismo para conter os efeitos da violação dos “livros elementares”, que viessem a ser corrompidos por doutrinas nocivas aos princípios até aqui defendidos por ele, principalmente o da liberdade.

Neste contexto, o quanto nível de instrução pública francesa, seria o meio pelo qual poderiam ser contidos os efeitos da corrupção, resguardando o ensino das “verdades únicas”, como pontuou Condorcet.

de progresso e avanços das ciências, de forma que garanta a nação francesa instituições de alto grau de cientificidade.

¹⁰ A sociedade nacional das ciências e das artes, considerada como o último nível da instrução nacional francesa, é uma sociedade nacional criada para supervisionar e dirigir instituições de ensino, para proporcionar o desenvolvimento da ciência e da arte, bem como reconhecer, promover, implementar e disseminar descobertas científicas úteis a sociedade. Neste nível de ensino, já não é a instrução especial das crianças, ou mesmo dos homens, que é sua especialidade, mas a investigação de toda uma geração, ou seja, está intimamente ligada a um ideal de promover aperfeiçoamentos à razão humana. O mesmo não se detém ao ensino das luzes ao indivíduo particular, mas a sociedade como um todo, de forma que possibilite, segundo as proposições de Condorcet, a compreensão de que o conhecimento precisa ser enriquecido por novas verdades, como forma de aperfeiçoar a mente humana para o desenvolvimento de novas maneiras de acelerar e promover o progresso científico e social. Ou seja, esta instituição possuía a missão ímpar de publicizar e aperfeiçoar as descobertas e inventos científicos.

[...]. Nas aldeias onde haverá apenas uma escola primária, as crianças de ambos os sexos serão admitidas e receberá a mesma instrução de um mesmo professor.

Quando uma aldeia ou cidade terá duas escolas primárias, uma delas será atribuída a um professor, e as crianças de ambos os sexos serão separadas. Esta é a única disposição relativa à educação das mulheres, que faz parte do nosso trabalho, em primeiro lugar esta instrução será objecto de uma relação especial, e, de fato, se observarmos que, em poucas famílias ricas, a parte interna da educação das crianças é quase inteiramente de responsabilidade de suas mães [...] (Id., Ibid.) (Tradução nossa).¹¹

Torna-se relevante percebermos ainda que a discussão tecida por Condorcet acerca da instrução de crianças do sexo feminino é bem breve e simplificada. O *Rapport* ressalta que no caso de haver uma escola primária, as crianças de ambos os sexos teriam que compartilhar o mesmo ambiente e o mesmo professor. E no caso de existirem duas unidades de escola primária, as crianças seriam separadas, tendo como parâmetro para separação, o sexo de cada uma, ou seja, uma escola ficará encarregada da instrução de crianças do sexo masculino, enquanto que a outra as do sexo feminino, e cada uma das instituições com apenas um professor.

A proposição de organização da instrução nacional francesa, neste sentido, acaba por reconhecer que há diversas situações sociais, onde a obrigação para o acompanhamento do processo de instrução das crianças acabam ficando a cargo de suas mães, levando-os a observar os casos onde não poderiam haver mais de uma escola primária, além de reconhecer a necessidade da instrução de mulheres.

Depreendemos ainda que as proposições presentes no *Rapport* partem de um ideal filosófico livre de qualquer interferência política, no sentido dos interesses particulares, de qualquer velho hábito, ou seja, livre de qualquer pensamento que esteve presente anteriormente ao processo revolucionário, isto é, durante o Antigo Regime.

Condorcet afirma ainda que baseado, principalmente, nestes pressupostos filosóficos foi que procurou estabelecer os parâmetros de seleção e classificação dos objetos e objetivos da instrução nacional francesa, que, acaba por privilegiar a premissa de que as ciências consideradas essenciais ao desenvolvimento das potencialidades do

¹¹ Cf. Texto original: [...]. Dans les villages où il n'y aura qu'une seule école primaire, les enfants des deux sexes y seront admis, et recevront d'un même instituteur une instruction égale.

Lorsqu'un village ou une ville auront deux écoles primaires, l'une d'elles sera confiée à une institutrice, et les enfants des deux sexes seront séparés. Telle est la seule disposition relative à l'instruction des femmes, qui fasse partie de notre premier travail; cette instruction sera l'objet d'un rapport particulier; et, en effet, si l'on observe que dans les familles peu riches, la partie domestique de l'éducation des enfants est presque uniquement abandonnée à leurs mères; [...] (Id., Ibid.).

ser humano, da moral, da razão, do princípio de justiça, seriam elementos fundamentais para a formação comum do cidadão francês.

Os princípios da moralidade ensinadas nas escolas e institutos, serão aqueles que, baseados em nossos sentimentos naturais e da razão, também pertencem a todos os homens. A Constituição, reconhecendo o direito de todo indivíduo de escolher sua religião, ao estabelecer a plena igualdade entre todos os habitantes da França, não permite admitir, na educação pública, uma educação que, empurrando os filhos de alguns cidadãos, destruir a igualdade de benefícios, e que daria uma vantagem de contrário dogmas em particular à liberdade de opinião. Por isso, era estritamente necessária para separar os princípios morais de qualquer religião em particular, e não admitir o ensino na educação pública de qualquer culto religioso. Cada um deve ser ensinado nos templos por seus próprios ministros (Id., Ibid.) (Tradução nossa).¹²

Outro princípio difundido pelos teóricos franceses e ratificado por Condorcet em seu projeto de lei, o *Rapport*, está relacionado a não interferência de qualquer credo religioso no processo de instrução nacional. O que esteve substanciado pela premissa de que cada indivíduo possui a faculdade de escolher sua própria doutrina religiosa, estando totalmente de acordo com o princípio de liberdade defendida pelos revolucionários burgueses.

Deste modo, a instrução nacional defendida por Condorcet jamais poderia admitir qualquer interferência religiosa em seu percurso. Pelo contrário, Condorcet afirmava que era extremamente necessário separar os princípios morais de qualquer religião em particular, propondo o ensino e divulgação de seus dogmas ao ambiente restrito de seus templos, o que seria de responsabilidade dos ministros de cada culto.

Destarte, os princípios da moralidade ensinadas nas escolas e institutos, serão aqueles que, baseados nos sentimentos naturais do ser humano e na própria razão, e em conformidade com o princípio da laicidade, conjugam e norteiam as reflexões de uma instrução comum a todos os homens.

¹² Cf. Texto original: Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts, seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution, en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux. Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres (Id., Ibid.).

O plano que apresentamos à Assembléia foi combinado depois de analisar o estado atual do Iluminismo na França e na Europa, tanto quanto as observações tecidas por vários séculos, poderiam nos ensinar sobre o progresso da mente humana em ciência e nas artes, e, finalmente, depois que nós podemos esperar e prever a sua evolução posterior. Procuramos o que poderia certamente ajudar a dar um passo mais firme, para fazer um progresso mais rápido (Id., Ibid.) (Tradução nossa).¹³

Ao finalizar as propostas presentes no *Rapport*, Condorcet ressalta que as proposições tecidas no projeto de lei que normatizaria a instrução nacional francesa, estavam totalmente pautadas nas análises e estudos feitos acerca do estado do pensamento Iluminista na França e em todo o continente europeu, observando criteriosamente a historicidade do pensamento humano, de forma que pudesse desvelar o progresso da mente humana, por meio da ciência e da arte, com claros objetivos de analisá-lo para que pudesse estabelecer os parâmetros necessários a suas proposições para a institucionalização da instrução nacional em França.

É bem verdade que vários discursos relacionados a instrução pública foram pronunciados e escritos em diversos momentos do processo revolucionário francês – na Constituinte, na Assembleia Legislativa, na convenção e na própria redação da Declaração dos Direitos do homem e do cidadão de 23 de junho de 1793. No entanto, consideramos relevante nos determos, conforme nossa proposição inicial, principalmente nos pressupostos discursivos acerca da institucionalização da instrução nacional presentes no *Rapport* de Condorcet, pois o mesmo apresenta os parâmetros científicos que estavam em voga na Europa no final do século XVIII e início do XIX.

Não queremos aqui afirmar que as proposições francesas foram às primeiras iniciativas para a institucionalização da instrução pública no ocidente, pelo contrário, pois discursos semelhantes já haviam sido proferidos em momentos anteriores à Revolução em França, a exemplo das iniciativas da Reforma e da Contra-Reforma. No entanto, “[...] foi somente durante a Revolução Francesa que se concretizaria, pela primeira vez a ideia de uma instituição pública e laica [...]” de ensino (VILLELA, 1990, p. 22).

Depreendemos com base no que já discutimos até aqui, que as proposições tecidas por Condorcet, no início das teorizações acerca da institucionalização da

¹³ Cf. Texto original: Le plan que nous présentons à l'Assemblée a été combiné d'après l'examen de l'état actuel des lumières en France et en Europe; d'après ce que les observations de plusieurs siècles ont pu nous apprendre sur la marche de l'esprit humain dans les sciences et dans les arts; enfin, d'après ce qu'on peut attendre et prévoir de ses nouveaux progrès. Nous avons cherché ce qui pourrait plus sûrement contribuer à lui donner une marche plus ferme, à rendre ses progrès plus rapides (Id., Ibid.).

instrução nacional em França, após o processo revolucionário, estiveram eminentemente permeadas dos ideais Iluministas e cientificistas. Os princípios de liberdade e de igualdade foram acessados a todo o momento, uma vez que evidenciava em diversos trechos de sua redação a liberdade de pensamento e a universalização de oportunidades para a formação dos cidadãos franceses.

Torna-se relevante também percebermos que, para Condorcet, o universalismo, para além do princípio de igualdade, é também um preceito antagônico ao relativismo, caracterizando a escola como um lugar de rupturas e não de complementaridade entre ambos. O relativismo, desta maneira, não poderia estar presente na instrução dos indivíduos, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia impondo a todos o que é específico de alguns. Enquanto que o preceito de universalização estaria intimamente ligado ao epistêmico, como sinônimo de verdade e em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito.

Neste sentido, o universal seria relativo ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e a grupos específicos. Para Condorcet, a instrução deveria sobrepor à singularidade e propiciar aos indivíduos os mecanismos necessários para alcançar o ideal de universalização da instrução. No entanto, Condorcet ressalta que, a instrução dos cidadãos, “[...] antes de ser um edifício com base firme em elementos universais irrevogáveis, apresenta-se mais como um quadro móvel, cujos elementos são instáveis e sujeitos a ajustes constantes” (SILVA, 2010, p. 2).

O primeiro objetivo da educação pública, como o mais fundamental, é fazer com que as pessoas realmente tenham direitos iguais e se tornem verdadeiramente livres para escolher e agir por si mesmas, através da preparação de cada cidadão para desempenhar funções comuns da vida cotidiana (BAKER, Ibid, p. 386) (Tradução nossa).¹⁴

Neste sentido, Baker ratifica o que representou as proposições de Condorcet para a normatização da instrução nacional, enfatizando que a institucionalização desta instrução pública fora considerada como condição para a plena liberdade do cidadão.

É importante percebermos que Condorcet faz uma nítida distinção entre instrução e educação, sendo a primeira a condição de liberdade do homem, baseada na ciência e na razão, e de total responsabilidade do poder público, enquanto que a segunda

¹⁴ Cf. Texto original: Le premier but de l'instruction publique, le plus fondamental aussi, est donc de rendre les individus véritablement égaux en droit et réellement libres de choisir et d'agir par eux-mêmes, en préparant chaque citoyen à accomplir les fonctions communes de la vie quotidienne (BAKER, Ibid, p. 386).

estaria eminentemente envolvida nos campos da moral, do político e do religioso, sendo totalmente ligada aos ambientes privados (Cf. KINTZLER, 1984; COUTEL, 1996; SILVA, 2010).

Neste contexto, depreendemos que para Condorcet, a educação ocorre na privacidade das famílias, comunidades, igrejas, etc., e quando a pretensão de educar assume o dever de instruir, a escola tende a ser um substituto para as famílias, comunidades e instituições privadas. Essa relação assimétrica de jurisdições entre escola pública e espaço privado pressupõe uma relativa autonomia em relação à outra e é, assim, um obstáculo à hegemonia de um sobre o outro, ou o domínio da política ou da religião sobre a sociedade.

Não podemos deixar de rever as questões relativas a instrução de mulheres teorizadas por Condorcet. Mais uma vez baseado no princípio de igualdade, o filósofo ressalta a importância de promover aos cidadãos do sexo feminino iguais condições de acesso à instrução, haja vista que muitas se tornam viúvas, sendo obrigadas a assumir a responsabilidade pela família, além, como já havíamos pontuado anteriormente, de ser a responsável pela educação das crianças no ambiente doméstico, entre outras questões que fundamentaram as proposições de Condorcet sobre a instrução feminina. Neste sentido, a não promoção às mulheres, ao acesso à educação, semelhante à dos homens, estaria ferindo o princípio de caráter essencial para Condorcet, o da igualdade.

Acerca desta questão, Boto (2003, p. 747) enfatiza que

[...] tratava-se de uma dedução lógica do princípio da natureza – que quis todos iguais e que distribuiu com seus próprios critérios (naturais) os talentos, independentemente de fortunas, independentemente de privilégios de castas e independentemente do gênero. Condorcet defendia as mulheres, talvez, por razões lógicas.

Em síntese, como bem pontuou Boto (Ibid.), tratava-se de uma observância aos direitos universais do homem e uma tentativa de eliminar as desigualdades de acesso à educação entre os sexos, haja vista que concebia a mulher, como qualquer outro ser humano, tendo as mesmas qualidades e, por conseguinte, tendo também os mesmos direitos. Condorcet afirma ainda que os indivíduos, conscientes ou inconscientemente, que votam contra o direito de outra pessoa, qualquer que seja sua religião, cor da pele ou sexo, acaba por renunciar aos seus próprios direitos também (Cf. SILVA, 2010).

Autonomia aos professores e a instituição escolar, é outro ponto abordado por Condorcet no *Rapport*. Nele, Condorcet afirma que a escola pública precisa ser

reconhecida como elemento fundamental para a liberdade do homem, por isso deve ser protegida por lei de qualquer interferência política, econômica ou mesmo dos pais de alunos. O que se aplica também aos professores, pois Condorcet enfatiza que eles deveriam estar isentos do monopólio de qualquer partido político ou corporação profissional, e ainda de qualquer pressão civil ou política (Cf. COUTEL, 1989).

Condorcet, conscientemente influenciado pelo velho ideal cartesiano de uma “moral”, concebe esta “ciência moral” como a base do conhecimento racional necessários à formação do cidadão francês. Não se trata, obviamente, de uma moral transcendental defendida pela religião, mas de uma moral científica e fundamentada na razão (Cf. GRANGER, 1989).

A formação da razão e da moral do povo, por meio da instrução pública, neste contexto, exigiria uma recusa, por parte do poder público, dos princípios particulares das religiões, de forma que não admitisse que os ensinamentos das doutrinas religiosas se tornassem oficiais. No entanto, cada indivíduo teria resguardado, pelo poder público, o seu direito de frequentar uma igreja, ou seja, a liberdade de culto e o ensino laico foram também objetos de análise e teorização de Condorcet, o que para ele se tratava de um “direito de consciência”.

Quanto ao livro didático, ou melhor, aos “livros elementares”, Condorcet afirma que não seria possível proporcionar uma instrução pública sem o seu auxílio. Neles, Condorcet enfatizava que deveriam possuir uma organização metódica do conhecimento desenvolvido pelos melhores estudiosos e seriam utilizados nos três primeiros níveis de instrução, delegando autonomia aos professores para selecionar os textos científicos a serem usados nos níveis subsequentes. O que denota uma clara distinção entre linguagem didática e científica.

Cabe-nos agora identificar o que seria este saber elementar para Condorcet. Autores como Kintzler (1984) e Coutel (1994), identificam-o como um ideal de saber mínimo que seria capaz de satisfazer o conjunto de exigências e, por outro, a extensão real dos conhecimentos (alcançado pela humanidade) num dado momento histórico.

Por essa forma, o conceito de saber elementar, para estes autores, “estabelece uma dupla continuidade entre a razão individual e a razão comum, de uma parte e, entre os sábios e os cidadãos, de outra” (COUTEL, *Ibid.*, p. 51).

Ressaltamos também que o saber elementar não é um conhecimento voltado para o *savoir-faire*, sem que se saibam seus fundamentos, de modo que só se aprendem

as regras e as etapas de aplicação (KINTZLER, *Ibid.*, p. 213). O que o caracteriza, a nosso ver, como um ensino não técnico.

Para Silva (*Ibid.*, p. 11), “o saber elementar não se define unicamente pela sua fidelidade aos cânones epistêmicos. Ele tem a verdade como parâmetro, na medida em que esta é capaz de promover a emancipação política”. Trata-se, como bem pontua o autor, de uma proposição eminentemente liberal, onde Condorcet identifica que a emancipação política só poderá ser alcançada, na medida em que o saber elementar se torna o marco inicial do processo de instrução, que, uma vez obtido, habilitaria o indivíduo a “aprender por si mesmo”, possibilitando o domínio da arte de aprender a aprender, isto é, o desenvolvimento do senso de pesquisa e investigação.

Para além dos “livros elementares”, dos textos científicos e do próprio preparo do professor, Condorcet previa no *Rapport* palestras públicas, no domingo, museu de artes e ofícios, a criação de pequenas bibliotecas em cada escola e o ensino de história natural para desenvolver o gosto pela observação e análise.

Terrot (1997) ao analisar as proposições de Condorcet presentes no *Rapport*, considera-o como o precursor do que chamamos hoje de formação continuada, haja vista que previa quatro fins para este tipo de formação, isto é, o da justiça social, a compensação, ou melhor, promover o acesso aos novos conhecimentos, o de eliminar a fragmentação do trabalho e, por último, a formação para a cidadania.

Neste contexto, não poderíamos deixar de enfatizar as proposições de Condorcet acerca do processo de formação de professores. É interessante perceber que o filósofo pensou tanto a formação inicial do professor, como também seu aperfeiçoamento, haja vista que sua formação poderia perpassar por todos os níveis de instrução, de forma que poderia ser habilitado, de acordo com o nível alcançado, para o exercício da função nos cinco níveis de ensino normatizados pelo *Rapport* de Condorcet.

O autor ratifica ainda que a instrução pública possui uma finalidade específica, isto é, a de formar cidadãos, para que estes não possam um dia dizer que a lei não lhe garante uma inteira igualdade de direitos, mas que lhe recusa os meios de conhecê-los, o que se configuraria como uma ausência de autonomia. Neste sentido, o homem que esteja à margem da instrução pública não poderá pronunciar que depende ou se submete apenas à lei, pois sua não instrução o torna dependente de tudo que o envolve, ou seja, os costumes, os hábitos, preconceitos e a própria tutela de alguém. A este respeito

Condorcet enfatiza a necessidade de uma instrução de base e outra “permanente”, para que a autonomia não deixe de ser continuamente conquistada (Cf. SILVA, op. cit.).

A instrução, neste sentido, deve ser implementada de forma que possibilite a formação do cidadão, ou seja, de forma que promova o conhecimento dos direitos de cada indivíduo, capacitando-o a participar dos debates em torno da revisão e proposição das leis, como um processo regular. O que Kintzler (1984) e Coutel (1994) identificaram como o “cuidado epistemológico com o verdadeiro”, como mecanismo de identificar os argumentos persuasivos de controle e submissão.

Ao examinar atentamente os fatos recentes (final do século XVIII) e do passado mais longínquo, Condorcet depreende que nem o progresso das ciências e artes, nem o estabelecimento da democracia política impediriam o surgimento de novas formas de domínio e desigualdade, se os povos não fossem esclarecidos em torno das leis e regras que governam o “cosmos” das coisas e dos homens, aprendendo a aplicá-las, corrigí-las, inová-las de forma inteligente e criativa. Nesta perspectiva, somente uma pedagogia empenhada em “ilustrar” todos os seres humanos, independentemente de seu país, religião, cor da pele ou sexo, poderia assegurar a vitória universal e o exercício efetivo dos direitos políticos e sociais conquistados pelas revoluções e fixados nas leis.

No entanto, percebemos que variadas questões estiveram presentes no *Rapport* apenas por meio dos pressupostos discursivos. Ou seja, de que forma poderia haver uma universalização da instrução nacional em França, se na própria proposição do projeto de lei apenas o primeiro nível de ensino é que seria obrigação do poder público em instalá-lo nas diversas localidades do território francês? Deste modo, não há nas proposições tecidas por Condorcet uma universalização completa da instrução nacional pública francesa.

Em síntese, Condorcet expõe, no projeto de normatização da instrução nacional francesa (*Rapport*), seu ideal de uma instrução pública radicalmente laica, unificada e, em tese, aberta a todos. No entanto, trata-se de um marco clássico na história do pensamento pedagógico moderno, onde ratifica sua premissa de que todos os homens são seres dotados de sensibilidade e aptidão para formar raciocínios complexos e ideias morais. Cabendo ao Estado, neste contexto, promover a instrução de seus cidadãos.

É salutar ressaltarmos ainda, que o progresso científico, o incentivo a produção de invenções de interesse social e a formação, capacitação e preparo do cidadão francês

para desenvolver suas atividades sociais a que viesse a ser convocado a desempenhar, foram também eixos norteadores do *Rapport*.

Destarte, podemos perceber um grande interesse em qualificar a mão de obra francesa para o mercado de trabalho e, como o termo progresso, como bem pontuou Le Goff (op. cit.), esteve ligado a uma ideia de desenvolvimentos científicos e tecnológicos, o que nos faz pressupor que os franceses, a exemplo dos ingleses, estavam se preparando para intensificar a industrialização no país, levando-nos a concatenar estas primeiras considerações ao que afirma o historiador Hobsbawm (1996, p. 07).

Se a economia do mundo do século XIX foi construída principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram constituídas fundamentalmente pela Revolução Francesa.

Ou seja, as teorizações relacionadas à instrução pública também estiveram presentes nesta influência ideológica que a Revolução Francesa repassa às futuras gerações ao longo do século XIX. Deste modo, as teorizações relativas a uma instrução universalizada, como dever do Estado, baseada na moral, na razão e no cientificismo acabou por ser o grande legado das teorizações dos franceses que, reconhecidamente, figurou-se como a base do sistema educacional moderno. E com este viés, reconhecemos as teorizações de Condorcet, como este fundamento, que influenciaria as proposições subsequentes, ainda no período revolucionário francês, que se propagaria, posteriormente, por diversas regiões do planeta, entre elas o Império do Brasil e, mais especificamente, a Província do Grão-Pará.

2.3. A escola universalizada e a formação do homem cidadão

Os pensadores iluministas de outrora como *Helvétius, Diderot, Rousseau, D'Alembert, Voltaire, Montesquieu*, entre outros, e os enciclopedistas, a exemplo de Condorcet, estiveram estritamente ligados ao processo de constituição paradigmática de que representaria, naquele momento, final do século XVIII, a constituição da escola universalizada e a formação do homem cidadão.

Tratam-se de teóricos que se dedicaram a estudos amplamente enriquecidos das principais considerações sobre homens, nações, pátria, povo, costumes, economia, política, humanidade, etc., que nortearam o pensamento político e científico no século XVIII, promovendo diversas discussões e ações que influenciariam, ou mesmo, formariam a mentalidade daquele denominado por Boto (1996), baseada nos pensadores elencados acima, de “homem novo”.

A escola, neste sentido, passa a ocupar um papel de destaque para a formação deste homem cidadão. A ela é atribuída à tarefa pedagógica de promover os princípios de liberdade e igualdade, tendo como máxima a razão, amplamente difundida pelos teóricos do iluminismo. Para Cassirer (1992, p. 230),

O século XVIII está impregnado de fé na unidade e imutabilidade da razão. A razão é uma e idêntica para todo o indivíduo-pensante, para toda a noção, toda época, toda cultura [...] das máximas e convicções morais, das idéias e dos julgamentos teóricos, destaca-se um conteúdo firme e imutável, consistente, e sua unidade e sua consistência são justamente a expressão da essência própria da razão.

Não nos deteremos aqui em elaborar uma narrativa detalhada dos pressupostos teóricos dos pensadores iluministas elencados acima, mas sim em perceber suas influências para a formação de uma cultura escolar que servirá como base para entendermos nossas discussões posteriores.

Boto (2003) ressalta que o propósito iluminista de superar e fazer frente à rigidez da pedagogia do colégio, entendida como o ensino vinculado à Igreja, em suas marcadas estruturas, é acompanhado por um desejo de transformação da vida social e política, em suas hierarquias e fronteiras. Diante disso, a autora enfatiza ainda que

O século XIX assiste, finalmente, com a consciência de quem pretende perpetuar o feito, à institucionalização da pedagogia como uma ciência específica da educação, e, portanto, com patamares de autoridade; suas sólidas raízes firmadas mediante rígidos alicerces – determinados estes a descompor hábitos e crenças anteriores. Tratava-se aqui de firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo do saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados

para preparar o caminho das gerações vindouras (Id., Ibid., pp. 379-380).

A antítese antigo/moderno, neste contexto, é bem salutar para entendermos os pressupostos teóricos que inauguram esta pedagogia moderna no século XIX, como bem pontuou a autora no texto em epígrafe. Deste modo, percebemos uma total dualidade entre os dois conceitos, uma vez que o fato de “descompor hábitos e crenças” anteriores é também uma negação à tradição, ao antigo.

Segundo o historiador francês Le Goff (op. cit.), na Europa do final do século XVII e início do XVIII, antigo tornou-se sinônimo de superado e moderno de progressista, muito em função dos avanços científicos e tecnológicos da época, que acabaram por moldar o conceito de progresso, anteriormente já discutido por nós.

Retomando a discussão acerca da função atribuída a escola “moderna”, percebemos que o modelo educacional a ser adotado por ela é aquele que irá renegar as convenções e as tradições, isto é, a escola moderna precisará, necessariamente, tornar-se universal e ter como princípio básico a formação do homem cidadão.

Eisenstein (1998) ressalta que a formação do “homem novo” já começa a moldar-se a partir de uma cultura impressa, isto é, a partir da invenção da imprensa no século XV, completando esta constituição, a nosso ver, com os processos das revoluções burguesas do século XVIII, com destaque para a Revolução Industrial inglesa e para a Revolução Francesa de 1789. Assim, para a referida autora, esta cultura impressa teria constituído

[...] um “homem novo”; [...] perito igualmente em lidar com máquinas e comercializar produtos, ao mesmo tempo em que editava textos, fundava associações culturais, promovia artistas e autores ou fazia progredir novas formas de coletar dados e diversos ramos de disciplinas eruditas... Clássicos gregos e latinos, livros de direito, traduções da Bíblia, obras de anatomia, livros de aritmética, herbários, volumes de versos belamente ilustrados – tudo isso saído da mesma oficina. (Id., Ibid., p. 158)

Neste contexto, Boto (2003) ressalta que a partir desse novo *ethos* social o homem passaria a confiar mais em suas capacidades de interpretar e decifrar o universo. Chartier (1987) alude que esta “cultura escrita” fora se constituindo por meio da circulação de diversos almanaques, cartazes, manuais, literatura de cordel, catecismos,

entre outros, que acabaram por influenciar as configurações de uma mentalidade circunscrita na autonomia do homem.

A enciclopédia, por essa forma, torna-se outro importante elemento para a formação desta “cultura escrita”. Por meio da enciclopédia foram publicizados diversos textos que teciam considerações relacionadas a temas referentes ao homem, a sociedade, ao estado, entre outros. Fora também uma forma de reunir estudos e debates de teóricos que se dedicavam a analisar diferentes temas sociais, entre eles, a educação.

A Revolução Francesa de 1789, compreendida como uma ruptura total com a tradição, isto é, com tudo que estava ligado ao Antigo Regime, passa a ser o marco para a inserção destes novos rumos que a sociedade deveria seguir. Nesta perspectiva, a educação escolar deveria ser o meio pelo qual esta mentalidade, formada a partir de uma historicidade social de teorias, deveria ser legitimada e difundida.

A soberania do Estado, a partir das teses de *Hobbes* e *Rousseau*, também é uma das questões para a constituição da cultura escolar, que passará a ser amplamente difundida no decorrer do século XIX (Cf. BOTO, 1996).

Para entendermos melhor esta questão acerca da soberania do Estado e da constituição da cultura escolar, podemos retomar, como base, as proposições de Condorcet, quando evidencia a diferenciação entre educação e instrução. Haja vista que *Hobbes* e *Rousseau* foram pensadores iluministas que fizeram parte da constituição teórica de Condorcet para a elaboração de suas proposições de institucionalização da instrução nacional francesa, bem como para a constituição de um pensamento pedagógico que marcou de forma indelével as aspirações pela constituição do homem cidadão.

Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que através dela, poderiam ocorrer às necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado. [...] Das relações mestre e discípulo às determinações políticas do ato pedagógico, tudo isso seria considerado decorrente de um fator preliminar, concernente à identificação dos mecanismos propulsores do aprendizado humano (BOTO, 1996, p. 21-22).

A escola, neste contexto, entendida como elemento indispensável para a formação do homem, passa a ser o meio pelo qual se difundiria os conhecimentos necessários para a constituição do homem cidadão. É ela também, segundo a autora, quem seria “[...] capaz de imprimir na alma dos novos cidadãos o registro da sociabilidade inédita que recriaria os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição” (Id., *Ibid.*, p. 99).

Ante esta conjuntura, a escola então passa a ser o meio pelo qual o princípio de instrução, defendido por Condorcet, seria propagado na França, após 1789. Assim, a escola passa para a esfera pública, com a estrita missão de moldar uma nova nacionalidade, marcada por acepções de cidadania e soberania.

Condorcet, por meio das proposições tecidas no *Rapport*, atribuía à instituição escolar a tarefa de formar o homem cidadão, que pudesse constituir uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos poderiam ter participação política e serem conscientes de seus direitos e deveres.

A escolarização teria a missão de formar o cidadão consciente de sua cidadania e dos princípios que configurariam os preceitos sociais da nova sociedade francesa que se queria moldar. E para que todos tivessem acesso a esta escolarização, esta teria que ser subsidiada pelo poder público, de forma que mantivesse o caráter universal da escola que se pretendia firmar.

Concebida como um dever social, a instrução pública, por meio da escolarização, instituíria-se como direito, que se pretendia figurar, e que irradiaria os postulados revolucionários franceses, de forma que, concomitantemente, abarcaria as esferas sociais marginalizadas pelo Antigo Regime.

Condorcet enfatizava que a instrução pública, por meio da escola, seria o elemento essencial para a formação do homem cidadão. Que, uma vez instruído, deveria buscar a *perfectibilidade* da sociedade, isto é, para a constituição de cidadãos ideais, usando para tal fim a racionalidade, a moralidade, a intelectualidade, que seriam alcançados por uma educação sistematizada.

Destarte, ao abranger todas as classes sociais e todos os gêneros em suas proposições presentes no *Rapport* de 1792, a instrução nacional como dever do Estado, proporcionaria as condições necessárias para educar e formar um homem cidadão, capaz de alcançar o ideal proposto pelos princípios revolucionários de Igualdade, Liberdade e Fraternidade em sua plenitude.

As prerrogativas da escola como irradiadora das luzes e de uma instrução de caráter universal, também perfizeram o ideal formativo do homem cidadão, que estaria imune aos postulados tradicionais que marcaram a sociedade francesa durante o Antigo Regime.

2.4. O professor ilustrado e aplicado

Entre as mais variadas proposições e teorizações acerca da institucionalização da instrução pública tecidas por Condorcet, percebemos um claro esforço pelo teórico em promover um rico processo de formação dos professores que passariam a atuar no sistema de instrução nacional francês.

Os institutos e liceus, isto é, dois níveis do sistema educacional francês estariam diretamente relacionados ao processo de formação de professores, o que denota a ênfase atribuída pelo teórico à necessidade de se formar professores que estivessem comprometidos com o ideal de constituição do homem cidadão, isto é, professores que estivessem devidamente “treinados” para atuarem em uma escola caracterizada pela instrução de feição universal, pautada na razão, na moral, na cientificidade e nos princípios da liberdade e igualdade.

O professor, então, deveria estar devidamente afinado aos ideais iluministas de cientificidade e da razão, para ser o propagador dos conhecimentos “elementares” para a formação do cidadão francês que se queria moldar, ou seja, que estivesse totalmente alheio aos velhos paradigmas do Antigo Regime. Além, de ser encarado como facilitador para o aprimoramento da mente do cidadão que, por meio dos conhecimentos elementares e da própria disseminação do progresso científico das mais variadas áreas e subáreas do conhecimento, tornar-se-ia indubitavelmente um indivíduo consciente de seus direitos, deveres e de sua capacidade de proposição e interpretação.

O *Rapport* de Condorcet, a razão e a moral deveriam ser inculcadas no homem cidadão por meio da instrução pública de caráter universal, sendo ainda o principal direcionamento para a atuação do professor. Assim sendo, o professor teria que ser formado à luz dos conhecimentos científicos e da própria razão, uma vez que este seria a base para a construção de uma nova mentalidade que se queria moldar junto aos

cidadãos da nova França, isto é, da França totalmente alheia aos hábitos e costumes que a caracterizavam anteriormente a Revolução de 1789.

Neste contexto, o processo de formação de professores teorizado na França, após a revolução de 1789, possuía um caráter eminentemente científico, que acaba por ser a marca da escola universalizada e da própria noção de conhecimento empregado por seus teóricos.

Assim, a formação do professor não poderia se deter ao processo de capacitação para o ensino das luzes ao indivíduo particular, mas a sociedade como um todo, de forma que possibilite, segundo as proposições de Condorcet, a compreensão de que o conhecimento precisa ser enriquecido por novas verdades, como forma de aperfeiçoar a mente humana para o desenvolvimento de novas maneiras de acelerar e promover o progresso científico e social.

Em diversos momentos de suas proposições, Condorcet enfatiza que para além das aulas ministradas nos ambientes escolares, os professores deveriam estar preparados para disseminar as luzes para a sociedade como um todo, haja vista que seriam convocados a proferir palestras públicas que versassem sobre importantes temas para a constituição de um senso de justiça e de sociedade entre os cidadãos franceses.

Os institutos, segundo o *Rapport*, teriam a premissa de formar professores para as escolas primárias e secundárias, com um currículo que englobaria elementos de todas as áreas do conhecimento humano, o que estaria estritamente de acordo com o objetivo deste nível de instrução, ou seja, o de habilitar seus alunos para cumprir suas funções públicas a que seriam chamados, neste caso, a função de professor.

Os professores, desta maneira, receberiam uma formação permeada de um ideal filosófico livre de qualquer interferência política, civil ou de qualquer outra instituição, no sentido dos interesses particulares, de qualquer velho hábito, ou seja, livre de qualquer pensamento considerado retrógrado que esteve presente anteriormente ao processo revolucionário.

As escolas secundárias, no entanto, representavam a primeira instância de formação docente, haja vista que era nesta instituição, de nível secundário, que os professores da escola primária receberiam sua primeira formação.

Já os liceus, para além de uma instituição destinada à formar cientistas, possuíam também a missão de promover o aperfeiçoamento de professores. Condorcet afirma que são por meio destas instituições que os conhecimentos, o que ele mesmo denominou de “verdades”, seriam aprimorados e transmitidos para as gerações futuras.

Nestas instituições de formação e aprimoramento de professores, o ensino deveria estar diretamente relacionado com o que havia de mais recente na Europa, no sentido dos progressos alcançados pela ciência. Teriam ainda que possuir os mais respeitáveis professores do continente, haja vista que não admitiriam qualquer tipo de inferioridade em relação às demais instituições, do mesmo nível de instrução, de qualquer outro país europeu.

Condorcet concebia que os liceus precisariam acompanhar anualmente os progressos e avanços das ciências, de forma que garanta a nação francesa instituições de alto grau de cientificidade, bem como a formação e o aperfeiçoamento de professores estritamente afinados aos ideais de constituição do novo homem, isto é, do cidadão francês que se pretendia formar.

A formação de um professor ilustrado e aplicado, destarte, seria a base para a constituição da mentalidade deste homem cidadão. Daí a necessidade de se pensar em instituições específicas de formação e aperfeiçoamento que estivessem totalmente inseridas em um contexto de excelência.

2.5. O ensino normal francês

Lourenço Filho (2001) historiciza a questão da formação de professores e identifica nas veredas da história que a concepção de formação primária, com a premissa de ser ofertada a todos os cidadãos, surge ainda no século XVI, possibilitando a ascensão de outro debate, ou seja, o debate acerca da formação de professores.

Autores há que citam tentativas de ensino pedagógico, para mestres primários, no século 16. Kandel refere-se a uma corporação de mestres fundada em Munich, em 1595, em cujos estatutos já se podia ler: “Pessoa alguma poderá atribuir-se o título de mestre-escola senão depois de um período de preparação de seis anos, a começar na idade de 18...”. Mas a primeira instituição escolar, organizada para esse efeito, parece ter sido a do Padre Dêmia, em Lyon, por volta de 1672. E a organização que, antes de outra, recebeu o nome de “escola normal”, deve-se ao abade La Salle, que a estabeleceu em Reims, no ano de 1685 (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 31).

Como podemos perceber, Lourenço Filho (Ibid.) identifica o século XVII como o período onde fora intensificado o debate acerca da formação de professores primários, de forma que a própria concepção de Escola Normal emerge desta nuance pedagógica, que segundo o autor, recebe esta nomenclatura na segunda metade do século XVII, pelo abade de Reims, La Salle (1651-1719).

No entanto, Lourenço Filho (op. cit) evidencia que uma das primeiras experiências de formação de professores fora inaugurada pelo abade francês Charles Démiá (1636-1689), que em 1678, fundou na cidade de Lyon uma instituição com esse propósito, ou seja, o de preparar os professores para o ensino. Posteriormente, a escola fundada por Démiá fora fechada no ano de 1689, por ocasião de sua morte.

De acordo com Lourenço Filho (Ibid.), no referido século, havia uma compreensão comum entre os indivíduos que se dedicavam às questões pedagógicas, ou seja, compreendiam que “para ensinar bastava saber apenas aquilo que se ia ensinar”. Assim, o ensino ministrado era individual e de memorização, “bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler, para ‘tomar a lição’ de cada discípulo” (Id., Ibid.).

Lourenço Filho (op. cit) ressalta ainda que La Salle identifica esta premissa, que bastava ao mestre conhecer os conteúdos a ser ministrados, no entanto, este postula que o ensino deveria ser coletivo, isto é, ministrado a grupos de crianças, e por essa motivo deveria também ser explicado em tom de conversa natural para o desenvolvimento do interesse acerca dos temas abordados pelos mestres entre seus discípulos. Destarte, fora esse ensino de caráter coletivo, segundo Lourenço Filho (Ibid., p. 31), que o abade denominou de ensino normal.

[...]. Vinha, em germe, em sua concepção, a idéia da classificação dos alunos, pelo adiantamento, e a consequência de adaptação de cada passo da lição à capacidade do aprendiz. E já não bastaria, assim, que o mestre soubesse ler a lição, que fosse o lente, mas que tivesse dominado e compreendido o texto que ia explicar, e que devia pôr à altura da mentalidade dos discípulos (Id., Ibid., p. 31).

La Salle identifica a necessidade de formação de professores para atuarem no ensino primário, de forma que a concepção de que bastava o professor saber minimamente ler o que seria ensinado aos seus discípulos fora deixado de lado, emergindo a necessidade de promoção e institucionalização de mecanismos que pudessem garantir a formação dos mestres, possibilitando-os domínio do conteúdo a ser ensinado.

A premissa do ensino coletivo, ou melhor, do ensino normal, obteve grande adesão entre os que se dedicavam às questões pedagógicas no século XVII na França, logo foram organizados estabelecimentos deste tipo em Paris, denominadas de Escolas Normais, haja vista que havia obtido êxito em Reims. Conforme Lourenço Filho (op. cit. p. 32), inicialmente, não foram adotadas nessas instituições uma teoria didática organizada como base para o ensino e formação dos futuros professores, a premissa inicial dessas instituições fora aprender “a ensinar vendo ensinar, por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças”.

Esta nova maneira de se ensinar e de formar professores acaba se proliferando pela Europa. Entre os germanos, ingleses e holandeses, obteve grande aceitabilidade, sendo algumas vezes reconfigurado de acordo com as especificidades de cada nação ou região. Fato este ratificado por Lourenço Filho quando afirma que

Pouco depois, a Alemanha recebe a idéia e a modifica. Francke funda em Halle, ao findar o século, o primeiro *Seminarium Praeceptorum*. Quarenta anos mais tarde, quando Julio Hecker estabelece em Berlim um *Lehre-Seminar*, várias eram as instituições do mesmo gênero, a que um novo espírito de indagação se havia acrescentado. A Dinamarca, a Inglaterra e a Holanda também as estabelecem. Na França, com a Convenção Nacional, chega-se a instalar uma Escola Normal Superior (1794) cujo funcionamento foi logo interrompido, para ressurgir, com Napoleão, em 1808. A compreensão da necessidade da formação de professores alcançava o Estado. A educação popular, extensa, a todos dirigida, até então ideal de religiosos e filantropistas, passava a ser entendida como função pública (Id., Ibid., p. 32).

A partir desta historicização realizada por Lourenço Filho (2001), podemos depreender que o ideal de formação de professores para atuarem no ensino primário data ainda do século XVII, porém ganha forte aceitabilidade apenas no século XVIII, quando diversas regiões da Europa irão adotar a premissa de ensino inaugurada por La Salle.

Para Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 14), a obra de La Salle fora “[...] resultante de vários anos de experiência, é fundamentalmente prescritiva com relação à ação do professor, mas marcante na configuração do ser professor”, o que estaria presente nos futuros debates e proposições acerca da instrução nacional francesa, por conseguinte, de outras regiões da Europa e de outros continentes.

Tratando-se especificamente da França, no final do século XVIII, o debate acerca do ensino normal fora retomado após discussões sobre a educação popular, por

meio de projetos de organização da instrução nacional, a exemplo do *Rapport* de Condorcet e o de Lepelletier, além da proposição de Romme. No entanto, na Convenção Nacional francesa de 1794, no período conhecido como *thermidor*, baseados na proposição de Joseph Lakanal (1762-1845), no dia 17 de novembro, decretam a obrigatoriedade do poder público francês em fundar estabelecimentos de instrução primária subsidiados pelo Estado. Todavia, no ano seguinte, no dia 24 de outubro, por meio de novo Decreto, a gratuidade do ensino primário fora suprimida, cabendo às Províncias o interesse de instalá-las ou não. Para Moreira (1958, p. 69),

O Consulado e o Império ficaram nisso. Suas medidas visaram o desenvolvimento dos liceus e colégios destinados a fornecer as elites dirigentes da Nação. Nenhuma verba do Estado era reservada ao ensino primário, ensino este, dizia o imperador, “destinado às classes inferiores da sociedade”.

O debate em relação a institucionalização da instrução nacional francesa, de forma que pudesse ser garantida a todos, respeitando o princípio da igualdade, fora moderada entre os legisladores e dirigentes franceses nos últimos anos do século XVIII, que concebiam, como bem pontuou Moreira (op. cit.), apenas a formação da elite dirigente da França.

A proposição feita por Lakanal apresentava elementos de defesa do modelo normalista de formação de professores no período revolucionário francês, haja vista que seu argumento possuía elementos discursivos que primavam pela fundação e consolidação das Escolas Normais na França.

Para Araújo (2008), a defesa da institucionalização de Escolas Normais na França, tecida por Lakanal, possuía dois aspectos, haja vista que, primeiramente, refere-se à necessidade de formação de professores, pois na Europa, e, particularmente, na França, não existiriam “[...] homens em condição de ensinar as artes úteis e os conhecimentos necessários, com uma metodologia que [permitisse] tornar os espíritos mais penetrantes” (p. 321). E, por outro lado, possuía também um caráter estritamente político, porque tinha em vista uma ordenação democrática, isto é, o que Condorcet postulou de instrução universalizada, intimamente ligada à perspectiva iluminista de instrução, centrada na regeneração do entendimento humano.

Conforme Araújo (2008, p. 321), a premissa de institucionalização de Escolas Normais, presente nas proposições de Lakanal, desvela “[...] que as escolas normais são configuradas com uma especificidade, a de ensinar a arte de ensinar”.

Neste contexto, depreendemos que Lakanal apresenta uma proposição que inaugura uma das primeiras experiências de Escolas Normais subsidiadas pelo Estado, com o objetivo de formar professores leigos para a escola pública e universalizada, haja vista que a experiência do ensino normal de La Salle esteve sob a guarda da Igreja Católica.

Após apreciação da proposição de Lakanal, a Convenção Nacional francesa adota para o Estado francês o modelo das Escolas Normais de formação de professores, proporcionando, cinco anos após a eclosão da Revolução Francesa, a fundação de uma Escola Normal, que teve um curto prazo de existência, de janeiro a maio de 1795, mas que influenciaria diversos sistemas educacionais durante o século XIX.

Saviani (2009, p. 143) nos esclarece que foi a partir deste momento que houve a distinção entre escola Normal Superior, destinada a formar professores para atuarem no nível secundário, e Escola Normal ou Escola Normal primária, para preparar os professores que atuariam no nível primário.

Em síntese, segundo Lourenço Filho (op. cit.), na França, após a Convenção Nacional de 1794, chega-se a instalar uma Escola Normal Superior cujo funcionamento foi efêmero, ressurgindo apenas em 1808, no período conhecido como “era napoleônica”.

No entanto, o grande legado deste processo fora a compreensão da necessidade da formação de professores como dever do Estado. Além, do debate acerca da educação popular, extensa a todos, neste final do século XVIII e início do XIX, que ganhou notoriedade e passou a ser entendida como função pública, influenciando nações a promover essa instrução de caráter público.

Essas premissas que identificamos acima podem ser percebidas nos sucessivos projetos de instrução nacional que foram defendidos durante as Convenções Nacionais francesas que, desde o *Rapport* de Condorcet e de Lepelletier, perpassado pelas ideias de Romme, até as proposições de Lakanal, primaram pela defesa de uma instrução de caráter público e universalizada, pautada na moral, na razão e no cientificismo, respeitando, evidentemente, as especificidades e contradições de cada uma.

Deste modo, a premissa de institucionalização de Escolas Normais para a formação de professores leigos para atuar nas escolas primárias e secundárias fora retomada pelos políticos e administradores do Estado francês no início do século XIX. O que para Araújo (op. cit.) representaria a inserção das Escolas Normais em um vasto plano de instrução pública, onde o professor passou a ser o principal agente do processo

de instrução, porque era capaz de ensinar e socializar os conteúdos científicos entre os cidadãos.

É no interior de tais entendimentos que a Escola Normal é concebida como padrão e como modelo, com o intuito de normalizar e regularizar todas as outras escolas. Trata-se de um projeto educativo para formar aqueles que vão ser formadores, em que o saber como ensinar deverá estar associado ao saber o que se ensinar. [...]. Ou seja, conteúdo e método devem ser os baluartes para a formação do professor (ARAÚJO, *Ibid.*, p. 322).

Cumpre evidenciarmos ainda que a concepção de Escola Normal na França, vinculada ao processo de formação de professores, possuía um caráter eminentemente científico, que acaba por ser a marca desta escola. Seus cursos foram estruturados em ciclos, como cada curso guardava autonomia, cada estudante, de acordo com seu interesse, podia organizar seu próprio plano (Cf. VILLELA, *Ibid.*).

Para Nóvoa (1997), além da cientificidade do modelo normalista de formação de professores inaugurado na França, este modelo esteve ainda ligado à constituição de um amplo processo de institucionalização da formação docente, proporcionando o desenvolvimento da profissão e a melhoria da posição social dos docentes, bem como estabelecer um controle do Estado sobre os professores.

Para o mesmo autor, as Escolas Normais foram

[...] criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1997, p. 16).

Destarte, conforme Nóvoa (*Ibid.*), fora por meio das Escolas Normais que os mestres pouco instruídos do início do século XIX se tornaram profissionais formados e preparados para o exercício da atividade de ensinar. Assim, eles passaram a representar um novo tipo de profissional para uma nova organização social, que funcionava de acordo com as necessidades da organização dos Estados-Nação.

De acordo com Saviani,

Desde a Convenção, instalada após a Revolução Francesa entre 1792 e 1795, as instituições encarregadas da formação dos professores, em especial para as escolas primárias, tenderam a receber o nome de Escolas Normais. Seguindo essa tendência geral, as Províncias brasileiras também começaram a implantar as respectivas escolas normais. A primeira delas foi instalada, em 1835, em Niterói, apenas um ano após o Ato Adicional à Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das Províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo de seus professores. Ao longo do século XIX foram surgindo escolas normais nas várias Províncias que constituíam o Império brasileiro, num processo intermitente em que essas instituições eram criadas, em seguida fechadas e depois reabertas (SAVIANI, 2008, p. 7).

Por essa forma, cumpre destacarmos o processo de constituição discursiva e as práticas implementadas pelo governo imperial de formação de professores, de forma que possamos perceber as nuances políticas entorno da construção dos modelos de instrução que permearam essas discussões.

2.6. Iniciativas de institucionalização da formação de professores no Brasil imperial, algumas notas

Após uma breve análise dos pressupostos discursivos acerca da institucionalização da instrução pública francesa, teorizados por Condorcet, Lepelletier, Romme e Lakanal, no contexto revolucionário francês do final do século XVIII, com ênfase aos elementos referentes ao processo de formação de professores, passaremos agora a nos deter à algumas iniciativas implementadas pelo Império brasileiro para a promoção de formação de professores.

Nosso objetivo aqui não é o de detalhar as iniciativas, nem mesmo esgotá-las, mas sim o de identificá-las e perceber suas prerrogativas teóricas e metodológicas, de forma que nos possibilite concatenarmos com o que já discutimos e o que ainda iremos discutir nas próximas seções que compõem esta Dissertação.

Por essa forma, paralelamente as efervescências políticas, ideológicas e conceituais do velho continente, caracterizadas por um momento de grandes transformações econômicas e sociais, por meio, principalmente, da Revolução Industrial Inglesa e da Revolução Francesa de 1789, o Brasil se encontrava ainda, fundamentalmente, organizado entorno de uma sociedade escravista, agrária e

submetido a uma política econômica opressora por parte da Coroa Portuguesa, haja vista que durante as primeiras décadas do século XIX o Brasil ainda se caracterizava como sendo um domínio do Império Ultramarino português.

Resumidamente, durante os dois primeiros séculos de colonização do Brasil, tivemos a presença marcante dos religiosos da Companhia de Jesus, que se destacaram como educadores nas possessões da América portuguesa, haja vista que o Maranhão e Grão-Pará também estavam inseridos nesta rede educacional jesuítica, onde abrigavam dois importantes Colégios da Companhia, o de Nossa Senhora da Luz em São Luis e o de Santo Alexandre em Belém.¹⁵

Para Xavier (1980), estas instituições educacionais, dirigidas e organizadas pelos jesuítas, preocupavam-se com a educação cristã de uma elite religiosa que se identificava com as elites da metrópole; e que, em termos educacionais e culturais, compartilhava dos mesmos ideais, isto é, a educação clássica humanista europeia.

Gandin (1995) corrobora com a assertiva de Xavier (Ibid.) afirmando que

A Companhia de Jesus começa sua “missão” no Brasil voltada à catequese dos indígenas que aqui viviam, mas esta atividade logo cede espaço a outras. Estabelecem-se as escolas de ler e escrever, voltadas à alfabetização e ao ensino das “boas maneiras” e os seminários onde os futuros padres recebiam lições de moral, filosofia e línguas clássicas. Esta era uma educação que se aplicava exclusivamente às famílias mais influentes: era uma educação da elite colonial. As principais características desta educação eram a valorização da autoridade, da disciplina e da submissão (GANDIN, Ibid., p. 73).

Não podemos negar que a presença jesuítica no Brasil marcou de forma indelével as questões educacionais, sociais, econômicas, políticas e claro, religiosas. Os membros da Companhia de Jesus investiram boa parte de seu tempo e recursos na educação, mas toda a estrutura educacional montada por eles se viu em ruínas quando Marquês de Pombal os expulsou das possessões portuguesas do ultramar, por meio da Lei de 3 de setembro de 1759, que ordenava a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus de todo o Reino e domínio de Portugal para não poderem mais neles entrar e, ao

¹⁵ Não há que se esquecer do colégio da Vigia, onde, segundo Antônio Baena, “fundaram os jesuítas em 1702 uma igreja ampla e um colégio para instrução da mocidade, e nele formaram um grande número de clérigos”. Cf.: BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Ensaio corográfico sobre a Província do Pará*. Pará: Typographia de Santos & Menor, 1839, p. 338. Para um panorama mais amplo da educação na Amazônia colonial, ver: SILVA, Garcilenil do Lago. *Educação na Amazônia colonial*. Manaus: Suframa, 1985; AZEVEDO, João Lúcio de. *Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização*. Belém: SECULT, 1999.

mesmo tempo, confiscava os seus bens em benefício do Fisco e Câmaras Reais (Cf. MALHEIROS e SANTOS, 2011).

A partir da execução desta normativa legal, as colônias portuguesas na América, a exemplo do Brasil e Grão-Pará e Maranhão, passaram a ter que lidar com extremas dificuldades e pela falta de interesse, por parte da Metrópole, em administrar e investir recursos na educação. No entanto, para Maxwell (1996, p. 104) e Boto (2011, pp. 103-104) a obra de Marquês de Pombal na área da educação esteve centralmente ligada em “[...] trazer a educação para o controle do Estado [...]”, isto é, “[...] secularizar a educação [...]”.

Já no século XIX, mais precisamente em 1808, a Família Real portuguesa, juntamente com a Corte, instalam-se no Brasil, devido a não observância da Coroa portuguesa, à época dirigida por D. João VI, ao “Bloqueio Continental” imposto pelo Imperador Francês, Napoleão Bonaparte, à indústria inglesa, muito em função da intensa relação econômica que Portugal mantinha com a Inglaterra.

Ao se instalar no Brasil, a Corte portuguesa se depara com um incipiente sistema de ensino, onde havia apenas aulas avulsas ou “aulas régias”, fruto ainda das reformas educacionais pombalinas,¹⁶ destinadas especificamente à elite colonial. Nessa perspectiva, desde a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, o Brasil passou a vivenciar importantes transformações econômicas e culturais, dentre as quais se encontram a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, criação do Banco do Brasil e da Imprensa Régia em 1808; da Biblioteca Nacional em 1810; do Museu Real em 1818 e a visita da Missão Cultural Francesa, que teria influenciado, mais tarde, a criação da Escola Nacional de Belas Artes, todas no Rio de Janeiro e, fundamentalmente, a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves em 1815, fatos estes ligados a pressão exercida pela nobreza pelo estabelecimento de medidas que garantissem a educação de seus filhos, bem como da

¹⁶ Sobre as reformas educacionais pombalinas, Cf.: GOMES, Joaquim Ferreira. *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. 2ª Ed. Coimbra: INIC, 1989; _____, *O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial*. Revista de História das Ideias, vol. IV, tomo II, 1982, pp. 25-41; GUERRA, Miller. *Como interpretar Pombal?* Lisboa/Porto: Brotéria, 1983; SANTOS, Maria Helena Carvalho. *Pombal Revisitado*. Comunicações ao Colóquio Internacional organizado pela Comissão das comemorações do 2º centenário da morte de Marquês de Pombal. Vol. I. Lisboa: Editora Estampa, 1984; MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor*. Revista de Educação da UFSM. Santa Maria/RS, v. 30, nº 2, pp. 27-41, 2005.

criação de espaços destinados ao desenvolvimento cultural da nova sede do Império Ultramarino português.

Neste contexto, as medidas econômicas adotadas desde então favoreciam a aristocracia rural, mas em contrapartida, eram os ricos comerciantes portugueses quem participavam das decisões políticas. De acordo com Aranha (1996), a tensão entre esses dois segmentos, a adoção de certas medidas econômicas e a influência de ideias iluministas propiciaram um ambiente político que fomentaria, mais tarde, a independência do Brasil.

No entanto, apesar do acordo político e financeiro com Portugal para a Independência do Brasil ter representado sua autonomia política e econômica em relação à Coroa portuguesa, em muitos outros aspectos, o recém criado Império do Brasil permanecia sob o domínio comercial e intelectual europeu.

Destarte, a estrutura social brasileira pouco ou nada se alterou a partir de 7 de setembro de 1822, haja vista que permaneciam os privilégios dos homens livres e proprietários, em detrimento dos não proprietários e escravos.¹⁷ O mesmo acontecia com o benefício da instrução: era privilégio de poucos. Aranha (Ibid., p.151) afirma que,

[...] no século XIX ainda não há propriamente o que poderia ser chamada de uma “pedagogia brasileira”. No entanto, alguns intelectuais, influenciados por idéias europeias tentam imprimir novos rumos à educação, ora apresentando projetos de leis, ora criando escolas.

Para Xavier (1992), o Brasil chegou ao processo de independência política destituído de qualquer forma de organização escolar. Nunes (2008, p. 26) corrobora com a assertiva afirmando que

¹⁷ Neste contexto, percebemos permanências da organização social e econômica, que fora comum durante os três séculos de dominação portuguesa, após a independência política do Brasil. Sobre esta organização, Cf. JOHNSON, Harold B. *A colonização portuguesa do Brasil*. In: BETHELL, Leslie (Org.). História da América Latina. São Paulo:/Brasília: EDUSP/FUNAG, Vol. I, 1998, pp. 241-281; SCHWARTZ, Stuart. *O Brasil colonial, 1580 – 1750: as grandes lavouras e as periferias*. In: BETHELL, Leslie (Org.). História da América Latina. São Paulo:/Brasília: EDUSP/FUNAG, Vol. II, 1998, pp. 339-384; LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750 – 1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. MELLO E SOUZA, Laura de (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; ARAÚJO, Emanuel. *O teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial*; HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969; PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1965; CASTRO, Antonio Barros de (et al.). *Trabalho escravo, economia e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 (Coleção Estudos brasileiros; v. 61); entre outros.

Em 1822, após três séculos de colonização (de Portugal), com a Independência do Brasil, elevado à categoria de Império, é que se registra um período de preocupações, discussões e intenções por parte dos políticos e da elite intelectual em elaborar projetos para se criar e estruturar um sistema educativo nacional, aí incluso a instrução primária pública e, no seu bojo, a formação de professores para o ensino das primeiras letras.

A partir desse contexto de independência política e de formação do Império do Brasil, conforme epígrafe acima, percebemos certa observância ao debate internacional sobre a necessidade da promoção de instrução pública. Por essa forma, com a abertura das Assembleias Geral Legislativa e Constituinte, tivemos discussões acerca desta intrincada questão que passaremos a abordar nas próximas páginas, de forma que possamos perceber as antíteses políticas e os ideais que permearam esses debates.

2.6.1. Os ideais de instrução que permearam os debates nas Assembleias Constituinte e Geral brasileira

França (1997, p. 63) evidencia que “[...] a necessidade e a urgência de se organizar um sistema de ensino, capaz de promover a educação pública em todo o país, permeou praticamente quase todas as discussões” durante o período de vigência da Assembléia Constituinte de 1823, onde o próprio Imperador, Dom Pedro I, na abertura dos trabalhos, ratifica a necessidade de uma legislação específica para a instrução pública.

Anteriormente à promulgação da Constituição de 1824, precisamente, ao longo do ano de 1823, as Assembleias Constituinte e Geral Legislativa, a partir de 3 de maio, iniciaram seus trabalhos para a elaboração da primeira constituição do Império brasileiro, que se consagraria por ser a única durante todo o período imperial. Por ocasião da abertura de seus trabalhos, logo surgiu as questões relativas a instrução pública, que fora pautada pelo próprio Imperador, Dom Pedro I, ao afirmar, em seu discurso de abertura da Assembleia, que havia “[...] promovido os estudos públicos quanto é possível, porém, necessita-se para isto de uma legislação particular [...]”, onde “[...] todas essas coisas deve merecer-vos suma consideração” (MOACYR, 1936, p. 31).

Deste modo, ao longo dos debates relacionados as questões educacionais, houve denúncias sobre o atraso em que esta se encontrava, quer pela falta de mestres de primeiras letras e de Latim, quer pelos parcos ordenados que recebiam. Segundo convicção geral e em caráter de urgência, reivindicavam-se a instrução popular em nome dos princípios liberais e democráticos que, associados ao movimento da independência, fundamentavam o novo regime então proclamado. Assim, após a elaboração dessa “legislação particular”, solicitada pelo Imperador, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia apresentou dois projetos de lei: Tratado de Educação para Mocidade Brasileira e Criação de Universidades (Cf. MENEZES, 1998; HAIDAR, 1972a, 1972b 1998; MOACYR, *Ibid.*; SILVA, 1977).

Como medida para melhor embasar as discussões sobre a instrução pública, a Comissão de Instrução da constituinte aprovou a publicação da Memória de Martim Francisco Ribeiro D’Andrada Machado, acerca “[...] da necessidade de instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem em sociedade” (MOACYR, *Ibid.*, p. 118-147).

Por essa forma, a educação como dever do Estado era o principal ideal defendido por esse documento. Nele, a instrução pública, dirigida e fiscalizada por um Diretor de Estudos, apresentava-se organizada em três graus sucessivos, acessíveis a todos os cidadãos na medida de suas capacidades naturais. Para os graus iniciais, havia orientações sobre estudos, métodos pedagógicos, compêndios e mestres. Compreendendo um curso de três anos, dos 9 aos 12 anos de idade, o primeiro grau, de instrução comum, deveria ser amplamente difundido (Cf. MOACYR, 1936).

Vale ressaltar que esta Memória de Martim Francisco Ribeiro D’Andrada Machado fora inspirada em Condorcet, teórico da pedagogia revolucionária francesa, anteriormente apresentado por nós. Memória que fora adaptada ao Brasil desde a administração joanina, a propósito da reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, certamente com as devidas concessões ao regime absolutista (Cf. RIBEIRO, 1943). O projeto de Stockler era dessa mesma época, isto é, de 1812, com a proposta de escolas de quatro graus articulados, também baseado em Condorcet (Cf. SILVA, 1977).

Neste contexto, no âmbito da Comissão de Instrução Pública da constituinte brasileira, o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas paralelas, refletindo preocupações e interesses distintos: de um lado, a formação de elite; de outro, a educação popular (Cf. PERES, 2005).

Por sua vez, a Comissão Constituinte, no tratamento da educação como matéria constitucional, acatou a ideia de um sistema de ensino para o Brasil. Propunha-se, então, em âmbito nacional, uma organização sistemática de educação, desde as escolas de primeiras letras às universidades (Cf. ANDRADA e SILVA, 1965; PERES, 2005).

Sendo assim, depreendemos que as influências dos ideais de instrução nacional postuladas por Condorcet, no período revolucionário francês, esteve presente nas discussões acerca da promoção de uma legislação específica educacional para o Império brasileiro. No entanto, acabou por se contrastar com os reais objetivos do Império, isto é, a promoção de uma educação pensada apenas para a elite imperial.

No entanto, os debates na Assembleia Legislativa e Constituinte de 1823 proclamavam a educação a partir dos ideais da Revolução Francesa e do espírito nacional que contagiava os liberais, para “[...] a promoção do homem livre dentro da pátria livre [...]” (XAVIER, 1992, p. 103). Todavia, tais ideais não representavam a realidade da numerosa população escrava e da maioria da população não escrava subordinada aos interesses econômicos da aristocracia agrária do Império.

Quanto as questões relativas ao processo de formação de professores, identificamos que, provavelmente, a primeira iniciativa do Império brasileiro em implementar uma política de formação de professores foi por meio do Decreto de 1º de março de 1823. Neste Decreto, o Imperador do Brasil, Dom Pedro I, resolve criar “[...] uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo [...]”, onde “[...] todas as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento [...]” poderiam se candidatar a uma vaga (BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823, p. 41-42).

Para Bastos (1997), a medida de implantar Escolas de primeiras letras no Império do Brasil, representou a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas também a de preparar docentes, instruindo-os por meio do domínio do método.

Tanuri (2000, p. 63), ressalta que “[...] algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster [...]”. A autora se baseia, para fazer tal afirmativa, no fato de que logo após a publicação do Decreto de março de 1823, para ser mais preciso, em 29 de abril do mesmo ano, o Ministério da Guerra publica outro Decreto, onde determinava que as corporações militares das Províncias deveriam enviar,

[...] para esta Corte um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado método, e poderem voltando a sua Província dar lições não só aos seus Irmãos de Armas, mas ainda às outras classes de cidadãos. (BRASIL. Decreto n. 69 de 29 de abril de 1823, p. 52).

Tanuri (Id., Ibid.) evidencia ainda que, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, o método de ensino mútuo¹⁸ é consagrado no Brasil, ressaltando que em seu art. 5º, o dispositivo legal ratifica que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução, deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custo de seus ordenados nas escolas da Capital”. O que para Saviani (2009, p. 144) representaria uma exigência de “preparo didático”, apesar de não fazer claras referências à questão pedagógica.

O Brasil, neste período, foi marcado pelos discursos liberais em defesa da importância da educação para elevar o Império ao nível das nações desenvolvidas, em especial nações europeias, a exemplo da França e Inglaterra.

A própria Constituição de 1824, única durante todo o Império, apresentou algumas diretrizes para a definição das políticas educacionais, como exemplo, temos no Art. 179 § 32 a premissa de que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”; e no § 33 proclama a criação de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (BRASIL, 1824, p. 35).

Peres (Ibid.) destaca que a gratuidade do ensino primário, prescrita na Constituição de 1824, era uma “ousadia liberal”, que provocava a maior admiração dos estrangeiros que nos visitavam. Para Silva (1977, pp.10-11), “[...] de fato, ensino gratuito para todos, custeado com dinheiro público, ainda era uma promessa ousada, no início do século XIX e algum tempo depois [...]”, apesar de ter sido objeto de intensos debates na França, ainda no final do século XVIII.

Neste contexto, podemos depreender que as ideias presentes nestes trechos citados da Constituição de 1824 são estritamente oriundas de uma concepção francesa

¹⁸ O ensino mútuo ou método lancasteriano não era uma invenção brasileira. Em Portugal, em 1815, e, no Brasil, desde 1820, já se tomava providência a respeito de sua aplicação dadas as vantagens que poderia trazer para a rápida e pouco onerosa difusão do ensino. Também chamado monitorial, o ensino mútuo surgiu na Inglaterra com Bell e Lancaster, nos fins do século XVIII, expandindo-se, depois, para numerosos países, sobretudo, França e Estados Unidos, com êxito até meados do século XIX. Foi principalmente Lancaster quem deu um caráter sistemático à velha prática escolar de utilizar monitores, isto é, alunos mais adiantados como auxiliares do professor. O método foi incorporado a um sistema racionalizado de organização da escola, envolvendo técnicas didáticas, arranjo de sala de aula com dimensões adequadas para cem ou mais alunos, uso de materiais de ensino apropriados e graduação cuidadosa de conteúdos a serem aprendidos. Teoricamente o efeito multiplicador dos monitores poderia realizar-se (SILVA, 1977; LARROYO, 1970; PEIXOTO, 1926; BASTOS, 1997; PERES, 2005).

de educação. A exemplo da instrução como dever do Estado (no caso do ensino primário).

Outra questão relevante está relacionada ao que Tanuri (op. cit.) já havia exposto em relação às primeiras iniciativas para a institucionalização de instituições destinadas à formação de professores no mundo contemporâneo. A autora ressalta, em sua publicação intitulada “História da formação de professores”, que

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (Id., Ibid., p. 62).

Nesta mesma publicação, a autora identifica a Revolução Francesa como o marco para a propagação e concretude da ideia de uma Escola Normal subsidiada pelo Estado e destinada a formar professores leigos. Fato este, que encontraria no século XIX solo fértil para sua propagação.

Ainda na primeira metade do século XIX, a partir da publicação do Ato Adicional, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, as Províncias do Império do Brasil adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios designados a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias então existentes e outros estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por Lei Geral (Art. 10, § 2º) (BRASIL, 1834a).

No entanto, a criação das Assembleias Legislativas Provinciais não significou que o governo geral não poderia criar, nas Províncias, estabelecimentos de ensino de qualquer nível. O entendimento do Ato Adicional, conforme Sucupira (1996), é que a competência conferida às Províncias no que se refere ao ensino primário e secundário, não é privativa, mas concorrente à competência do governo geral. Entretanto, este se responsabilizou somente pelo ensino superior em todo o país e pelo ensino secundário como via privilegiada para o acesso às faculdades e algumas ações no ensino primário, restritas ao município sede da corte.

O Ato Adicional de 1834 reflete o que já vinha sendo desenvolvido em termos de educação no Brasil, isto é, um incipiente ensino de “primeiras letras” para as camadas populares urbanas e algumas instituições de ensino secundário, em que era feita a preparação para um ensino superior. O que pode nos servir, talvez, de explicação para a omissão do governo geral em matéria de ensino elementar fora da capital do

Império, haja vista que fora criado apenas um único estabelecimento de ensino secundário em todo o país no ano de 1837, o Colégio Pedro II, que se caracterizaria como o exemplo a ser seguido pelas instituições de mesmo nível, instaladas pelos governos provinciais.

Tratava-se também de um mecanismo para que se mantivesse um estrito controle sobre as Províncias, ou seja, estas não teriam uma plena autonomia de legislar acerca do tema, haja vista que teriam que seguir um currículo predeterminado para o ingresso ao ensino superior, de total responsabilidade do governo geral (Cf. FRANÇA, 1997).

Para Silva (1969), essa característica de omissão do governo geral para com o ensino primário e atenção a um tipo de ensino secundário prestigiado pela tradição e pela função seletiva, não era uma prerrogativa somente do Brasil, uma vez que em muitos países europeus havia um claro conflito entre as ideias liberais, originárias do século XVIII, e o predomínio do espírito conservador que restringia a aspiração de uma educação universal dos liberais, para um ensino primário limitado em proposta, extensão e quantidade.

Para França (op. cit., p. 67), o Ato Adicional de 1834 e a consequente descentralização da instrução pública primária revelam que o interesse do Império de promover a instrução a todas as “classes”, tratava-se apenas de retórica, uma vez que “[...] a criação de um sistema de ensino de elites constituía a grande empreitada do Brasil Império”. Outra importante questão relacionada ao Ato Adicional, segundo esta autora, foi a consequente proliferação de instituições particulares de ensino secundário.

2.6.2. A Escola Normal como modelo para a formação de professores

O debate relacionado à promoção de uma instrução primária gratuita e disseminada por todas as Províncias do Império trouxe consigo a pertinência de discussões e medidas para uma eficiente formação de professores, haja vista que para a promoção e disseminação por todo o império de escolas de primeiras letras, seria necessário também a formação de professores para atuarem nestas.

Nesta perspectiva, com o Ato Adicional de 1834, além da tarefa de prover à instrução primária, as Províncias ficaram ainda com a difícil tarefa de preparar os professores para as escolas que fossem criadas.

Gondra e Schueler (2008) evidenciam a complexidade dos acontecimentos políticos e sociais no período do Império brasileiro e suas influências para a constituição de um modelo escolar para o país no século XIX. Para estes autores, durante os primeiros anos do Império, em meio a disputas políticas e sociais, há um processo de coexistência de múltiplas formas educativas nas Províncias, que marcam a historicidade da educação no Brasil.

Podemos inferir, a partir do debate promovido por Gondra e Schueler (Ibid.), que a instrução no Império do Brasil esteve centralmente ligada a um ideal de formação do Estado/Nação, isto é, para a constituição de uma identidade comum aos brasileiros, muito em função da resistência de algumas Capitâneas em aderir ao Império do Brasil, a exemplo do Grão-Pará, e dos movimentos separatistas que surgiram durante as primeiras décadas após a Independência política do Brasil. E, por outro lado, a formação dos quadros dirigentes do Governo, o que está em conformidade ao que Xavier (1992) denominou de educação de elite.

A partir deste contexto, podemos depreender as causas da pluralidade de modelos de instrução presentes nas Províncias do Império, pois se tratava de um cenário resultante dos embates políticos e sociais em torno de projetos educacionais distintos, que acabavam por permear os discursos políticos relativos a instrução pública, onde o Estado, a Igreja e a sociedade civil, segundo Gondra e Schueler (Ibid.), aparecem como três forças que disputavam a hegemonia de seus modelos educacionais.

Cumpramos destacarmos que para o campo político, no período imperial, substanciado pelas prerrogativas legais do Estado, a educação desempenharia a função de elevar o Império a condição de um Estado moderno¹⁹ e civilizado (Cf. MATTOS, 1994; GONDRA e SCHUELER, 2008). Questão esta que iremos debater com maior ênfase na próxima seção deste trabalho, bem como os desdobramentos desta concepção política nacional na Província do Grão-Pará.

¹⁹ O historiador alemão Werner Naef identifica três grandes tipologias no processo de desenvolvimento do Estado moderno: a primeira delas seria o Estado estamental, predominante durante os séculos XV e XVI, responsável pela concentração dos poderes políticos; a segunda seria caracterizada pelo Estado monárquico absoluto, que predomina nos séculos XVII e XVIII e representa uma segunda onda de centralização do poder, agora unicamente nas mãos do monarca; a terceira grande tipologia do Estado moderno é representada pelo Estado democrático, que começa a surgir com a Revolução Francesa e consolida-se com a fixação dos direitos do homem e do cidadão (NAEF, 2005).

Em síntese, Gondra e Schueler (Ibid.) demonstram a heterogeneidade de sujeitos, formas, espaços e práticas educativas formais e informais que coexistiram neste contexto de intenso jogo de relações de poder durante o período imperial brasileiro, onde foram direcionados a reconhecer, paulatinamente, o direito da mulher à educação, do acesso dos negros à escola pública, e ainda o de admitir outras formas de instrução, que estiveram presentes nas diversas legislações que tentaram “civilizar” o indígena, tendo a escola como instrumento privilegiado de tal ação.

Neste contexto, a instrução pública aparece como matéria importante nos projetos concebidos pela sociedade civil, onde os grêmios, associações, sociedades filantrópicas aparecem como espaços destinados à instrução de adultos trabalhadores, mulheres, crianças, negros libertos, estrangeiros, que funcionavam como mecanismo de aproximação entre as elites políticas, as camadas médias urbanas e a população em geral. Trata-se, resumidamente, da constituição de um aparato estatal, onde a Igreja e a sociedade civil se apresentam como forças distintas que, ora de modo associado, ora de modo concorrente, se somam no estabelecimento das iniciativas de instrução no Brasil do século XIX (Cf. GONDRA e SCHUELER, 2008)

Torna-se importante evidenciarmos que o modelo normalista de formação de professores desponta desta intrincada questão de pluralidade de concepções educacionais que permearam os debates relacionados à instrução pública durante o Império. Assim, a Província do Rio de Janeiro fora a primeira a instituir uma Escola Normal destinada à formação de professores.

Instalada em Niterói, por meio da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, e devido a consagração do método mútuo em 1827, a Escola Normal de Niterói passou a dar ênfase a formação didática e profissional do professor pautada na compreensão do referido método (Cf. BASTOS, 1998; TANURI, 2000). O que nesse momento acabou por definir o “*locus* para a formação dos professores das primeiras letras pelo poder oficial” (NUNES, Ibid., p. 27).

A lei que cria a primeira Escola Normal no Império do Brasil estabelecia que para ser admitido na mencionada escola, o indivíduo deveria “[...] ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever”. Ou seja, os candidatos deveriam possuir boa índole, segundo os preceitos do Estado. Determinava ainda que, os professores que estivessem em exercício e quisessem entrar na escola continuariam recebendo seus salários, ou se preferissem receberiam uma ajuda de custo. Por outro lado, os que se recusassem a frequentar a escola e tivessem mais de

dez anos de magistério, seriam aposentados, já os com menor tempo seriam demitidos. Se não houvesse o número suficiente de alunos para abrir a escola, a Província poderia conceder uma pensão mensal para até dez alunos carentes que desejassem a carreira do magistério. Estes fariam um contrato com o governo provincial, apresentando um fiador e se comprometendo a fazer o curso e exercer o magistério depois de formados. A primeira escola teria apenas um professor, que ensinaria pelo método de Lancaster, além de exercer a função de diretor (Cf. VILELLA, 1996, 1992, 1990; BASTOS, 1998; TANURI, 2000).

Nas décadas de 1830 e 1840 significativas discussões sobre a criação de Escolas Normais, destinadas ao preparo de professores, estiveram em pauta por todo o Império, visto que várias iniciativas passaram a ser tomadas nas Províncias. No entanto, apenas a Escola Normal de Niterói teve certo êxito, pois permaneceu em funcionamento por um período de doze anos, isto é, de 1835 a 1847.²⁰

No caso específico da Província do Grão-Pará, tivemos ainda na primeira metade do século, para ser mais preciso, no ano de 1839, a primeira iniciativa de institucionalização de uma Escola Normal destinada ao preparo de professores primários, por meio da Lei nº 33, de 30 de setembro.

Segundo a mencionada Lei, o Governo da Província estaria autorizado a instituir uma Escola Normal na cidade de Belém, capital da Província, e de enviar um paraense para capacitar-se em igual instituição criada na Província do Rio de Janeiro ou contratar pessoa ali formada para dirigir a Escola Normal do Pará que se pretendia criar (Cf. PARÁ, Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839).

No entanto, somente a partir de 1841, por meio da Lei nº 97, de 5 de julho, é que se criou uma “aula de ensino normal” na capital da Província (Cf. PARÁ, 1854, p. 43). Ou seja, com a criação do Liceu Paraense, no Art. 13 da mencionada Lei, determinou-se que uma sala de aula dessa instituição deveria abrigar o “ensino normal” da Província.

Para o historiador Brito (2005), apesar da iniciativa governamental em se criar um “curso normal” na capital da Província, o mesmo acabou por padecer no esquecimento administrativo do Liceu Paraense e do Governo da Província, haja vista que as mudanças de governadores eram constantes, não havendo uma continuidade de

²⁰ Além da experiência da Província do Rio de Janeiro em 1835, temos informação de que em Minas Gerais fora criada em 1835 (instalada em 1840), na Bahia em 1836 (instalada em 1841), Mato Grosso em 1837 e São Paulo em 1846.

projetos, uma vez que as concepções educacionais eram distintas, como bem pudemos perceber por meio da obra de Gondra e Schueler (2008).

Desta maneira, destituído de qualquer forma organizacional, como regimento e de Lei normatizadora específica, o “curso normal” do Grão-Pará acabou por cair no esquecimento administrativo nesta última década do primeiro quartel do século XIX, mas que ganha notoriedade nos discursos de sucessivos Presidentes da Província durante a segunda metade do século XIX, que passará a ser objeto de nossa discussão na quarta seção deste trabalho.

Como pudemos perceber, os “ecos” da criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro logo se viu presente no Grão-Pará. Cumpre destacarmos que neste período a Província do Grão-Pará passava por uma ambiência política distinta, haja vista que entre os anos de 1835 e 1840 ocorreu o processo revolucionário cabano,²¹ causando uma instabilidade política e administrativa na Província e a própria legislatura provincial se inicia apenas em 1838.

A partir deste contexto de efervescência do debate e de institucionalização de Escolas Normais nas Províncias do Império, pareceu-nos salutar situarmos o Grão-Pará nesta intrincada questão. Trata-se também de ratificarmos o cosmopolitismo da Capital da Província do Pará, cidade de Belém, ante aos acontecimentos nacionais e internacionais, haja vista que passados poucos anos da criação da Escola Normal do Rio de Janeiro, também fora pensada igual instituição de formação de professores para essa Província do Império.

Não iremos neste momento esgotar essa questão, uma vez que reservamos espaço privilegiado para esse debate na quarta seção deste trabalho. Por hora, ao retomarmos as questões referente à Escola Normal de Niterói, torna-se relevante destacarmos que em setembro do ano 1847, o regulamento de instrução primária e secundária suprimiu essa instituição, na forma de escola isolada, anexando-a ao Liceu Provincial de Niterói. O Presidente da Província, Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho, justificou esta medida afirmando que

²¹ O período de 1835 a 1840 é ratificado pela historiografia nacional e regional como o início e o final do movimento revolucionário cabano. A Capital da Província do Pará, cidade de Belém, fora tomada em 1835, e posteriormente, com a nomeação do General d’Andréa em 1836, como novo Presidente da Província, o movimento fora reprimido na cidade e permaneceu no interior da Província, sendo os seus últimos focos extintos apenas no ano 1840. Para melhor compreensão do tema, Cf. RICCI, Magda. *O fim do Grão-Pará e o nascimento do Brasil: Movimentos Sociais, Levantes e Deserções no Alvorecer do Novo Império (1808-1840)*. In: PRIORE, Mary Del& GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Os senhores dos rios. Amazônia, margens e histórias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

A escola normal, e a de arquitetos para que consignastes fundos até ao fim do ano financeiro que corre, devem ser extintas, dando-lhes, porém um substituto que, preenchendo os fins a que eram aquelas escolas destinadas, produza ao mesmo tempo outras vantagens, sem que todavia se agrave a despesa que com elas se fazia. [...]. Uma instituição assim concebida nos dará professores de instrução primária, engenheiros civis, e moços habilitados para o comércio, indústria agrícola e fabril (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Relatório de 1º de março de 1847, p. 41).

Há claras evidências que esta medida buscava diferenciar a formação com base na flexibilização do currículo, para o atendimento das diferenças individuais, de aptidões e de interesses, o que atenderia a lógica do sistema econômico, uma vez que educar minimamente o povo, por meio das escolas de primeiras letras, aliada a necessidade da formação de professores, imprescindíveis à expansão do ensino primário, tornaram-se a égide das discussões tecidas nesse momento.

Porém, a medida tomada pela Província do Rio de Janeiro, apenas desorganizou a Escola Normal e a formação de professores, pois o referido regulamento não foi aprovado pela Assembleia Legislativa, fazendo com que o Liceu Provincial, não se concretizasse. Já no ano de 1849, a reforma organizada pelo então Presidente da Província, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, privilegiou a formação de professores na modalidade de alunos-mestres. Isso enfraqueceu ainda mais a ideia de Escola Normal, levando a sua supressão logo em seguida.

Segundo Saviani (2009), a justificativa feita por Couto Ferraz para a supressão da Escola Normal de Niterói se baseava no argumento de que estas escolas eram muito onerosas, além de ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, devido o pequeno número de alunos formados. A Província adotaria a partir de então o regime de professores adjuntos.

Os adjuntos atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instação de Escolas Normais (SAVIANI, *Ibid.*, p. 145).

Todavia, a instituição do regime dos adjuntos não prosperou na Província e passada a euforia inicial das décadas de 1830 e 1840, a ideia de institucionalização do modelo normalista de formação de professores voltou a ocupar os espaços nas discussões e nos documentos, a partir de meados da década de 1850.

No ano de 1859, pelo Artigo nº 19, da Lei nº 1.127, de 4 de fevereiro, a Província do Rio de Janeiro estabelece a reabertura da Escola Normal, que só seria reimplantada de fato em 1862. Neste ano, mais precisamente em 30 de abril, o objetivo da Escola Normal fora definido por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária, onde em seu artigo de nº 84 destacava que “[...] a escola normal tem por fim habilitar na teoria e na prática, intelectual e moralmente, os cidadãos que se destinarem ao magistério da instrução primária”. Já o Artigo de nº 87 ratifica que o curso seria para ambos os sexos, entretanto “[...] as lições dos alunos e das alunas serão dadas em dias alternados [...]”, com duração de dois anos. O que denota ter sido um curso pensado para apenas um ano. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento de 1862, p. 64).

É interessante notarmos que a partir do início da década de 1860, um número cada vez maior de pessoas, entre elas políticos e intelectuais, passam a defender a implantação de Escolas Normais. Eusébio de Queirós, inspetor de instrução pública da Corte, destaca-se como um dos entusiastas do modelo normalista, defendendo com veemência a retomada do projeto da Escola Normal, agora de forma mais coesa e organizada, afirmando que

Se estes estabelecimentos, como geralmente se diz, pouco proveito têm produzido no Brasil, sou ainda inclinado a crer que isso se deve antes atribuir a ensaios mal dirigidos e à prática menos judiciosa da instituição, do que à defeito inerente à sua natureza. Tendo-se felicidade de organizar uma casa de educação com as disposições necessárias, dignos colaboradores, superior cabal e regulamentos inteligentes, que dúvida haverá que aí se preparem convenientemente os futuros educadores da mocidade? (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor Eusébio de Queirós de 1860, p. 7).

O Ministro dos Negócios do Império, José Liberato Barroso, assim como Eusébio de Queirós, também postulou uma defesa em favor da criação de Escolas Normais, afirmando que a criação de,

[...] escolas normais nas capitais das Províncias, onde se formassem candidatos habilitados para os concursos ao magistério, auxiliado pela intervenção benéfica dos Presidentes e de hábeis Diretores, seria certamente um meio de desenvolver e uniformizar o ensino. Infelizmente as circunstâncias financeiras do país na situação melindrosa, que vai atravessando, podem impedir a execução deste melhoramento (BRASIL. Relatório do Ministro José Liberato Barroso, de 1865, p. 19).

Após ter deixado de ser o titular do Ministério, José Liberato Barroso passa a ser conselheiro do Estado e publica artigos e livros que privilegiavam a discussão acerca da instrução pública no Brasil. Nestas publicações, o Conselheiro defende o ideal de Escola Normal.

Em uma de suas publicações, intitulada “A instrução pública no Brasil”, o ex-ministro ressalta que a “pedagogia ou a arte de instruir deve ocupar um lugar importante, não somente na instrução profissional, mas também nos planos de reforma e de reorganização do ensino social” (BARROSO, 2005, p. 207). Considerações que acabam por incentivar o debate e o interesse das Províncias do Império em instalar escolas normais destinadas à formação de professores.

Nas proposições de Liberato Barroso o

[...] ensino normal primário deve abranger a teoria e a prática. O ensino prático, porém deve ser objeto de especial solicitude, porque a instrução normal tem particularmente por fim habilitar os futuros professores à transmitir os conhecimentos que possuem (Id., Ibid. p. 209).

Em contraponto às críticas tecidas por Couto Ferraz, Liberato Barroso apresenta uma proposição acerca dos custos para a manutenção das Escolas Normais, afirmando que

Se todas as Províncias não podem ter uma escola normal, nem isto é necessário para o pessoal diminuto do magistério, seria conveniente, que se entendessem as respectivas administrações para a conservação de escolas comuns, compreendendo duas ou mais Províncias. (Id., Ibid., loc. cit.).

Em síntese, a partir das décadas de 1860 e 1870, os debates em torno da necessidade de se implantar Escolas Normais nas Províncias ganham vários adeptos. A Província do Grão-Pará, neste contexto, também não ficou alheia a estas questões, fato este que passará a ser nosso objeto de discussão nas próximas seções deste trabalho.

À guisa de uma compreensão acerca desta instituição, isto é, do modelo das Escolas Normais e do próprio contexto social brasileiro do período, após a independência política do Brasil, cumpre evidenciarmos que, segundo Villela (1992, p. 28),

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele seguimento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Para além das questões apresentadas por Villela (Ibid.) no texto em epígrafe, depreendemos que por ocasião da instalação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, em 1835, os ideais de progresso e civilização também perfizeram os discursos e ações relacionadas ao campo educacional. Assim, a escola atua como forma de controle social, onde, conforme entendimento de Villela (Ibid., p. 28), eram “[...] destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele seguimento da classe senhorial que se encontrava no poder”.

Por essa forma, as concepções iluministas, e com elas a crença de que a instrução seria o vetor de formação dos cidadãos e dos quadros que iriam compor o Estado moderno, fizeram com que o estabelecimento de sistemas de instrução pública se tornasse uma das prioridades dos Governos no século XIX. A formação de professores por meio da instalação de Escolas Normais, deste modo, faziam-se necessárias para se difundir os padrões culturais e morais, indispensáveis para a consolidação dos Estados Nacionais, o que Gondra e Schueler (Ibid.), ratificam ao afirmarem que a instrução no Império do Brasil esteve centralmente ligada a um ideal de formação do Estado/Nação, isto é, para a constituição de uma identidade comum aos brasileiros.

Outra questão que nos parece relevante está relacionada a inicial ausência, na Escola Normal de Niterói, dos elementos feminino e do negro na busca pelo preparo para a docência (Cf. MOACYR, 1939; VILLELA, 1992). O que nos leva a inferir que a instrução era pública, mas não era para todos, pois não atingia todos os segmentos da sociedade, ficando de fora do processo as mulheres e os negros, assim como os indígenas.

Trata-se como bem pontuaram Xavier (Ibid.) e França (Ibid.) de uma instrução pensada apenas para a elite do Império, porque somente aqueles que eram homens, livres e proprietários seriam depositários do nobre benefício de ser cidadão do Império brasileiro. Vale ressaltar, que os negros, inclusive os já libertos, eram proibidos de frequentarem as escolas públicas da Província do Rio de Janeiro, o que se aplicava também a Escola Normal. Somente a partir da segunda metade do século XIX,

precisamente, a partir da década de setenta, é que a instrução do negro passou a ser objeto de discussão social, fato este que fora tributário à crise do sistema escravista brasileiro e pela lei do ventre livre (Cf. VILLELA, 1992).

Para Villela (Ibid., p. 32) a interdição da escolaridade dos negros no Brasil estava associada à possibilidade de que a instrução propiciasse um clima de manifestações e revoltas contra o Governo central, pois, segundo a autora, “[...] havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar de alguma forma e, certamente, o domínio da leitura e da escrita constituiria um instrumento poderoso para a sua organização”.

Tratando-se das prerrogativas referentes à educação de mulheres, havia, claramente, uma distinção entre o que seria útil ensinar para mulheres e o que se ensinaria para os homens. Na concepção dos legisladores do período, para as mulheres seria importante apenas o ensino da leitura, escrita e das quatro operações matemáticas, ficando o ensino de Geometria, Decimais e Proporções restritas somente para os alunos do sexo masculino. Na própria Lei que cria a Escola Normal de Niterói, bem como em seu regulamento, não estava previsto a matrícula de mulheres, o que só fora revisto na década de sessenta, por ocasião da reabertura dessa instituição, quando fora estabelecido um currículo para a formação de professoras (Cf. VILLELA, 1992).

Destarte, intencionamos nesta segunda seção, depreender o jogo de influências políticas e ideológicas que permearam a constituição discursiva dos políticos, intelectuais e autoridades administrativas da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se implantar uma escola destinada à formação de professores, isto é, a Escola Normal do Pará, que em consonância com este debate internacional e nacional que até aqui procuramos observar, propomo-nos perceber as nuances ideológicas e discursivas que possibilitaram a constituição imagética de um modelo educacional de formação de professores que pudesse garantir uma instrução pública que promovesse a ordem, a civilização e o progresso.

Neste contexto, como bem pontuamos acima, a formação de professores por meio do modelo normalista ganha vários adeptos ainda na primeira metade do século XIX, intensificando-se na segunda metade, que consideravam a Escola Normal como necessária para se garantir a estruturação do processo de instrução, isto é, a formação de professores, haja vista que seriam eles os responsáveis em disseminar entre os indivíduos do Império, bem como os da Província do Grão-Pará, os ideais modernos de civilização e progresso das classes abastardas.

Em síntese, após este breve percurso histórico acerca dos ideais modernos de instrução, que discutimos por meio do *Rapport* de Condorcet e Lepelletier, do Projeto de Romme e das proposições de Lakanal, depreendemos uma série de ideias e modelos de instrução que passaram a influenciar as discussões sobre a constituição de sistemas de ensino no mundo que denominamos de moderno. Ratificamos, com isso, o que estudos anteriores já haviam constatado, ou seja, que as discussões tecidas após a Revolução Francesa de 1789, diríamos que principalmente as proposições de Condorcet, são a base para o entendimento da discussão e dos sistemas de instrução implementados em diversas regiões do planeta, entre elas o Império do Brasil e, mais especificamente, a Província do Grão-Pará.

Por meio das obras de Villela (1992), Monarcha (1999) e Araújo (2008), podemos depreender que os ideias de progresso e civilização foram a tônica discursiva que justificavam a necessidade de se instituir uma Escola Normal para a formação de professores. Depreendemos ainda, que houve, tanto no caso da Província do Rio de Janeiro, quanto no caso de outras Províncias do Império, a exemplo de São Paulo e do Grão-Pará, uma ambiência política, econômica e social que propiciaram a instalação da Escola Normal.

Cumpramos evidenciarmos que a obra “As Escolas Normais no Brasil: do Império à República”, organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), apresenta-nos uma interessante coletânea de artigos, que acabam por ratificar o que já havíamos constatado na Província do Grão-Pará, ou seja, apesar desta obra não abranger a Região Norte no processo de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil, esta apresenta-nos experiências da gênese e do percurso histórico desse tipo de instituição em várias Províncias do Império.

Nessas experiências apresentadas na mencionada obra, percebemos as nuances do processo histórico-educacional de criação e consolidação das Escolas Normais ao longo do século XIX e início do XX, onde percebemos que nas distintas experiências, os anseios políticos e sociais por reformas urbanas, com ênfase aos preceitos modernos de ordem, civilização e progresso, permearam as concepções políticas e sociais em favor da implementação de medidas relacionadas a melhoria dos respectivos sistemas de instrução pública por meio da promoção da formação de professores, onde a Escola Normal desponta como modelo de instituição para melhor atender esses anseios.

Torna-se interessante destacarmos ainda, que os distintos projetos de criação das Escolas Normais, presentes na mencionada obra, acabam por demonstrar que esta

instituição esteve também centrada na perspectiva social de criação de novos hábitos sociais de consumo, de mobilidade social e, principalmente, de constituição de mecanismos que viabilizasse a proliferação entre a sociedade de valores específicos das sociedades urbanas e industriais, o que estava em consonância com os preceitos de modernidade (Cf. ARAÚJO, FREITAS & LOPES, 2008).

Por essa forma, a opção pelo modelo normalista, nas Províncias, fora em função da supremacia do modelo social europeu, em especial o parisiense, entre a elite dirigente do Império e das Províncias em destaque, pois a Europa, neste momento, apresentava-se aos dirigentes imperiais e provinciais brasileiros como o que havia de melhor em matéria de modernidade. Todavia, não queremos aqui afirmar que apenas o modelo europeu esteve presente no imaginário dos dirigentes brasileiros, mas que o mesmo acabou por se sobressair entre os demais, o que se justifica pela própria tradição oriunda do período colonial.

Somos conscientes dos limites da nossa pesquisa em dar conta da complexidade do projeto de implementação das Escolas Normais no Império do Brasil. No entanto, procuramos, inicialmente, tentar perceber o movimento de ideias e modelos de instrução que estiveram em voga entre os dirigentes do Império e das Províncias.

Assim, procuramos também revisitar as proposições de Condorcet, presentes no *Rapport* de 1792, como forma de conhecermos e entendermos as bases dos debates iluministas e liberais sobre a premissa da instrução como dever do Estado, que acabaram por influenciar as proposições e debates durante os trabalhos das Assembleias constituinte e Geral brasileira, durante as primeiras décadas do Império.

Com esta premissa do processo de influência de ideias, nosso intento para a terceira seção desta Dissertação é o de compreender as especificidades da Província do Grão-Pará, de forma que precisaremos conhecer as particularidades econômicas, políticas e sociais da referida Província, possibilitando-nos, de forma holística, conhecermos o cenário socioeconômico em que fora pensada e instalada a Escola Normal do Pará, bem como a circulação de ideias e modelos de instrução entre os intelectuais, professores, políticos e administradores locais, com o intuito de situar a opção pelo modelo normalista de formação de professores.

3. A PROVÍNCIA DO GRÃO-PARÁ E SEU PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO: aspectos históricos, econômicos e sociais acerca da constituição dos ideais de progresso e civilização

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas [...] (BERMAN, 1988, p. 13).

Tratar dos ideais de modernidade que permearam as relações sociais na Província do Grão-Pará, no século XIX, acaba por ratificar que esta questão se apresenta como um tema incessante e, diversas vezes, revisitado pela historiografia nacional, em diferentes épocas, como mecanismo para desvelar as dimensões de uma sociedade.

Nesta perspectiva, pretendemos por meio desta discussão apreender as influências do pensar europeu no cotidiano político e social da Província do Grão-Pará, onde se configura o *locus* espacial e temporal para os debates acerca da institucionalização do processo de formação de professores na mencionada Província, o que acabaria por moldar uma mentalidade para a constituição de um ideal de progresso e civilização nos discursos e ações do poder público do período.

A historicidade moderna, por essa forma, permite-nos a compreensão das práticas interpretativas e de constituição dos ideais de progresso e civilização a uma práxis social dos políticos e intelectuais paraenses do período aludido, o que acabaria por estabelecer os parâmetros teóricos dos enunciados presentes em suas falas, discursos e Relatórios apresentados à Assembleia Legislativa provincial.

Não queremos aqui ratificar uma posição de transplantação de conceitos, projetos e hábitos europeus para a Província do Grão-Pará ou mesmo para o Império do Brasil, mas sim de tratá-los como algo externo que, no processo de constituição de mentalidades políticas e sociais, passaram a influenciar suas concepções por meio da resignificação.

Nesta seção pretendemos ainda demonstrar que as influências no pensar dos políticos, intelectuais e administradores da Província do Grão-Pará, na constituição de seus ideais de progresso, civilização e modernidade, não eram exclusivas do velho continente, mas também do novo, ou seja, neste período depreendemos também certa

influência do modelo educacional dos Estados Unidos da América no discurso de Domingos Soares Ferreira Penna, notável político, etnógrafo, geógrafo, arqueólogo e professor residente na Capital da Província do Pará, que por meio de suas aspirações acerca da instrução pública para o Império e para a Província do Pará, chama a atenção para o “modelo” estadunidense de ensino e acaba por influenciar uma colegialidade intelectual que o acompanhava.

É interessante ressaltarmos que nosso objeto de estudo são os discursos proferidos pelas autoridades provinciais do Pará, no período de 1838 a 1871, acerca da institucionalização do modelo normalista de formação de professores na mencionada Província do Império. Neste sentido, evidenciamos que o conteúdo de um discurso apenas adquire significado quando correlacionado a outros discursos ou práticas do momento em que são constituídos, o que Bakhtin (2010) postulou como intertextualidade, isto é, o processo de incorporação de enunciados de um texto em outro.

As contribuições da teoria bakhtiniana são de suma importância para o entendimento dos pressupostos discursivos das autoridades políticas e intelectuais da Província do Pará neste trabalho, haja vista que ao abordar a formação do eu, Bakhtin ressalta que o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, estando sujeito, sua constituição, a partir da interação verbal que estaria no centro das relações sociais. Deste modo, a polifonia, concebida como a ciência do dialogismo, também se configura como parâmetro necessário para a compreensão das constituições discursivas por meio da interação verbal e da intertextualidade (Cf. BAKHTIN, 2009; 2010; BRAIT, 2005).

Bakhtin postula ainda que por meio da perspectiva histórica e social é possível apreender a linguagem e a criação ideológica que, baseado na diversidade cultural, o discurso ideológico estaria relacionado a uma dialética da linguagem, constituidora de uma perspectiva do discurso vinculado à prática social e coletiva de uma dada sociedade, e no caso de uma temporalidade demarcada no passado, seriam observadas por meio de seus registros, no caso desta pesquisa, documentação escrita, onde podemos depreender as especificidades do discurso e suas influências ideológicas e conceituais a partir das prerrogativas da intertextualidade (Cf. BRAIT, 2009).

Situamos nosso trabalho como uma contribuição para a história da educação do Pará e, por conseguinte, do Brasil, pois temos como premissa o trabalho de historiador, que nos direciona a estabelecer as especificidades das representações de outras épocas, neste caso, as décadas de 1840 a 1870 na Província do Grão-Pará, sem

procurar compreender seus significados a partir de padrões ou conceitos atuais. Ou seja, procuramos estabelecer nossas análises a partir do que Lucien Febvre (1970) denominou de “instrumental intelectual” de uma época.

Assim, analisar os discursos e representações construídas pelas elites dirigentes e intelectuais da Província do Grão-Pará, no século XIX, demanda-nos uma compreensão do contexto em que elas são produzidas, haja vista que, assim como as autoridades e intelectuais paraenses, os dirigentes do Império também pautavam seus discursos em temas como civilização, progresso, ordenamento e na constituição de uma população pautada em novos hábitos, o que, na concepção dos mesmos, só poderiam ser alcançados por meio da instrução pública e, por conseguinte, pelo processo de formação de professores, o que estaria intimamente ligado ao que Berman (op. cit.) classificou como paradoxo da vida moderna.

3.1. Ordem, Civilização e Progresso como elementos propulsores da modernidade

A promoção de uma ordem social e de mecanismos para alinhar o Império do Brasil ao nível de civilização alcançada por nações, em especial de países europeus, mas também dos Estados Unidos da América, como necessários para o progresso do Brasil, fora a égide discursiva dos políticos e administradores do Império. Discursos estes que também estiveram presentes entre os políticos e administradores da Província do Grão-Pará, haja vista que a todo o momento, em seus Relatórios, artigos e publicações em geral, estavam sempre se reportando a esses ideais de modernidade, progresso, ordem e civilização.

Neste momento, os parâmetros de civilização e progresso de um país eram associados ao nível de desenvolvimento econômico alcançado por ele e de sua capacidade produtiva, o que, segundo o historiador Mattos (1994, pp. 238-274), acabou por permear as ações e discursos da classe dominante do Império, os “saquaremas”, evidenciando que para a expansão de seus quadros e de suas perspectivas, os mesmos teriam que estabelecer e manter uma ordem e promover mecanismos para a civilização.

Nesta perspectiva, a ordem significava a organização da sociedade dentro das representações existentes entre os políticos imperiais, de uma hierarquia social

definidora de papéis e funções diferenciadas e reservadas para cada grupo, de acordo com as posições por elas ocupadas, o que, segundo Mattos (op. cit.), caracterizaria a formação do Estado Imperial brasileiro.

A civilização, neste sentido, está para além de se garantir ao Estado Imperial à ordem, como concebida acima, mas consistia em estabelecer o primado da razão, por meio, especialmente, da instrução, o que significaria superar “[...] a ‘barbárie dos Sertões’ e a ‘desordem’ das Ruas” (MATTOS, *Ibid.*, p. 245).

Para esta elite do Império, os saquaremas, o resultado desta difusão da razão na sociedade, por meio da instrução pública, resultaria na constituição de um espírito de associação, bem como pela adesão, por parte desta sociedade, aos projetos políticos da Corte.

Para Mattos (*Ibid.*), a civilização representaria, na concepção dos saquaremas, de um lado, o alcance da ordem, por outro, consistia na incorporação, por parte da população livre e pobre e da escrava, de noções como o princípio de respeito às leis e às autoridades e de trabalho operoso e rentável. Com isso, para a elite dirigente do Império, após o processo de promoção da ordem e da civilização, portanto, é que a sociedade estaria apta a usufruir dos benefícios do progresso, o qual representaria o triunfo final daquelas duas noções, ordem e civilização, consubstanciadas nas melhorias materiais e morais que lhes seriam proporcionadas.

Neste contexto, a instrução pública ganha destaque como elemento propulsor destes ideais de ordem, progresso e civilização presentes nos discursos da elite dirigente imperial, o que verificamos com maior ênfase na segunda seção deste trabalho, quando privilegiamos as discussões tecidas durante as Assembleias Constituinte e Geral no ano de 1823, onde pudemos identificar que os ideais de instrução como dever do Estado, que acabaram por permear o debate em torno da implementação de um sistema de instrução pública no Brasil, esteve centralmente ligado ao que Condorcet havia teorizado no período revolucionário francês, mas que acabou por se contrastar com os propósitos do governo imperial, que era o de promover uma educação que atendesse os interesses da elite do Império (Cf. FRANÇA, 1997; XAVIER, 1992).

Assim, após esta percepção inicial, evidenciamos que os modelos de instrução europeia ganham destaque entre esta classe dirigente, em especial o modelo francês, que chegam ao Brasil por meio dos intelectuais nacionais que, após viagens realizadas aos “grandes centros” europeus, como França e Inglaterra, trazem consigo ideias e modelos

lá vigentes. A Europa, neste momento, como bem pontuou Remond (2004), era o exemplo de modernidade a ser seguido.

Segundo Needel (1993), essa influência, que marcou de modo indelével o Segundo Reinado, pode ser observada no planejamento urbano, na arquitetura, na literatura, nas instituições de ensino, na moda, nos hábitos da elite. A França e a Inglaterra apresentavam-se aos brasileiros do século XIX como exemplo de tudo o que houvesse de melhor em termos de civilização, onde o modelo educacional e de formação de professores oriundos desta região europeia, figuravam-se como os elementos que proporcionaram os níveis de modernidade e progresso alcançados por essas nações.

Le Goff (op. cit., p. 185) identifica os termos “modernismo”, “modernização” e “modernidade” como uma herança histórica da querela acerca da dualidade antigo/moderno. Segundo o referido historiador, “[...] a Revolução Industrial vai mudar radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX”.

A modernidade, a partir da segunda metade do século XIX, apresenta-se como um conceito intimamente relacionado à estética, a mentalidade e aos costumes de uma dada sociedade. O próprio termo “modernidade” é lançado por Baudelaire (1863, apud LE GOFF, 2003) na década de 1860, que, segundo Le Goff (op. cit., 194), “[...] dá ao significado de moderno uma nuance que o liga aos comportamentos, costumes e decoração. ‘Cada época’, diz, ‘tem o seu porte, o seu olhar, o seu gesto’”.

O filósofo Lefebvre identifica uma dualidade entre os termos “modernidade” e “modernismo”, enfatizando que

A modernidade difere do modernismo, tal como um conceito em via de formulação, na sociedade, difere dos fenômenos sociais, tal como uma reflexão difere dos fatos [...]. A primeira tendência – certeza e arrogância – corresponde ao Modernismo; a segunda – interrogação e reflexão já crítica –, à Modernidade. As duas, inseparáveis, são dois aspectos do mundo moderno (LEFEBVRE, 1962, p. 10, apud LE GOFF, 2003, p. 195).

Le Goff (Id., Ibid.) complementa o pensamento de Lefebvre afirmando que “[...] a modernidade é o resultado ideológico do modernismo”. No entanto, refere-se mais a ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica, ou seja, trata-se também de um incentivo ao novo, à criação, ao ineditismo. O que para Aron (1969, p. 287), está

relacionado “[...] a ambição, retomando a fórmula cartesiana, de ser mestre e possuidor da cultura, graças à ciência e à técnica”.

O que também podemos perceber na própria concepção de refundação da sociedade francesa após a Revolução de 1789, onde o processo revolucionário, como bem pontuamos na segunda seção deste trabalho, tornou-se o marco para a refutação dos velhos hábitos políticos e sociais presentes durante o Antigo Regime, onde a ideologia de uma instrução nacional, conforme as diferentes proposições e projetos tecidos por Condorcet, Lepelletier, Romme e Lakanal, acabavam por se coadunarem neste ponto relativo a constituição do cidadão francês em detrimento da velha ordem estabelecida durante o Antigo Regime.

O valor atribuído à cultura europeia configurou-se também como uma aspiração em recriar nos principais centros do Império do Brasil um estilo de vida em consonância com os padrões europeus, que caracterizariam uma forte influência nos discursos e mecanismos legais de instrução pública e de formação de professores no século XIX, fato que iremos abordar mais detidamente por meio da análise dos discursos que previam a institucionalização de dispositivos legais que normatizariam a instrução pública na Província do Grão-Pará, presentes nos Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios dos Presidentes da Província e endereçados aos membros da Assembleia Legislativa Provincial e a seus sucessores, durante o período que delimitamos para nosso estudo.

Destarte, durante o período imperial brasileiro, a elite intelectual do império, mais especificamente a do Pará, procurava se aproximar e se apropriar das ideias pedagógicas francesas, com o intuito de dar legitimidade às medidas implementadas na área da educação, sendo significativo o número de estabelecimentos de ensino, principalmente na cidade sede da corte, nos quais o processo educacional privilegiava o modelo de instrução e cultura francesa (Cf. NEEDEL, 1993)

Neste contexto, no século XIX, podemos constatar, por meio da historiografia nacional e pela análise dos dispositivos legais que normatizavam a instrução pública, a orientação francesa nas escolas, na formação dos professores e nos livros elaborados para a educação de crianças e jovens. Para Needel (Ibid., p. 75), “[...] a instrução seguia a receita da França da Restauração: humanista, conservadora e católica”, na qual os rapazes adquiriam uma formação intelectual e as moças o “verniz” e refinamentos necessários a uma boa esposa.

Neste sentido, não podemos deixar de ressaltar que esta concepção de modernidade também trouxe consigo a ideia de uma sociedade baseada na razão, no cientificismo, na industrialização, na produção de novas tecnologias, na internacionalização do mercado, no fortalecimento dos Estados nacionais e seus mecanismos de controle social e, principalmente, na refutação de antigos hábitos sociais.

3.1.1. A Província do Grão-Pará e seu “surto de modernização”

O naturalista inglês Bates (1979, p. 21), em sua segunda visita à capital da Província do Pará, cidade de Belém, no ano de 1859, afirmava que a mesma havia deixado de assemelhar-se a uma “aldeia cheia de mato, ameaçando ruína”. Bates havia realizado sua primeira visita à cidade de Belém na década de 1840, quando fez suas primeiras constatações acerca da mesma.

Não iremos aqui nos deter no “eurocentrismo” exacerbado presente nas palavras do naturalista, mas sim no que o mesmo havia constatado enquanto mudanças socioespaciais da cidade de Belém. Neste contexto, podemos depreender que o naturalista constatou uma gama de ações do poder público para a ambientação da cidade, pautados nos modelos europeus, sobretudo, o parisiense.

Bates identificou ainda um acelerado aumento da população urbana de Belém, fato que atribuía à presença de uma gama de estrangeiros portugueses, madeirenses e alemães. O naturalista, em seu relato alude à situação que se encontravam às ruas da cidade no final dos anos de 1840, sem calçamento e cheias de pedras soltas e areia, contrastando-se com o que havia encontrado em 1859, já que as mesmas haviam sido “caprichosamente pavimentadas”. Quanto à arquitetura urbana, Bates afirmava que a maioria das casas da cidade de Belém de outrora, “velhas e desmanteladas”, tinham sido substituídas por “[...] belos edifícios construídos acima do nível da rua, com extensas e elegantes sacadas no primeiro andar [...]” (Id., Ibid., p. 296).

Também na década de 1840, o missionário protestante estadunidense Kidder (1980, p. 183), em sua visita à cidade de Belém, enfatizou que as ruas centrais da capital da Província do Pará não eram largas nem pavimentadas. Evidenciando que as “casas de

grande porte” eram numericamente reduzidas e ocupavam poucas ruas da cidade, haja vista que as demais estavam “repletas de casinhas insignificantes e feias”.

Kidder (Ibid.) enfatizou ainda as marcas deixadas na cidade pelo movimento cabano de 1835, afirmando que

Quase todas as ruas têm casas pontilhadas de balas ou varadas por projéteis de canhão. Algumas foram apenas ligeiramente avariadas, outras quase que completamente destruídas. Dentre estas últimas algumas foram restauradas, outras abandonadas (Id., Ibid., p. 184)

Outro interessante relato fora o do naturalista inglês Wallace (1979) que no ano de 1848 esteve em Belém juntamente com Bates, que acabou por ratificar as observações feitas por este.

Segundo as observações de Wallace, a *Rua dos Mercadores*, “via principal” da cidade, onde se encontravam quase todas as “boas lojas da cidade”, tinha apenas alguns poucos trechos de calçamento, que, de tão pequenos, serviam “apenas para tornar comparativamente mais desagradável o resto da caminhada sobre pedras irregulares ou areia fofa [...]”. Quanto ao restante das ruas da cidade, o naturalista afirmava que eram muito estreitas e cheias de “pedras extremamente toscas”, ou de “areia fofa e lamaçais” (WALLACE, 1979, p. 19).

Em geral, os habitantes da capital da Província do Pará, segundo Wallace (Ibid., p. 20), eram de diversas origens, desde o “inglês corado”, o “pálido americano”, o “português trigueiro”, “o brasileiro robusto”, “o negro jovial” e o “índio de ar impassível e físico atlético”, além de “uma centena de gradações e misturas”, o que denota uma diversidade cultural e de variações étnicas presentes na cidade neste período, diversidade esta que iria aumentar significativamente na segunda metade do século XIX, devido a inserção da região amazônica no processo de desenvolvimento socioeconômico propiciado pelo comércio gomífero, transformando a região em um polo atrativo para imigrantes de outras regiões do país e de outras nações.

No ano de 1852, o naturalista Wallace retorna a Belém, isto é, aproximadamente 4 (quatro) anos após sua primeira visita, quando pode perceber mudanças urbanísticas significativas ocorridas no centro da cidade, novas ruas e prédios haviam sido estruturados na capital da Província do Grão-Pará, que passara ainda por um processo de embelezamento, haja vista que se tratavam de construções suntuosas e de grande porte (Id., Ibid., p. 240). As principais ruas da cidade que na década de 1840,

conforme as observações de Kidder (Ibid.), eram em geral estreitas, a partir da década de 1850 ganhavam feições de *Boulevard*, ou seja, passavam a assemelham-se as grandes e largas ruas de Paris.

Podemos depreender, por meio dos Relatórios dos Presidentes da Província, que estas mudanças urbanísticas da capital da Província do Pará foram resultado de um significativo aumento da arrecadação fazendária da Província, que desde 1850 vinha crescendo ano após ano, o que seus administradores atribuem à grande contribuição da exportação da goma elástica.

No Relatório de 1850, por exemplo, o Presidente Ângelo Custódio Corrêa evidencia que o aumento das rendas durante o primeiro semestre do mesmo ano, em comparação ao que foi arrecadado no mesmo período durante o ano anterior, deveu-se à maior quantidade de gêneros levados do interior da Província ao mercado de Belém, além dos altos preços que estes estavam obtendo no comércio de exportação, especialmente a borracha (PARÁ, 1850, p. 75).

Daou (2000) ressalta que, neste período, numerosos foram os relatos de estrangeiros que enfatizavam o processo de “europeização” da capital da Província do Grão-Pará, haja vista que apresentavam em seus relatos as intensas mudanças urbanas e estruturais que a cidade vinha passando, ou seja, apresentavam as descrições das novas construções, dos projetos arquitetônicos das ruas e da própria vestimenta das pessoas pertencentes à classe abastada da Província.

Para Sarges (2000) este contexto de mudanças urbanísticas e de postura da elite local, refletiria mais tarde na política de afastar as famílias pobres do centro da cidade para áreas periféricas. Tratava-se da política de destruição dos cortiços existentes no centro de Belém, o que acarretaria no processo de despejo das famílias que os habitavam.

Em um contexto mais amplo, identificamos na historiografia nacional que elementos como a industrialização, a divisão técnica do trabalho, a urbanização, a constituição de uma elite nacional, entre outros, assinalam a inserção do Brasil na era da modernidade.²²

²² Acerca destes elementos que assinalam à inserção do Brasil na era da modernidade, existe uma vasta bibliografia nacional e internacional que tratam mais especificamente destes elementos apresentados no texto desta dissertação. Ver: CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle-Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986; BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988; BRESCIANI, Maria Stella M. *Metrópoles: as faces do mundo urbano (as cidades no século XIX)*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Marco Zero, 1985, pp. 35-68; SARGES, Maria de Nazaré.

A partir da segunda metade do século XIX o Brasil vivenciou o chamado “surto de modernização”, desencadeando-se inúmeras medidas políticas e sociais de profundas mudanças dos espaços públicos das cidades, do modo de vida das pessoas e a propagação de uma moral pautada no cientificismo. Podemos perceber ainda uma nítida política de segregação e controle social por meio dos códigos de posturas municipais.

Segundo Monarcha (1999) na Província de São Paulo, por ocasião da implementação de medidas relacionadas a instrução pública, em especial pela criação da Escola Normal na Capital paulista, autoridades como os chefes de polícia e o inspetor público da cidade de São Paulo em 1873, evidenciavam que “[...] a educação deve ser difundida como uma das estratégias possíveis de combate à criminalidade, e como meio eficaz para a defesa da civilização [...]” (MONARCHA, 1999, p. 81). De acordo com o mesmo autor, a eclosão de um “surto de desenvolvimento” na cidade de São Paulo, ainda na primeira metade do século XIX, possibilitou a reforma de instituições que visavam salvaguardar a ordem moral, ou seja, a reforma da cadeia pública, hospício, leprosário e dos regulamentos de instrução pública, que com a inauguração da Escola Normal e do Instituto de Educandos e Artífices, promoveu uma “compartimentalização” da cidade.

Neste sentido, as mudanças vivenciadas no Império do Brasil em termos econômicos e sociais, como destacou Monarcha (1999) na Província de São Paulo, também estiveram presentes nos grandes centros amazônicos. Cidades como Belém e Manaus, neste período, começaram a se organizar, urbanizarem-se e a promover um processo higienizador de seus centros, fato este que esteve diretamente ligado a um ideal de progresso e modernização da *urbe*, que segundo Dias (1999), configurou-se como máxima nos discursos e ações dos executivos e legislativos municipais brasileiros, mais especificamente, amazônicos.

De acordo com a referida autora, na cidade de Manaus,

Belém: Riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002; MOURÃO, Leila. *Memórias da Indústria paraense*. Belém: FIEPA, 1989; HARDMAN, Francisco Foot. *Trem Fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988; MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994; DIAS, Edinea Mascarenhas. “*A Aldeia modernizada: constituição das políticas urbanas*”. In: A ilusão do fausto – Manaus (1890-1920). Manaus: Valer, 1999; GRAHAN, Richard. “1850-1870”. p. 143. In: BETHELL, Leslie (ed.), *Brazil: Empire and Republic, 1822-1930*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987; PESSANHA, Andréa Santos. *Em nome do progresso: uma sociedade criada por figuras ilustres na Corte lutou pela imigração europeia como forma de preparar o Brasil para o trabalho livre e “aprimorar” os nacionais*. Revista Nossa História. Ano 2 / nº 24, outubro de 2005; VIOTTI DA COSTA, Emilia. *Da monarquia a república: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 6ª. Ed.; FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Belém dos Imigrantes - história e memória*. Museu de Arte de Belém, 2004.

A rede de esgotos, que se apresenta como uma das prioridades básicas nas propostas políticas de saneamento da cidade, além de não atender à população dos bairros afastados, leva anos para ser implantada, abrangendo apenas parte do centro da cidade, mas obedecendo as últimas exigências da moderna engenharia sanitária (DIAS, *Ibid*, p. 79).

A autora demonstra as contradições do discurso e a prática. Porque a justificativa para a implantação da rede de esgoto, a distribuição de água potável, a limpeza pública, a construção de matadouros, etc., fora a preocupação com a higiene privada, a saúde pública e a civilização. Porém, esta preocupação atendia apenas uma parcela da população, àquela que habitava o centro da cidade, enquanto que o restante dos cidadãos, os que residiam distante do centro, estavam fadados ao abandono do poder público.

Na cidade de Belém, capital da Província do Pará, segundo Sarges (2002), esta ideia de modernização da *urbe*, também esteve presente, pois a cidade começou a tomar forma de grande centro urbano, na segunda metade do século XIX, impulsionada pela ascensão do comércio gomífero, que começara a ser explorado ainda na década de 1840.

[...] a cidade procurou se modernizar, como que estivesse se preparando para ser o porto de escoamento da produção da borracha que, em dado momento, assumiu o segundo lugar na pauta de exportação brasileira (SARGES, 2002, p. 21).

Transformar a capital paraense em um ponto de referência da civilização na Amazônia passou a ser o direcionamento das elites e dos administradores provinciais. Para tanto, estes administradores buscaram transformar esteticamente a cidade, pelo menos o seu centro, por meio da construção de edifícios, jardins, praças, cafés, pavimentação e calçamento de vias públicas.

Abreu (1883), o Barão de Marajó, em uma publicação de grande valor histórico para o percebimento de um olhar particular acerca das Províncias do Pará e do Amazonas, na década de 1880, apresenta-nos um valioso relato das especificidades amazônicas e seus contrastes em relação ao Império do Brasil, demonstrando-nos os “progressos” alcançados pela região, a partir da década de 1850 do mesmo século, por meio da introdução das embarcações a vapor, bem como as riquezas naturais que a

região possuía, o que, segundo o autor, encontrava-se quase que completamente inexplorada, em especial as riquezas minerais (Cf. ABREU, 1883).

Quanto à questão do projeto de modernização da cidade, o Barão de Marajó evidenciava, ainda na segunda metade do século XIX, que

Se o embelesamento material das cidades é prova do progresso e civilização, o ultimo decemnio o apresenta em grande escalla no Pará e Amazonas. As ruas de suas capitaes se calçam pelos methodos mais aperfeiçoados, a edificação antiga é substituída por outra, mais luxuosa, mais elegante, mais commoda, elevam-se vastos edificios públicos, a água potável é introduzida em quantidade bastante para melhorar largamente as condições hygienicas a facilidade de cauducção barata pelos tram-ways anima e dá vida a todos os bairros; [...] (ABREU, *Ibid.*, p. 32).

Articulados a esse tipo de política, de modernização e embelezamento das cidades, estiveram presentes também os códigos de posturas municipais que, além de controlar as ações cotidianas dos cidadãos que circulavam, principalmente, pelo centro da cidade, também serviam como parâmetro de conduta do cidadão civilizado, que habitava uma cidade igualmente civilizada, o que Monarcha (1999) denominou de “compartimentalização” da cidade.

Essas contradições sociais das cidades, onde seus governantes procuravam lhes estabelecer os ares da modernidade, inspirados no modelo europeu, principalmente da França e Inglaterra, caracterizam-se como contradições de uma cidade, Belém, e de um país, Brasil, que se urbanizaram e se modernizaram contrastando com espaços e hábitos considerados “não civilizados”, haja vista que vários segmentos sociais que compõem o cotidiano das cidades e do interior do país, ainda na segunda metade do século XIX, também estavam presentes nas nuances sociais do que se apresentava enquanto moderno e civilizado.

Podemos depreender, por meio da historiografia brasileira e internacional, que a influência do pensar europeu no Brasil data dos tempos coloniais, porém se acentua mais ainda durante o segundo reinado, onde o nível de urbanização e vida cosmopolita alcançado pelos brasileiros facilitaria uma maior conexão e interesse do Imperador e das elites econômicas brasileiras no mundo cultural do hemisfério norte (Cf. GRAHAN, 1990).

No tempo de surto de modernização, ou como denominou Monarcha (1999) “surto de desenvolvimento”, o país refez seus sistemas de transportes, comunicação e

produção industrial, propiciando a ascensão de uma nova classe social, a burguesia, fortemente influenciada pela internacionalização da economia capitalista, na medida em que era preciso criar condições concretas para a ampliação e reprodução do capital.

A exemplo de Belém e Manaus, no final do século todos os grandes centros já contavam com serviços de água, luz e gás, com estradas pavimentadas e com transporte urbano (Cf. VIOTTI DA COSTA, 1987). Haja vista que eram nestes grandes centros, no caso amazônico, que habitavam os seringalistas, comerciantes e financistas, que passaram a exigir amplas reformas urbanas.

A capital da Província do Grão-Pará, na segunda metade do século XIX, sofreu diversas intervenções do poder público, com claro intuito de alinhar a cidade aos costumes e hábitos dos grandes centros europeus, reconhecidamente modernos e civilizados. No entanto, acotovelaram-se, como bem pontuou Sarges (op. cit.), com as especificidades amazônicas e com as tensões sociais geradas pela lógica capitalista em ascensão.

Essas mudanças urbanísticas e sociais foram registradas por fotógrafos e artistas que a retrataram por meio de fotografias e pinturas ao longo da segunda metade do século XIX. Como exemplo, selecionamos algumas imagens que conseguem exemplificar essas mudanças urbanas que a cidade vinha passando, de forma que nas mesmas há o olhar do artista sob as formas das ruas da cidade, os trilhos de bondes, destacando, nesses cenários, os tipos sociais que circulavam nesses espaços cotidianamente.

Na análise do corpo documental fotográfico fica evidente o quanto os grupos sociais tornaram-se foco dos profissionais que circularam em Belém no período aludido. As imagens fotográficas, aqui escolhidas, retratam aspectos da cidade e fazem parte de um projeto que tinha por objetivo selecionar cenas dessa modernidade, para serem exibidas através dos instrumentos de propagandas nos anos finais do século XIX e início do XX.

Figura nº 01

Estrada do Pará. Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1875 (Carte de Visite 6,3 x 8,9 cm.) Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Institut Für Länderkunde.

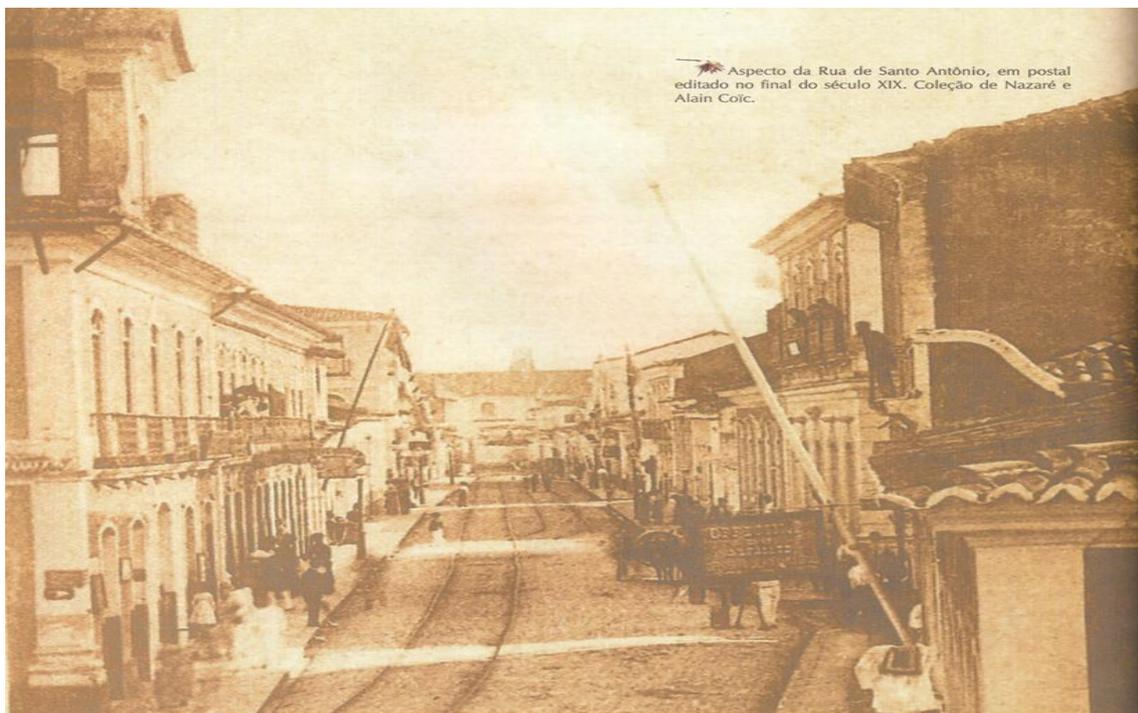
Figura nº 02



Estradas do Pará. Felipe Augusto Fidanza. Província do Pará, 1875 (Carte de Visite 5,9 x 9,8 cm) Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Institut Für Länderkunde.

Figura nº 03

Foto do Largo das Mercês, em Belém, ca. 1875. Coleção Derby; cortesia do Museu de Ciências da Terra do Departamento Nacional de Produção Mineral.

Figura nº 04

Aspecto da Rua de Santo Antônio, em postal editado no final do século XIX. Coleção de Nazaré e Alain Coïc.

Aspecto da Rua Santo Antonio, área comercial de Belém, em postal editado no final do século XIX. Coleção de Nazaré e Alain Coïc. Nesta imagem podemos perceber as mudanças urbanísticas que ocorreram na cidade ao longo da segunda metade do século XIX, com destaque para as pessoas que circulavam pela cidade, os trilhos do bonde e para a arquitetura das edificações.

Figura nº 05



Felipe Augusto Fidanza, Boulevard da República, Belém, 1880. In: Ferrez, Gilberto. *A fotografia no Brasil: 1840-1900*, Rio de Janeiro: Funarte/Pró-Memória, 1985, p.120. Nesta fotografia podemos perceber a preocupação pelo embelezamento das vias, por meio do calçamento, alargamento e arborização das mesmas. Nesta imagem ganha destaque também os trilhos dos bondes da cidade, que inicialmente eram de tração animal. No entanto, a partir 1906 passou a se movido à eletricidade, instalados pela empresa *Pará Electric Railways and Lighting Company* que iniciou a instalação do sistema em 15 de agosto de 1906 e o inaugurou no ano seguinte, na antiga estação da Independência, com a presença do intendente Antônio Lemos, do Governador Augusto Montenegro e dezenas de outras autoridades. A partir da inauguração, outras linhas foram sendo criadas, considerando que além de representar uma das invenções da modernidade, este serviço surgiu em razão das necessidades básicas de uma cidade que se desenvolvia e se dinamizava. Cf. SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: Riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2002. p. 107-108.

Figura nº 06

Felipe Augusto Fidanza, *Igreja das Mercês* (20,5 x 14,0 cm) *Álbum de Belém. Pará 15 de novembro de 1902*. Acervo da Seção de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”. Nesta fotografia temos a Igreja das Mercês ao lado direito, fundada ainda no século XVII, pela Ordem Religiosa dos Mercedários, onde podemos perceber que as ruas da cidade, diferentemente do que os viajantes haviam retratado durante suas visitas durante a primeira metade do século XIX, como Wallace (1979); Bates (1979) e Kidder (1980), que destacaram a falta de pavimentação e calçamento das ruas de Belém, diferentemente do que observamos nesta fotografia de Fidanza do final do século XIX e início do XX, onde nos é apresentada vias pavimentadas, com calçamento e prédios de grande relevância arquitetônica.

Figura nº 07



Cabocla. Felipe Augusto Fianza. Província do Pará, 1869-1875 (*Carte de Visite* 5,5 x 9,2 cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde. Disponível em: <http://www.ifl-leipzig.com>

Figura nº 08



Cafusa. Felipe Augusto Fianza. Província do Pará, 1869-1875 (*Carte de Visite* 5,5 x 9,2 cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Insritut Für Länderkunde. Disponível em: <http://www.ifl-leipzig.com>

Figura nº 09



Arara-India do Rio Negro. F. A. Fidanza. Província do Pará, 1873 (*Carte de Visite* 5,5 x 9,2cm.). Coleção Alphons Stübel. Acervo Leibniz-Institut für Länderkunde. Disponível em: <http://www.ifl-leipzig.com>

Este cenário como tantos outros, fez parte dos álbuns e relatórios utilizados como instrumentos de divulgação e propaganda de Belém. O recorte selecionado pelos fotógrafos fez da fotografia um testemunho das maneiras de ver e pensar a cidade, evidenciando as práticas cotidianas daqueles que faziam parte do cenário urbano. Nesse sentido, os registros fotográficos de Felipe Augusto Fidanza, dentre outros, revelam a

existência de sujeitos sociais excluídos que foram se ajustando à modernidade, transformando-se em personagens nas principais vias da cidade de Belém. Fidanza foi um dos profissionais que deu a visibilidade aos tipos sociais flagrados sutilmente pelas câmeras fotográficas a serviço da propaganda do governo que pretendia divulgar uma cidade moderna.²³

O referido fotógrafo procurou retratar também índios e mestiços da Amazônia. De modo geral, esses profissionais manipularam as imagens, explorando-as comercialmente, “[...] coisificando-os como verdadeiros modelos-objetos, reforçando ainda mais as curiosidades do país tropical. Essas imagens seguiam a tradição dos “tipos”, em voga naquele momento [...]”, prestando-se à divulgação do selvagem, do exótico ou do diferente no exterior (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p. 193).

Cumpramos na Figura nº 08 o fato da “cafusa” estar descalça, apesar de bem vestida, o que nos leva a inferir que se tratava de uma “escrava de ganho”, que circulava pelo centro da cidade para comercializar produtos de seus senhores.

As imagens fotográficas de Belém, em especial as Figuras de nº 01 e 02, foram registradas por Fidanza, de forma que retratam as ruas da cidade. Na primeira, as vias urbanas que fazem parte do cruzamento da *Travessa das Mercês*²⁴ com a *Rua XV de Novembro* em direção ao *Boulevard da República*.²⁵ O foco central é uma carroça e, do lado esquerdo, visualiza-se uma construção no estilo neoclássico e pessoas que transitam por essas ruas; do lado direito, o carro de tração animal que servia para transportar os passageiros pela cidade em frente à Igreja das Mercês; e, ao fundo, um navio no porto da Baía do Guajará.

Como podemos perceber, tratam-se de ilustrações que procuram demonstrar um olhar sobre as vias urbanas do centro da cidade, demonstrando ainda sua percepção sobre os estilos arquitetônicos que Belém apresentava à época, as construções neoclássicas e as construções neobarrocas. O que nos leva a inferir que o fotógrafo não estava simplesmente produzindo material para comercializar, mas verdadeiros

²³ Sobre a obra de Felipe Augusto Fidanza, Cf.: PEREIRA, Rosa Cláudia Cerqueira. *Paisagens urbanas: fotografias e modernidades na cidade de Belém (1846-1908)*. Dissertação (Mestrado). Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/IFCH/UFPA), 2006. E sobre a fotografia no período oitocentista, Cf.: Ferrez, Gilberto. *A fotografia no Brasil: 1840-1900*, Rio de Janeiro: Funarte/Pró-Memória, 1985; Vasquez, Pedro Karp. *O Brasil na Fotografia oitocentista*, São Paulo: Metalivros, 2003

²⁴ Travessa das Mercês foi denominada por passar ao lado da Igreja das Mercês, construída em 1640, mudou, posteriormente de nome, para *Travessa Frutuoso Guimarães* em homenagem a Joaquim Frutuoso Guimarães Pereira Guimarães, médico e vereador da capital. Essas informações estão disponíveis em: www.hcgallery.com.br/cidade4.htm

²⁵ Atual Avenida Boulevard Castilho França.

documentos que registraram a cidade no seu cotidiano e seus vários estilos arquitetônicos. Ao mesmo tempo, identificou os tipos de transportes e pessoas que circulavam pelas vias da cidade.

Especificamente sobre a Figura de nº 02, podemos perceber o registro das ruas do centro da cidade, onde se desenvolviam as atividades comerciais de Belém, de forma que podemos observar o cruzamento da *Rua da Cadeia*²⁶ com a *Travessa das Mercês* e o início da *Rua de Santo Antonio*, onde em primeiro plano, se avistam os carros usados como transportes da população local, à esquerda e à direita as construções no estilo *neobarroco*. O principal ângulo selecionado por Fidanza é o lado esquerdo da Rua da Cadeia e, a partir do olhar do fotógrafo, visualiza algumas pessoas, entre elas, uma mulher com traje de “sinhá”. Cenário esse que também fora objeto na Figura de nº 03.

No conjunto das imagens que selecionamos anteriormente, procuramos evidenciar a cidade de Belém, na segunda metade do século XIX e início do XX, de forma que pudéssemos perceber que esta passou por diversas transformações que previam a reestruturação de seu espaço urbano e a reformulação de sua arquitetura. Essas reformas idealizadas pelos governantes faziam parte de um projeto de civilização e modernização da sociedade brasileira, apresentando, como questão principal, a necessidade de uma nova espacialidade urbana e arquitetônica, que reorganizasse simbolicamente a cidade, o que fora ainda complementado pelos Códigos de Posturas Municipais, que, como bem evidenciamos anteriormente, procuravam moldar as ações cotidianas dos cidadãos que circulavam pela cidade, em especial pelo seu centro, o que Monarcha (1999) denominou de “compartimentalização” da cidade, onde para circular pelo centro desta, seria necessário estar devidamente vestido e ser consciente das normativas que a regulamentavam (Cf. SARGES, 2002).

3.1.2. Aspectos econômicos da Província do Grão-Pará, algumas notas

As duas Províncias de que tenho tratado são sem duvida de entre todas as que compõem o grande Império do Brazil as que mais promettedor futuro apresentam; a riqueza do sollo, as innumeradas vias fluviaes, a

²⁶ Essa Rua foi chamada inicialmente, como bem pontuou WALLACE, 1979, p. 19, de Rua dos Mercadores, depois, Rua da Cadeia e atualmente, Rua João Alfredo, em homenagem ao presidente da Província do Pará, que esteve à frente do Governo da Província no período compreendido entre os anos de 1869 e 1870.

diversidade de seus productos naturaes, o augmento rapido de suas cidades e populações, o sempre crescente numero de vapores e navios que demandam seus portos são seguros prenuncios que em dois ou três decennios a Amazônia será uma digna emula das primeiras Províncias do Império [...] (ABREU, op. cit., p. 18).

O Barão de Marajó, autor da epígrafe em destaque, membro da elite política da Província do Grão-Pará, que presidiu a Província do Amazonas na década de 1860 e, posteriormente, a do Pará na década de 1870, Bacharelou-se em Filosofia e Matemática na Universidade de Coimbra em Portugal, e filiado a Academia de Ciências de Lisboa, destacou-se por suas produções literárias acerca dos aspectos sócio-político-econômico das Províncias do Pará e do Amazonas, muito em função de sua trajetória política e administrativa nas duas Províncias do norte do Império do Brasil.

Neste sentido, torna-se salutar nos reportar a esta figura política e intelectual do período em questão, segunda metade do século XIX, uma vez que nos fornece um significativo relato socioeconômico da região amazônica a partir da década de 1850, por meio da obra intitulada “A Amazônia: as Províncias do Pará e Amazonas e o Governo Central do Brazil”, publicada em Lisboa no ano de 1883. Trata-se de um olhar individual, porém permeado de ideologias políticas constituídas a partir de suas relações sociais com uma colegialidade política, intelectual e administrativa das Províncias em questão.

O Barão de Marajó, na mencionada obra, dedica-se em demonstrar as especificidades amazônicas, suas riquezas e progressos alcançados desde os anos de 1850, de forma que reclama a falta de observância do Governo Central do Império do Brasil acerca das contribuições econômicas e cultural que a região vinha depositando à fazenda e a sociedade nacional, além de suas potencialidades inexploradas no campo mineral, evidenciando a falta de reconhecimento do progresso social e econômico que a região vinha alcançando, haja vista que tratavam a região de forma preconceituosa e com certo desprezo, o que para o autor, justificaria os discursos emancipacionistas. No entanto, o mesmo defendia o fortalecimento do Império e o reconhecimento das potencialidades das duas Províncias amazônicas, que deveriam estar unidas ao restante do Império, mas que fossem respeitados e reconhecidos os seus valores.

Os progressos e potencialidades da região amazônica, evidenciadas pelo Barão de Marajó, também são perceptíveis nos discursos presentes nos Relatórios dos Presidentes da Província do Grão-Pará no período que delimitamos para nossa investigação, 1838 a 1871. Por meio destes relatórios e outras fontes publicadas no

período, podemos depreender que houve uma significativa elevação na arrecadação da Província do Pará desde a década de 1840, o que os Presidentes e autoridades constituídas atribuíram ao crescente comércio da borracha, que anualmente vinha crescendo de forma bem acentuada. Fato que podemos evidenciar por meio dos números apresentados no “Relatório dos negócios da Província do Pará”, que sintetizamos por meio do quadro a seguir:

Quadro 01
Receitas da Alfândega do Pará (1840 – 1864)

Quadriênios	Receitas Médias
1840 – 1844	277:178\$609
1844 – 1848	454:902\$312
1848 – 1852	635:077\$313
1852 – 1856	1.131:993\$089
1856 – 1860	1.320:557\$126
1860 – 1864	1.960:121\$673

Fonte: PARÁ, Governo da Província do. *Relatório dos Negócios da Província do Para*. Pará: Typographia de Frederico Rhossard, 1964, pp. 59-60.

Tratam-se de números que demonstram as receitas da alfândega paraense, mas que não evidenciam apenas o comércio gomífero, e sim os variados produtos exportados pelo porto de Belém, que somados chegam às cifras em destaque no quadro acima. Não estamos deslocando a importância atribuída ao comércio gomífero no período, pelo contrário, queremos apenas elucidar que além da borracha, as exportações de outros produtos também estavam contribuindo para a fazenda provincial, a exemplo do cacau, arroz, castanha do Pará, algodão, couros, guaraná, madeira, entre outros.

A partir do significativo aumento da arrecadação alfandegária da Província do Pará, conforme quadro de nº 1, podemos depreender que as ações de reforma urbanísticas e embelezamento da cidade de Belém, neste período, estiveram intimamente ligadas a esta crescente arrecadação da fazenda provincial, bem como as novas exigências da classe enriquecida por meio deste volumoso comércio, com destaque para as exportações da borracha, que em dado momento chegou a ocupar o segundo lugar das exportações brasileiras para o exterior, possibilitando, na década de 1880, a elevação da tesouraria da Província do Pará à categoria de 1ª Classe, pela Câmara dos Deputados do Império. Sendo que a tesouraria da Província de São Paulo, de notável importância devido ao comércio cafeeiro e do porto de Santos, neste período, ocupava a categoria de 2ª classe. O que causou uma reação dos políticos e imprensa

paulistana, que reivindicavam para si esta elevação de categoria e não à Província do Pará, haja vista que consideravam a economia paraense “ephemera” e “passageira”, o que o periódico paraense “Diário do Gram-Pará” classificou como “despeito” (DIÁRIO DO GRAM-PARÁ, agosto de 1882, p. 1).

Acerca desta questão, o Barão de Marajó (op. cit. p. 43) adentra no debate e evidencia que no exercício de 1881 a 1882 a alfândega de Belém rendeu 9812:393\$704, enquanto que a do porto de Santos rendeu 6517:329\$872, uma diferença de 3295:063\$832, o que justificaria a prioridade alfandegária do Pará em relação à de São Paulo. Esta questão da categoria a que deveria ocupar cada Província rendeu ainda intensos debates entre a imprensa paraense e a paulistana, haja vista que nas duas Províncias foram publicados no ano de 1882 diversos artigos que se dedicavam a questão, os de São Paulo questionando a concessão ao Pará e os de Belém respondendo as críticas feitas pelos paulistanos e defendendo a economia da Província, que, vale ressaltar, crescia anualmente.

Sem dúvidas, o porto de Belém se destaca no cenário nacional, tornando-se um dos portos mais movimentados do Império, muito em função das exportações da goma elástica que cada vez mais fora demandada por países de vários continentes, o que acabava por refletir em outros setores da economia interna da Província que, especialmente a partir da década de 1850, passou a ter a sua economia em pleno crescimento, provocando também um aumento na presença de estabelecimentos comerciais na capital.

Segundo dados presentes na fala do Presidente da Província do Pará Manoel de Frias e Vasconcellos dirigida à Assembleia Legislativa da Província em 1 de outubro de 1859, o número de indústrias na Capital da Província, naquele ano, era de 744 estabelecimentos (Cf. PARÁ, 1859). Já em 1871, o número desses estabelecimentos saltou para 1.055, segundo o relatório do Presidente Abel Graça, o que denota um significativo aumento na quantidade desse tipo de estabelecimento, além de demonstrar a dinamicidade econômica na Capital da Província neste período (Cf. PARÁ, 1871).

Na comparação entre os dois Relatórios dos mencionados Presidentes da Província do Grão-Pará, percebemos ainda um significativo aumento no número de tipografias na Capital, que em 1859 contava apenas com 4, em 1871 passou a contar com 8, o que simboliza o cosmopolitismo exacerbado da elite residente na capital paraense da época, ávida em conhecer e se informar acerca de outros países e sobre os fatos transcorridos na corte brasileira.

Fato que podemos observar apenas na capital da Província, pois para o Secretário Geral da Província Ferreira Penna e o Presidente Couto de Magalhães, no Relatório dos Negócios da Província do Pará, apresentado à Assembleia Legislativa provincial em 15 de agosto de 1864,

[...]. A industria é o resultado do esforço da intelligencia do homem para satisfazer uma necessidade que apparece. Portanto, em quanto não existir a necessidade, não haverá razão para que exista a industria. [...]. Crear necessidades, civilizando o povo e dando-lhe instrucção, são os meios de fazer apparecer a industria; são lentos é certo, mas são tambem os unicos e seguros (PARÁ, 1864, p. 7).

Couto de Magalhães e Ferreira Penna chegam a esta conclusão após viagem realizada por Ferreira Penna ao interior da Província, a “zona do Tocantins”, quando constatou a abundância dos recursos naturais e a relação social dos indivíduos com a natureza, percebendo que a industrialização não interessava àquelas pessoas que habitavam esta porção do território da Província. Com isso, o Presidente atribui à instrução pública o papel de, além de promover a civilização, também o de proporcionar a constituição de uma mentalidade industrial entre os cidadãos da Província do Pará, haja vista que identificava que estes não possuíam, naquele momento, uma preeminente necessidade de promover a industrialização da Província, muito em função, como bem observou Ferreira Penna, dos recursos naturais disponíveis para sua subsistência.

Retomando a questão sobre a crescente arrecadação alfandegária da Província do Pará, percebemos ainda que houve na cidade de Belém um significativo aumento no número de habitantes e no custo de vida dos mesmos, fato que podemos notar nos relatos do naturalista Bates (1979, p. 297), quando afirma que “no reverso da medalha”, ou seja, em contrapartida as volumosas intervenções urbanísticas da cidade e a sua crescente economia, seus habitantes tiveram que pagar mais caro para se obter gêneros alimentícios, como farinha de mandioca, banana, laranja, entre outros, além de pagarem igualmente mais caro por seus aluguéis, pois, a especulação imobiliária e a produção de alimentos, que se tornou insuficiente para garantir o abastecimento do mercado interno, acabaram por fazer parte deste novo momento que a cidade estava vivenciado.

Neste contexto, o Presidente da Província Sebastião do Rego Barros, em sua fala dirigida a Assembleia Legislativa provincial, datada de 15 de agosto de 1854, evidenciou que

[...] do preço extraordinário a que tem subido a borracha, e consequentemente do emprego quase exclusivo dos braços na sua extração e fabrico, à ponto de nos ser preciso actualmente receber de outras Províncias generos de primeira necessidade, e que dantes produziamos até para fornecer-lhes (PARÁ, 1854, p. 40).

Bates (1979) em sua segunda visita à Belém, no ano de 1859, elucidou que este fato apresentado pelo então Presidente da Província Sebastião do Rego Barros, na época, esteve intimamente ligado ao fato do crescente aumento da população de Belém, e como bem pontuou o Presidente, devido também ao exclusivismo dos “braços” para a atividade de extração da goma elástica, provocando certa crise na produção de gêneros alimentícios na Província. Fato este que podemos notar nas sucessivas Falas, Discursos e Relatórios dos administradores da Província.

Por ocasião desta crise de produção agrícola, no Relatório do Presidente Angelo Thomaz do Amaral, datado de 4 de maio de 1861, a solução encontrada pelos legisladores provinciais fora no sentido do ensino das técnicas de produção agrícola, ou seja, segundo o Presidente Angelo Thomaz do Amaral, por meio das Leis nº 372, de 18 de outubro de 1860, e nº 379, de 3 de novembro do mesmo ano, os legisladores provinciais instituem na Província o ensino agrícola, por meio da fundação da Escola Rural D. Pedro II, com o intuito de “[...] tirar a agricultura da rotina que a entoperce, e desenvolver a lavoura da canna de assucar, o fabrico d’este, e a criação do gado, para que é tão própria esta região [...]” (PARÁ, 1861, p. 13).

A ser implantada na fazenda provincial “Pinheiro”, situada na confluência dos rios “Maguary com o Guajará”, tratava-se de uma

[...] fazenda escola, mais pratica do que theorica, mais especulativa do que experimental, e destinada a formar trabalhadores, operarios, feitores e administradores para os estabelecimentos ruraes; liga os educandos primeiro que tudo á pratica dos trabalhos, mas ensinando-lhes a ler grava-lhes logo na memoria os principios da agricultura; e já nos campos do trabalho, já em conferencias durante os serões, mostra-lhes a verdade e a aplicação desses principios, desenvolvendo-os convenientemente (Idem).

Quanto ao aumento da população de Belém, em decorrência da produção gomífera, Anderson (1976, p. 69) afirma que entre os anos de 1849 a 1872, o número de habitantes da cidade de Belém saltou de 16.337 para 30.050, o que denota que a cidade se tornou a principal referência para a exportação da borracha, atraindo cada vez mais pessoas interessadas em lucrar com este comércio.

3.1.3. O progresso vem a vapor

Figura nº 10

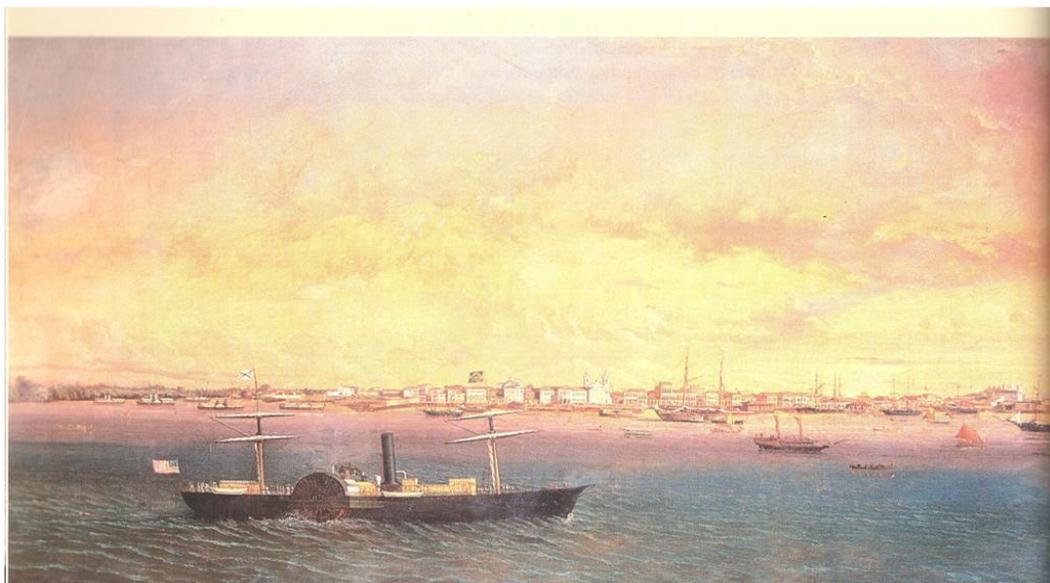


Imagem de Belém do Pará – vista da Baía do Guajará, em pintura a óleo sobre tela executada por Lion Righini, ca. 1868. Museu da Universidade Federal do Pará. Reprodução de autoria de Otávio Cardoso. Nesta obra de grande valor histórico, podemos perceber o destaque ao navio à vapor com a bandeira dos Estados Unidos da América em primeiro plano e ao fundo inúmeras outras embarcações e o porto da cidade de Belém no ano de 1868.

A abertura do Amazonas em 1867 [...], marca uma era notável na história d'estes povos, assim como marcára a criação da Companhia de navegação e commercio do Amazonas, fazendo sulcar as águas d'aquelle outro mar mediterraneo pelo primeiro barco a vapor. Póde calcular-se a extenção que tem tomado o commercio amazonico pelo numero de vapores que hoje cortam aquellas aguas, ou seja com a bandeira Brasileira, ou com a das nações ribeirinhas, ou com a das nações da velha Europa. [...] (ABREU, 1883, p. 9).

A navegação a vapor, desde o final do século XVIII e início do XIX, obteve sucessivos melhoramentos técnicos, além de, a *pari passu*, ganhar espaços como meio de transporte de pessoas e mercadorias em diversos países de diferentes continentes. Questão esta ratificada por Marin (2004, p. 2), quando afirma que a virada do século XVIII marcaria uma profunda mutação na sociedade europeia, cujos efeitos repercutiriam, progressivamente, entre os demais continentes. Fato este, que segundo a mesma autora, estaria alicerçado em “[...] um conjunto de descobertas técnicas,

apoiadas sobre um volume enorme de capitais, (o que) provoca uma revolução do sistema produtivo e da circulação das mercadorias [...]” (Id., Ibid.).

A introdução desta tecnologia como meio de transporte, seja de pessoas ou de mercadorias, encurtava significativamente as distâncias, ou seja, tornava as viagens mais rápidas e seguras, desobstruindo os obstáculos para a promoção do progresso econômico de uma região, possibilitando um maior desenvolvimento socioeconômico para a mesma, haja vista que o transporte não estava mais condicionado a necessidade de ventos favoráveis para que a viagem ocorresse da forma mais breve possível.

Em contraste a navegação à vela, o transporte a vapor, inicialmente, requeria elevados investimentos para sua promoção, no entanto, sua adoção acabou por se diferenciar, não apenas por encurtar as distâncias, mas também pela sua capacidade de transportar um maior volume de carga, com a vantagem de apresentar menor risco de perda destas, proporcionando, assim, uma relação favorável entre os custos e benefícios deste transporte, que, após sua disseminação pelos rios da Amazônia, tornar-se-ia bem mais em conta do que o transporte à vela, haja vista que, além da velocidade, possui ainda grande capacidade de transporte de pessoas e de mercadorias.

No Brasil a adesão a este tipo de transporte data ainda do início do século XIX, no entanto, a região amazônica passa a contar com os navios a vapor somente a partir da segunda metade do mesmo século, apesar de sua introdução na região já ter sido objeto de discussão durante sessões do parlamento brasileiro, ainda na década de 1820, que estaria em consonância com o projeto de desenvolvimento econômico da região, seu povoamento e sua manutenção como território pertencente ao Império do Brasil, haja vista que fora nesta década que a região amazônica passou a compor o Império brasileiro, já que antes era um Estado, assim como o Brasil, política e administrativamente vinculado à Coroa portuguesa, isto é, como colônia desta nação na América.²⁷

A capital da Província do Pará, neste contexto, destaca-se como o porto de chegada e de partida destas embarcações, seja para o interior da região, percorrendo os

²⁷ Acerca da questão do processo de adesão do Pará ao Império do Brasil, bem como acerca da crise do Império Português na América, conferir: MACHADO, André Roberto de Arruda. *A quebra da mola real das sociedades – a crise política do antigo regime português na Província do Grão-Pará (1821-1825)*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. E sobre um mais pormenorizado debate acerca da introdução da navegação à vapor na região amazônica, conferir: GREGÓRIO, Vitor Marcos. *Uma face de Jano: a navegação do rio Amazonas e a formação do Estado brasileiro (1838-1867)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

rios e bacias amazônicas, ou para o exterior, haja vista que o porto de Belém, a partir de 1850, passa a ser um destacado entreposto comercial do Império do Brasil.

Marin (op. cit. p. 3) destaca que entre as décadas de 1840 e 1880, o movimento de embarcações no porto de Belém saltou de 78, com capacidade de transporte de 11.252 toneladas, para 292 embarcações, estas com capacidade de transporte de 258.115 toneladas. O que demandaria, segundo esta autora, um processo de modelação dos “[...] muitos trapiches de madeira que operavam em Belém e o velho cais da marinha, e, ainda, acrescentar prédios e armazéns para depósito das mercadorias [...]” (Idem, p. 4).

Com esta aviltante situação física dos trapiches de Belém, a administração provincial decide realizar uma intervenção no porto, de forma que viabilizasse a construção de um novo cais e do prédio da Alfândega, que como bem pontuamos anteriormente, vinha proporcionando volumosas cifras à fazenda provincial (Cf. PARÁ, 1869). As rendas da Alfândega, em particular, permitem ilustrar de maneira ainda mais clara como o comércio provincial estava crescendo durante o século XIX, especialmente a partir da sua segunda metade, quando os volumes exportados de borracha aumentam, bem como os preços por que a mesma era vendida.

Com o vapor, a duração das viagens experimentou considerável redução. Enquanto o vingador tomava 12 dias de Belém a Manaus, sobre um percurso de 862 milhas, os vapores da Companhia de Navegação venciam esse trajeto em 4 dias. De Belém a Breves o trajeto era realizado a vela em cinco dias o que caía para 14 horas utilizando barco a vapor. O frete era necessariamente inferior: 290 réis no lugar de 400 por arroba de cação saindo de Santarém para Belém, e de 242 réis para 320 arrobas conduzidas de Breves para Belém. Começa um processo crescente de centralização e controle da atividade comercial com a instalação de grandes firmas comerciais e de transporte (MARIN, *Ibid.*, p. 4).

É a partir da década de 1850 que constatamos uma intensificação dos progressos econômicos da região amazônica, em particular, os da Província do Grão-Pará, o que acabava por chamar a atenção de outras nações, em especial os Estados Unidos da América, que estavam interessados em explorar as riquezas da região. Ante esse contexto, esta nação promove uma pressão política para a abertura da navegação internacional do Amazonas, obrigando, por essa forma, o Governo Imperial a promover ações que garantissem a efetiva presença da administração imperial na região.

Uma das medidas tomadas pelo Império brasileiro foi a criação da Província do Amazonas, por meio da Lei nº 582, de 5 de setembro de 1850, bem como a elaboração

da Lei nº 586, de 6 de setembro do mesmo ano, que autorizava o governo imperial a promover a navegação a vapor no rio Amazonas mediante oferta de subvenções pecuniárias.²⁸

A partir desta intervenção estatal para a promoção da navegação a vapor no rio Amazonas, em 1852, por meio da aprovação do Decreto de nº 1.037, de 30 de agosto, oficializou-se a normativa legal que garantia a concessão, por parte do governo, de uma subvenção pecuniária mensal, além de um exclusivismo desta atividade concedida a Irineu Evangelista de Souza, que deveria vigorar pelos trinta anos subsequentes. Irineu Evangelista de Souza, que posteriormente receberia o título de Barão de Mauá, em contrapartida, se comprometeria em fundar uma companhia de navegação e comércio, que nunca operasse com capital inferior a 1.200 contos de réis, de forma que esta companhia mantivesse linhas regulares de vapores entre as principais cidades da região, e ainda se comprometer em fundar e a manter colônias nas margens do mencionado rio (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, sessão de 11 de julho de 1853, p. 152-153).

Para o historiador Gregório (2009, p. 196), “[...] sobre essas bases, foram inauguradas as primeiras linhas regulares de vapores do rio Amazonas, em janeiro de 1853, mantidas pela Companhia de Navegação e Comércio do Rio Amazonas [...]”. Companhia esta de propriedade de Irineu Evangelista de Souza.

Podemos notar, por meio da leitura dos Anais da Câmara dos Deputados, que a discussão acerca da subvenção e exclusivismo concedidos ao senhor Irineu Evangelista de Souza fora objeto de intensos debates entre os Deputados no ano de 1853, haja vista que acreditavam ser um obstáculo para o desenvolvimento econômico da região, ou seja, concebiam que a livre concorrência seria o melhor caminho para o progresso das Províncias do Grão-Pará e do Amazonas (Cf. ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, sessão de 1º de agosto de 1853, p. 7-8).

²⁸ Os debates acerca da criação da Província do Amazonas vinham se arrastando desde a década de 1820, quando no ano de 1826, o deputado representante da Província do Pará, Romualdo Antônio de Seixas, apresentou um projeto que versava acerca desta questão. Após os debates, análises e alterações realizadas pela comissão de estatística da Câmara, a proposição de projeto do deputado do Pará entrou em discussão na Assembleia imperial apenas no ano de 1828, quando fora aprovado em primeira e segunda discussão, enquanto que somente em 1832 seriam retomados os debates em terceira discussão. Neste mesmo ano, aprovou-se a suspensão dos debates, haja vista que os deputados requeriam naquele momento que o governo remetesse novas informações sobre o assunto, o que não ocorreu. Já no ano de 1839, um novo projeto foi apresentado por outro deputado do Pará, João Cândido de Deus e Silva. Passando a ser objeto de debate entre os deputados no ano seguinte, 1840, tendo sido aprovado na Câmara e remetido para o Senado, apenas em junho de 1843. No Senado, no entanto, o projeto fora discutido somente em 1850, quando foi rapidamente aprovado. O que demonstra a relevância que adquiriu o assunto naquele momento de conjuntura externa favorável a sua aprovação (Cf. GREGÓRIO, 2008, p. 281-295).

Por efeito das pressões internas e externas, o poder Executivo imperial revogou a concessão de exclusivismo da Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas em explorar a navegação a vapor na região, por meio de um novo contrato oficializado pelo Decreto de nº 1.445, de 2 de outubro de 1854, onde a Companhia abria mão do privilégio de exclusivismo, mas comprometendo-se em operar duas novas linhas além das já existentes e a fundar doze novas colônias que se somariam as sessenta previstas no Decreto anterior. Em compensação, o governo oferecia setenta territórios de duas léguas quadradas cada um e terrenos de marinha devolutos.

Com a oficialização deste novo contrato, o ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, acreditava que “[...] as intenções do poder Legislativo ficarão satisfeitas do melhor modo que era possível [...]” (Cf. RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 14 de maio de 1855, pp. 35-37).

Conforme os Relatórios do Ministério do Império do ano de 1858, os debates sobre os empreendimentos que a Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas deveria realizar, são retomados na Câmara dos Deputados e pelos Senadores, onde o senhor Irineu Evangelista de Souza obteve a prerrogativa que fosse cancelada as obrigatoriedades de sua Companhia em fundar colônias na região amazônica, haja vista que se tornara uma tarefa dispendiosa e com poucos resultados positivos, e que a subvenção oferecida pelo Governo imperial, passasse de trinta e um para trinta e cinco contos de réis (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 6 de maio de 1858, pp. 56-58).

Para conseguir esta significativa vitória entre os Deputados e Senadores do Império, Irineu Evangelista de Souza utilizou os balancetes de sua Companhia, onde havia a demonstração que a mesma atuava com prejuízos financeiros desde a assinatura do contrato de 1854. Assim, em 10 de outubro de 1857, por meio do Decreto de nº 1.988, oficializou-se uma nova reforma no contrato da Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas.

Já na década de 1860, o debate acerca da navegação do rio Amazonas é retomado pelos Deputados e Senadores, haja vista que a exploração desta demonstrara nos últimos dez anos, que se tratava de uma atividade rentável. Os Deputados e Senadores chegam a esta conclusão após observarem que a Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas na década de 1860 obteve um significativo aumento de sua atividade, de forma que puderam observar que o número de passageiros desta aumentava ano após ano, bem como a quantidade de carga transportada por seus

vapores. Além de terem observado que o número de linhas e de portos conduzidos pela Companhia também se multiplicou, demonstrando a prosperidade obtida pela Companhia, cuja renda, em 1867, era dez vezes maior do que fora em 1853 (Cf. SANTOS 1980; GREGÁRIO, 2008, 2009).

Depreendemos desta forma, que a introdução da navegação a vapor na Amazônia, no caso da Província do Grão-Pará, está intimamente ligada ao próspero comércio desta Província, haja vista que a arrecadação alfandegária do Pará aumentava ininterruptamente a partir dos anos de 1850, o que nos leva a concatenar estas questões econômicas e estruturais ao processo de desenvolvimento sociocultural ocorrido no Pará da segunda metade do século XIX.

Fato este que propiciaria aspirações da classe enriquecida da Província por uma instrução capaz de civilizar o povo, promover a ordem, corroborar com o progresso e estabelecer os ares de modernidade nos grandes centros amazônicos, o que demandaria ações para a promoção da formação de professores, encarados, nesse momento, como elementos indispensáveis para a promoção dos ideais políticos de ordem, civilização e progresso.

A criação de uma Escola Normal na capital da Província do Grão-Pará despontava, justamente, desta premissa socioeconômica que garantiria os recursos necessários para sua implantação, que para além das questões educacionais e de formação de professores, figurava-se como uma instituição capaz de gerar uma mentalidade industrial entre os cidadãos da Província, haja vista que promoveria a formação de professores alinhados ao projeto da classe abastarda da Província, isto é, o de disseminar, entre os cidadãos do Grão-Pará, os ideias de ordem, progresso e civilização.

O que segundo Araújo, Freitas e Lopes (2008), fora uma premissa que acabou por caracterizar os mais variados projetos, de diferentes Províncias do Império do Brasil, de criação e consolidação das Escolas Normais, uma vez que praticamente em todos os casos, houve uma ambiência política, econômica e social que suscitaram a instalação de uma Escola Normal, que já havia despontado, ainda na primeira metade do século XIX, como modelo de instituição destinada ao preparo específico de professores, que logo repercutiu no Grão-Pará, haja vista que o primeiro ensaio legalista de institucionalização de uma Escola Normal nesta Província data do ano de 1839.

No caso particular do Grão-Pará, iremos perceber que neste mesmo período do chamado *boom* da borracha, inicia-se uma série de discursos provenientes da classe

dirigente da Província, bem como de renomados intelectuais que residiam no Pará, sobre a necessidade da promoção da instrução pública na Capital e no interior da Província, de forma que percebemos ainda prerrogativas discursivas acerca da necessidade de formação de professores para garantir o ensino eficiente no interior dos estabelecimentos que possuíam esse propósito, configurando-se como propagadores das luzes, da moral e da razão, de caráter eminentemente cientificista.

Outra relevante medida do Governo imperial, como bem salientou o Barão de Marajó, fora a abertura do rio Amazonas para a navegação internacional a partir de 1867. O Ministro do Império Pedro de Alcântara Bellegarde, que ocupava a pasta da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em seu Relatório apresentado a Assembleia geral legislativa de 1864, já se posicionava acerca desta questão, afirmando que

A abertura do rio Amazonas ao comércio das nações que estão em paz com o Império, é certamente um dos fatos que o governo imperial mais deseja ver realizado, e de que espero os mais felizes resultados. Entretanto não depende somente dele, mas principalmente de medidas de competência da assembléia geral legislativa, apressar um acontecimento que tão grande influência tem de exercer nas relações comerciais do país, e na prosperidade das Províncias ribeirinhas. (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, COMÉRCIO E OBRAS PÚBLICAS, 1864, p. 20).

Para o Ministro, a abertura do rio Amazonas para navegação de embarcações oriundas das nações “que estão em paz com o Império” representaria mais um mecanismo que o Governo imperial poderia proporcionar às Províncias do norte para o desenvolvimento de suas potencialidades econômicas.

Nesta legislatura, a Província do Grão-Pará fora representada por Deputados reconhecidamente atuantes em prol dos interesses das Províncias do norte, entre eles estavam Tavares Bastos, Tito Franco de Almeida e Domingos Antônio Raiol, todos a favor da abertura internacional para a navegação do Amazonas.

Com forte apoio da maioria dos Deputados, principalmente os representantes das Províncias do Pará e do Amazonas, no ano de 1867, que por meio do Decreto de nº 3.920, de 31 de julho, fora regulamentado a forma pela qual a navegação das embarcações pertencentes a outras nações deveria ser realizada no rio Amazonas e seus afluentes, que a partir de então passaram a receber embarcações de diferentes nacionalidades, o que fora recebido com grande entusiasmo pelas classes dirigentes das

Províncias do norte, haja vista que acreditavam ser uma medida essencial para o contínuo progresso econômico que região vinha alcançando desde os anos de 1850.

No entanto, a medida só fora oficializada, solenemente, no dia 7 de setembro de 1867, data em que o Brasil comemorava quarenta e cinco anos de sua independência política de Portugal, e, além da simbologia da data, a própria cerimônia também fora repleta de simbologias, visto que foi realizada no exato ponto de encontro do rio Amazonas com o Oceano Atlântico.²⁹

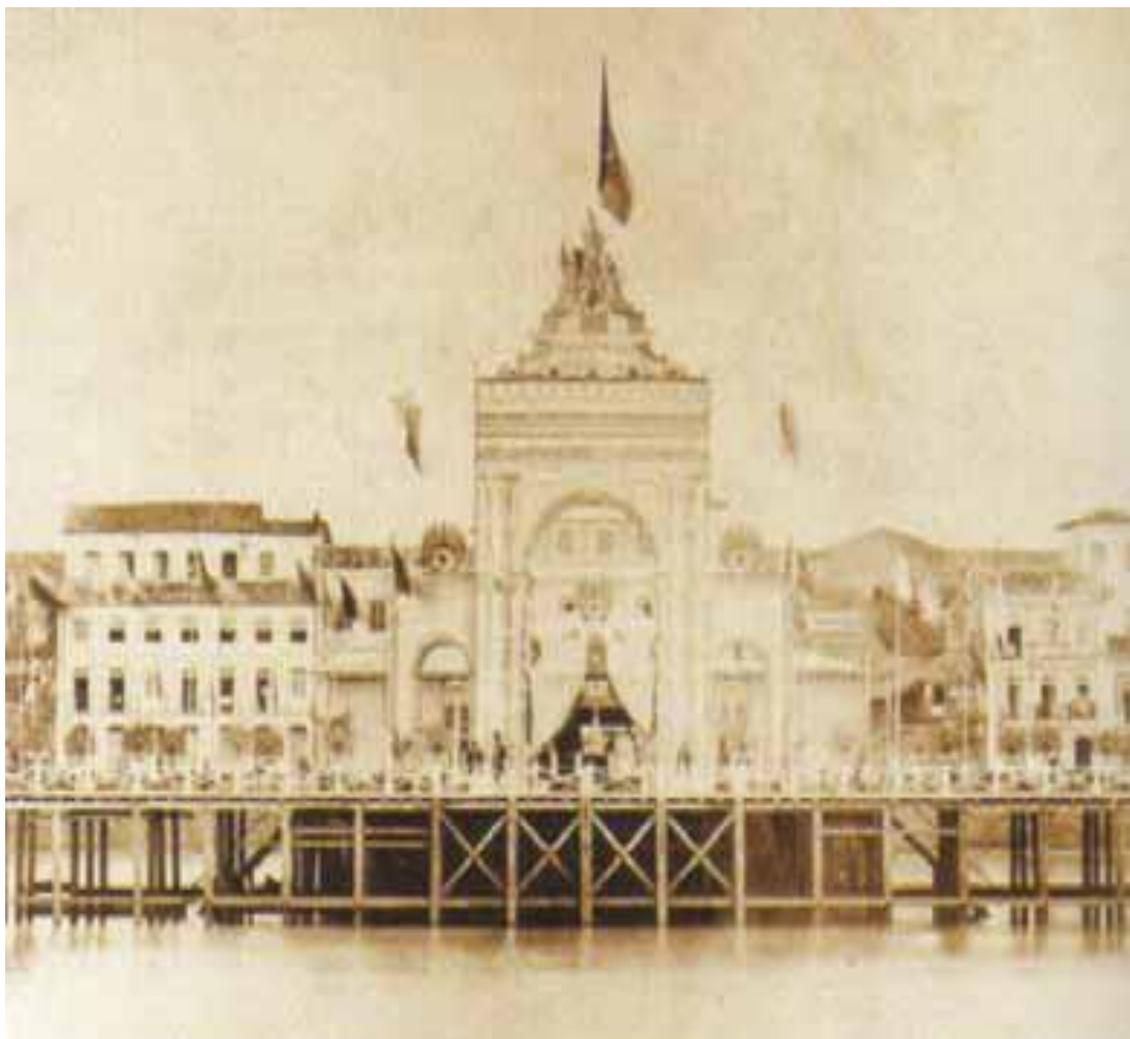
A imprensa paraense noticiou a ação do Governo imperial com grande empolgação e entusiasmo. No periódico belenense *Diário do Gram-Pará*, de grande circulação na Província, em sua edição de 7 de setembro de 1867 havia as seguintes expressões:

Nações do mundo, várias. Entrae, sede bem vindas, Às plagas amazônicas Imensas, ricas, lindas!
 Missão audaz e bélica. Não é que aqui vos traz... Vindes saudar o Império, Saudar vindes a paz!
 Com o vento brincam os rutilos, Bizarros pavilhões, As variadas flâmulas. De inúmeras nações!
 Recebe-vos com júbilo. O povo brasileiro: Na guerra altivo, indômito, Na paz hospitaleiro!
 Bem vindos sejam os hóspedes! O rio é franco, entrae! O colossal mystério. Abriu-se, admiraee! (*DIÁRIO DO GRAM-PARÁ*, 1867).

“A abertura do Amazonas”, de autoria de Joaquim Serra, fora o título dado a esta saudação ao dispositivo legal que garantia a navegabilidade das embarcações de diferentes nações no rio Amazonas, o que representou, não só para a imprensa da Província, mas para a classe abastarda desta, novos horizontes para seus negócios e promover a inserção do Pará no cenário internacional da economia capitalista.

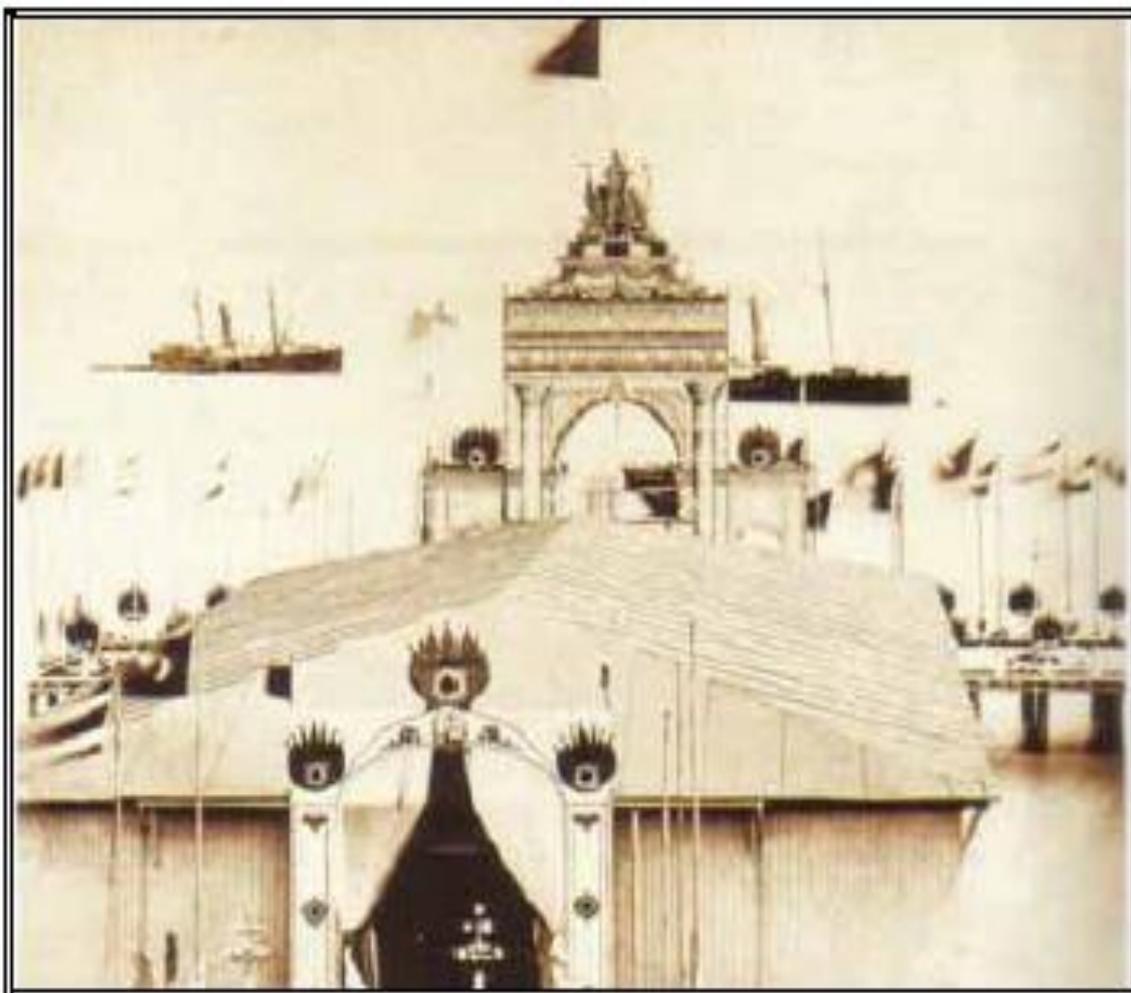
Questão esta que podemos observar por meio da apreciação da Figura de nº 10, uma vez que a mesma enfatiza em primeiro plano um Navio à vapor com a bandeira dos Estados Unidos da América e, em segundo plano, a grande movimentação de embarcações na Baía do Guajará, porto de Belém, o que denota a importância atribuída pelo artista à medida do Governo Imperial em normatizar a navegação internacional do rio Amazonas, bem como a dinâmica econômica da Província do Grão-Pará no período.

²⁹ Cf. Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na segunda sessão da décima terceira legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Manoel Pinto de Souza Dantas, 1868, pp. 1-2.

Figura nº 11

Felipe Augusto Fidanza: Arco Triunfal Construído pela Companhia do Amazonas Para receber o Imperador Pedro II em Belém (vista da Baía do Guajará). Província do Pará, 1867 (Albúmen, 23 x 30 cm.). In: PEREIRA, Rosa Cláudia Cerqueira. Paisagens urbanas: fotografias e modernidades na cidade de Belém (1846-1908). Dissertação (Mestrado). Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/IFCH/UFPA), 2006

Figura nº 12



Felipe Augusto Fidanza: Arco Triunfal Construído pela Companhia do Amazonas Para receber o imperador Pedro II em Belém (vista de terra-firme) Província do Pará, 1867 (Albúmen, 23,0 x 30,0cm). In: PEREIRA, Rosa Cláudia Cerqueira. Paisagens urbanas: fotografias e modernidades na cidade de Belém (1846-1908). Dissertação (Mestrado). Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/IFCH/UFPA), 2006.

Quanto as figuras de nº 11 e 12, estas retratam a importância atribuída à abertura do rio Amazonas a navegação internacional pelo Governo da Província do Grão-Pará, haja vista que organizaram grande cerimonial de oficialização da medida do Governo Central do Império. Para essa solenidade fora construído um “arco triunfal” pela Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas, onde seria recepcionado o Imperador do Brasil, D. Pedro II.

Já no ano de 1871, pouco mais de três anos após a abertura para a navegação internacional do rio Amazonas, Irineu Evangelista de Souza foi autorizado pelo Governo imperial a repassar sua Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas para empresários ingleses, que formariam a *The Amazon Steamship Company*,

(CALDEIRA, 1995, pp. 481-482). Que, em contraste com a antiga Companhia, a nova possuía investimentos quase que totalmente internacional, além de, a partir de 1874, ano de sua fundação oficial, manter um velado monopólio no campo da navegação a vapor na região amazônica até, praticamente, a primeira década do século XX, quando foi substituída pela *Amazon River* (SANTOS, 1980, p. 58).

Destarte, o ritmo da cidade de Belém passava a adquirir gradativamente novas perspectivas econômicas e sociais, oriundas, principalmente do comércio gomífero, que também esteve na tônica dos discursos dos que desejavam ver o rio Amazonas aberto à navegação de embarcações de diferentes nações. Ou seja, a introdução das embarcações a vapor na Amazônia permitiu encurtar as distâncias, aumentar a capacidade produtiva da goma elástica, por meio de um eficiente meio de transporte, que além de ser mais rápido, podia transportar enormes quantidades do produto, proporcionando maiores lucros para os que se ocupavam dessa atividade, e ainda um aumento da arrecadação da Província, com crescentes cifras para a fazenda provincial, viabilizando as reformas urbanísticas e culturais da cidade, o que estaria em estreita relação com os ideais de modernidade em voga no período.

Neste contexto, havia um claro movimento político e social entre a classe dirigente da Província que, para além das mudanças urbanísticas, pretendiam também evidenciar o elemento humano, no sentido do desenvolvimento e propagação das luzes, isto é, do homem civilizado à luz dos pressupostos iluministas da razão, da moral e do cientificismo. Deste modo, a instrução e a política de formação de professores seriam reconhecidamente os mecanismos de propagar os ideais de civilização e progresso dos políticos e autoridades administrativas, entre os pretensos cidadãos da Província do Grão-Pará.

3.2. Instrução, Ciência e Civilização

Administrativamente, desde o ano de 1841 havia na Província do Grão-Pará uma Diretoria de Instrução Pública, vinculada diretamente à Presidência da Província, tendo como objetivo principal a fiscalização das instituições de ensino da capital, bem como as do interior, que estavam sujeitas à fiscalização por meio das delegacias de instrução, processo esse que iremos abordar mais detidamente na próxima seção, por

ocasião da reorganização do sistema de instrução pública da Província do Pará no ano de 1851, por meio da análise dos pressupostos legais presentes na Lei nº 203, de 27 de outubro de 1851.

França (1997, p. 112) nos esclarece que a regulamentação da instrução primária e secundária na Província do Pará só foi efetivada a partir de 1841, por meio da “Lei nº. 97, de 28 de junho de 1841”, após quase quatorze anos da Lei Geral da Instrução Pública do Império do Brasil e sete anos após o Ato Adicional de 1834.

Neste sentido, percebemos que as ações dos dirigentes da Província do Grão-Pará, a respeito dos mecanismos legais para a institucionalização da instrução pública, estiveram na retaguarda, em relação a outras Províncias do Império, o que denota certo retardo político e administrativo acerca das legislações vigentes à época.

Relatos sobre a ineficiência e a precária situação da instrução na Província do Grão-Pará foram pronunciados pelos Diretores de Instrução Pública e pelos Presidentes da Província que, por meio de seus Relatórios apresentados nas sessões da Assembleia Legislativa Provincial, identificavam a falta de preparo e vocação dos professores. No entanto, França (Ibid.) ressalta que a atribuição à precariedade da instrução na Província, feita por seus dirigentes, tão somente à falta de preparo e vocação dos professores, é também uma forma de mascarar o exíguo empenho do corpo administrativo da Província para o perfeito funcionamento da instrução, visto que

[...] relegavam a último plano a instrução primária e a formação de professores, não levando em conta as condições de trabalho, os baixos salários e as disputas políticas regionais que, na maioria das vezes, deixava os professores a mercê de interesses partidários e ‘apadrinhamentos’ (FRANÇA, Ibid., p. 115).

Não nos deteremos, neste momento, nos pressupostos discursivos dos dirigentes da Província do Grão-Pará acerca da instrução pública e da formação de professores, haja vista que reservaremos, a estas questões, espaço suficiente para melhor explorá-las na próxima seção deste trabalho.

Abordaremos neste momento as influências do pensar europeu para a constituição de uma mentalidade política na Província do Grão-Pará baseada, indubitavelmente, no projeto burguês de instrução pública, oriundo de intensos debates entre os teóricos e políticos franceses no período revolucionário do final do século XVIII, debates estes que repercutiram e influenciaram como fundamentos para as discussões e proposições sobre a necessidade da promoção de sistemas de instrução

pública no mundo moderno, onde as proposições de Condorcet se destacam nesta ambiência política e social do debate relacionado à instrução como dever do Estado (Cf. KINTZLER, 1994; COUTEL, 1996; ARAGO, 1968; BAKER, 1987; GRANGER, 1989; SILVA, 2010).

Pretendemos ainda evidenciar as primeiras iniciativas para a constituição de uma colegialidade científica na Província do Pará, de forma que possamos perceber as influências externas para a implementação do ideal burguês de uma instrução voltada para a formação do homem com base na razão, na moral e no cientificismo, ou seja, nos pressupostos iluministas de outrora. Trata-se também do percebimento da dinâmica social e suas complexas redes de relações que são construídas, desconstruídas e, algumas vezes, reconstruídas no decorrer do processo histórico.

Com isso, partimos do pressuposto de que as atividades científicas oriundas de áreas periféricas, longe dos grandes centros europeus, não são atividades meramente passivas aos conhecimentos produzidos na Europa, mas sim atividades que os reconhecem e os resignifica para atender as necessidades locais ou mesmo produzem seus próprios conhecimentos.

Autores como Gil-Perez (2001), Martins & Brito (2006) e Saldaña (2000) corroboram com esta questão e postulam uma concepção crítica de ciência, iniciando uma abordagem marcadamente social desta, de forma que concebem a ciência como um espaço passivo de diversas interpretações da natureza, onde não há uma unicidade metodológica, nem mesmo uma isenção do contexto sociocultural onde fora concebido.

Para melhor entendermos esta questão, nos reportaremos ao processo de fundação do Museu Paraense de História Natural e Etnografia. Fundado no ano de 1866, o mencionado museu fora fruto de debates e aspirações de dirigentes e da elite local para a constituição de uma colegialidade científica capaz de transpor seus conhecimentos para o processo de instrução do homem, baseados no cânon burguês da instrução pública de cunho cientificista.

Para Duarte (2010), o político, etnógrafo, geógrafo, arqueólogo e professor Domingos Soares Ferreira Penna fora uma figura ímpar para a constituição de uma colegialidade científica na Província do Grão-Pará, pois este é identificado como o idealizador do empreendimento científico que se configurou como Museu Paraense de História Natural e Etnografia, estando totalmente em consonância com as discussões do período, segunda metade do século XIX, acerca da relação ciência e educação.

Ferreira Penna, após ter ocupado relevantes cargos administrativos nas Províncias de Minas Gerais, onde nasceu, de São Paulo e na Corte, chega à Belém no final da década de 1850, quando fora nomeado, pelo então Presidente da Província do Pará, Manoel de Frias e Vasconcellos, como Secretário de Governo, função esta que exerceu por nove anos.

Segundo Sanjad (2011, p. 136), a função desempenhada por Ferreira Penna na Província do Pará era de grande relevância para a administração provincial, uma vez que cabia a ele assessorar diretamente os Presidentes da Província, receber ofícios, gerenciar o arquivo, informar sobre as ordens do presidente, coordenar tarefas técnicas, organizar a transição entre um presidente e seu sucessor e, muitas vezes, intermediar as relações entre a Assembleia Provincial e os presidentes. O que denota certa experiência política e administrativa adquirida por Ferreira Penna no desempenho de sua função no Governo provincial, onde pôde perceber as especificidades e nuances políticas da Província no período.

Segundo este autor,

A atuação de Ferreira Penna na Secretaria de Governo também contribuiu significativamente para a ampliação das iniciativas locais voltadas para as práticas científicas, como a contratação do naturalista Louis-Jacques Brunet para explorar os rios amazônicos; a reforma e ampliação do jardim botânico do Grão-Pará; a remessa de coleções para o Museu Nacional; a organização de Exposições Provinciais e da representação paraense nas mostras nacionais; o apoio a viajantes, como Louis Agassiz e equipe; e a criação da Associação Filomática, em 1866, cujo objetivo era fundar um museu de história natural e etnografia, denominado Museu Paraense (SANJAD, 2011, p. 137).

Inicialmente, Ferreira Penna organiza uma “Associação Filomática” que, como bem pontuou Sanjad (2011), possuía o objetivo de fundar o Museu Paraense de História Natural e Etnografia, além de proporcionar nas dependências deste, segundo o estatuto da Associação Filomática, meios para a instrução pública de conhecimentos de geografia, hidrografia, etnografia, história do Brasil e do Pará, com ênfase às questões naturais, bem como teriam que fundar uma biblioteca que possuísse um acervo de obras que tratassem dos assuntos que seriam obrigados a ofertar ao público (Cf. DUARTE, *Ibid.*).

Alves (2005) e Sanjad (2005) relatam que durante a reunião inaugural da referida Associação, no dia 6 de outubro de 1866, fora eleita a primeira mesa diretora,

que passaria a ser composta por Ferreira Pena, na função de Presidente; Francisco Acácio Correa, como secretário, que neste mesmo ano passou a ocupar a Presidência do Partido Liberal do Pará; Pontes e Souza, como tesoureiro; o médico e professor Américo Marques Santa Rosa, o Padre e Professor Félix Vicente de Leão, o médico e professor José Ferreira Cantão, o militar José de Carvalho Serzedelo, o comerciante português José Affonso e o médico Lobato de Castro, que exerceriam a função de comissários.

Neste contexto, nenhum dos membros da primeira mesa diretora da associação possuía formação científica oficial para às áreas que o Museu Paraense abrangeria. No entanto, para Gualtiere (2005), Ferreira Penna era o único que possuía o preparo para atuar nas áreas de abrangência do Museu Paraense, pois era reconhecidamente um profissional autodidata nas mencionadas áreas, ainda que possuísse apenas o nível secundário de instrução (Cf. ALVES, *Ibid.*).

A prática da história natural na Província do Pará no século XIX parecia comum a indivíduos sem formação oficial na área, mas que possuíssem boa articulação política e recursos financeiros (próprios ou de terceiros) para a realização de expedições (DUARTE, *Ibid.*, p. 26).

Podemos perceber também que direta ou indiretamente os membros da primeira mesa diretora do Museu Paraense estavam ligados ao processo de instrução, seja como professores e colaboradores ou ainda como dirigentes da Diretoria de Instrução Pública da Província do Grão-Pará.

Esta estreita ligação com o ensino denota ainda a presença dos pressupostos teóricos iluministas acerca da instrução pública, ou seja, estava intimamente relacionado ao projeto burguês de educação, de forma que o próprio Presidente da primeira mesa diretora do Museu Paraense, Ferreira Penna, em um artigo intitulado “A Instrução na Província do Pará”, publicado em 13 de maio de 1869, no periódico belenense *Colombo*, ressaltava que

[...], não há progresso sem civilização, [...], nem espírito público onde ao povo falta a instrução que e a base sobre que se apoiam todos os sentimentos nobres do espírito humano.

Um povo sem instrução é um rebanho que obedece a vara do pastor que, se o protege contra os lobos, também lhe aproveita a lã e que, quando lhe parece, o conduz ao leilão; mas esse rebanho converte-se também facilmente em lobos para devorar o pastor a quem sua ignorância atribui a falta de pasto ou a peste que o persegue (PENNA, 1869, p. 2).

Baseados na epígrafe acima, concatenamos as ideias apresentadas por Ferreira Penna aos pressupostos discursivos do ideal de Instrução burguesa presentes nos debates dos teóricos e políticos franceses no final do século XVIII, já abordados na segunda seção deste trabalho, haja vista que assim como os filósofos franceses, Ferreira Penna defende a instrução como mecanismo imprescindível para a formação do indivíduo, bem como a instrução como sinônimo do que se entendia enquanto progresso. Ferreira Penna defende ainda a Instrução como elemento civilizatório de uma sociedade que se queria moldar, adequada aos novos padrões, hábitos e condutas, ditos modernos, o que denota uma aproximação ao que já havia sido teorizado e debatido pelos franceses no período revolucionário.

Influência esta que também verificamos nos debates tecidos entre a elite nacional brasileira que, segundo Mattos (1994), pautavam suas ações e debates tendo em vista os princípios modernos de ordenamento, civilização e progresso, concebendo a instrução como elemento indispensável para tal propósito.

Outra questão relevante de se abordar é a própria concepção de instrução baseada estritamente nos preceitos científicos, uma vez que a organização da instrução nacional francesa, proposta por Condorcet em seu *Rapport* de 1792 e em suas memórias da instrução, publicadas em Paris um ano antes, previam uma instituição que pudesse incentivar e desenvolver “novas verdades”, isto é, conhecimentos cientificamente comprovados, que no caso francês estaria sob a responsabilidade da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, e no caso do Grão-Pará, sob a idealização de Ferreira Penna, esta função seria desempenhada pelo Museu Paraense de História Natural e Etnografia, que possuía como uma de suas missões a de promover ao público mecanismos para o ensino das áreas que a instituição compreenderia.

Este caráter cientificista do Museu Paraense, também fora objeto de apreciação do Presidente da Província do Grão-Pará, Abel Graça, que, por meio de seu Relatório apresentado no dia 15 de agosto de 1871, vislumbrou que

[...] o Museu Paraense é o estabelecimento mais importante, que mais poderosa influencia tem de exercer para o desenvolvimento das sciencias nesta Provincia, o Museu é o primeiro nucleo de um estabelecimento de ensino superior; é o centro a que se hão acolher no Pará os estudos da sciencia da natureza (PARÁ, 1871, pp. 15-16).

Como podemos perceber, a fundação do Museu Paraense acaba por satisfazer as aspirações dos Presidentes da Província pelo desenvolvimento científico da instrução

no Grão-Pará, de forma que a referida instituição seria a referência para fazer prosperar a ciência e o ensino superior na Província.

Depreendemos também, nas palavras de Ferreira Penna, a nítida defesa de uma instrução destinada a esclarecer os cidadãos acerca de seus direitos e deveres, de forma que o permita a autonomia de interpretação e de ação, deixando de ser passivo aos interesses políticos e pessoais dos que estão à frente da administração pública, o que também nos remete ao pensamento de Condorcet quando evidencia a necessidade da promoção de uma instrução cívica e pátria como necessária para o indivíduo conhecer os mecanismos para a plena convivência social e desfrutar de seus direitos, trata-se também do ideal de universalização da instrução.

Esta premissa da instrução como “[...] a base sobre que se apoiam todos os sentimentos nobres do espírito humano [...]” (PENNA, 1869, p. 2), se fundamenta, indubitavelmente, nos pressupostos iluministas e liberais aclamados por Condorcet durante o período revolucionário francês, uma vez que em suas proposições este concebia que a instrução deveria ser implementada de forma que possibilite a formação do cidadão, com base na inculcação de seus direitos, capacitando-os a participar dos debates relacionados a revisão e proposições de leis, como algo regular em seu cotidiano como cidadão, o que Kintzler (1984) e Coutel (1994) identificaram como o “cuidado epistemológico com o verdadeiro”, como necessários para que o cidadão possa identificar os argumentos persuasivos, de controle e submissão proclamados pelas autoridades constituídas.

Neste contexto, as ideias de Ferreira Penna relativas à instrução pública, bem como da colegialidade administrativa do Museu Paraense e dos Presidentes da Província, estiveram intimamente ligadas ao projeto burguês de instrução, haja vista que comungavam de um ideal de instrução iluminista, pautado na ciência, na moral e na razão, como instrumento necessário para o progresso e para o projeto de civilização da classe dirigente da Província do Grão-Pará, da segunda metade do século XIX.

Cumpramos evidenciarmos ainda que, segundo o Presidente Abel Graça,

O regulamento expedido para este estabelecimento (o Museu Paraense) estabeleceu as bases do futuro desenvolvimento dos estudos superiores quando determinou que em cada semana um dos membros do respectivo conselho administrativo desse uma lição publica em leitura sobre o ramo de sciencias distribuido á secção á cargo d’esse membro do conselho (PARÁ, 1871, p. 16)

O que nos leva a concatenar com o que Condorcet havia proposto em seu *Rapport* de 1792, isto é, palestras públicas no domingo, a fundação de museus de artes e ofícios, a criação de pequenas bibliotecas em cada escola e o ensino de história natural para desenvolver o gosto pela observação e análise. Condorcet enfatizava ainda que para além das aulas ministradas nos ambientes escolares, os professores deveriam estar preparados para disseminar as luzes para a sociedade como um todo, visto que seriam convocados a proferir palestras públicas, o que nos parece também ter sido o objetivo do Museu Paraense em relação aos conhecimentos científicos, conforme epígrafe em destaque.

Ainda com forte influência do pensamento francês, permeado pelos ideais iluministas e cientificistas, o Presidente Abel Graça destaca a importância que teve a fundação da Biblioteca Pública do Pará para a ilustração dos jovens da Província. Fundada no dia 25 de março de 1871, a Biblioteca Pública do Pará nascia já com grandes expectativas para o desenvolvimento científico da Província, que inicialmente contou com a doação de importantes obras à seu acervo, entre os que fizeram doações de livros para a recém criada Biblioteca Pública do Pará, estiveram o ex-presidente da Província, Joaquim Machado Pires Portella, o Secretário do Instituto histórico do Rio de Janeiro, Conego Fernandes Pinheiro, e o geólogo e naturalista norte americano, Carlos Frederico Hartt (Cf. PARÁ, 1871, p. 15).

Retomando as questões referentes ao pensamento do naturalista Ferreira Penna sobre a instrução pública no Pará, presentes em seu artigo publicado no Jornal Colombo, no ano de 1869, cumpre destacarmos que, segundo argumentos tecidos por ele,

Fora da capital da Província não há estabelecimento algum de ensino público ou particular, em que a infância e a juventude possam adquirir uma instrução qualquer, além da que provém de escolas primárias.

A instrução que se lhes dá no interior, mesmo nas mais notáveis povoações, como Óbidos, Santarém, Cametá e Bragança, é bem pouca coisa.

Aprende-se a ler e escrever, decora-se os primeiros rudimentos de gramática e mistura-se tudo isso com um pouco de aritmética que as mais das vezes o professor pouco mais sabe do que o discípulo (Id., Ibid., p 2).

É notório, nas palavras de Ferreira Penna, o seu engajamento político pela qualidade do ensino ministrado não só na capital da Província do Pará, mas também nas

idades e vilas do interior. O notável pesquisador nos apresenta suas aspirações por uma política sequencial da instrução pública no interior da Província, haja vista que reclama não haver uma instituição de ensino nas cidades do interior, seja pública ou particular, que garanta às crianças e jovens um ensino além do primário.

É interessante percebermos também, que as ideias tecidas por Ferreira Penna coadunam com os preceitos de “emancipação” do homem presente no *Rapport de 1792*, uma vez que potencializava o discurso pedagógico de universalização da escola, além de desvelar a necessidade de formar o homem cidadão, formação esta que só poderia ser concretizada por meio desta universalização do ensino, que Ferreira Penna reclamava para as diversas cidades e vilas do interior do Grão-Pará.

Torna-se salutar percebermos ainda que Ferreira Penna identifica um problema recorrente nas palavras dos políticos e administradores da Província do Grão-Pará, isto é, a falta de preparo dos professores. Ou seja, nas entrelinhas de seu artigo, podemos depreender sua preocupação com a formação de professores para a “irradiação da luz da inteligência” (Id., *Ibid.*). No entanto, tratava-se de um ideal de formação docente que estivesse intimamente ligado aos ideais iluministas de cientificidade e da razão, para estar apto a propagar entre os cidadãos da Província, os conhecimentos cientificamente comprovados, com base na razão e na moral, sempre imprescindíveis para a promoção dos ideais modernos de ordem, progresso e civilização.

A formação do professor ilustrado e aplicado, nesse sentido, configurar-se-ia como o fundamento para a constituição deste homem cidadão, que se pensou para a França no pós-revolução de 1789, conforme as proposições de Condorcet, e do cidadão civilizado que se queria para o Grão-Pará, à luz do pensamento de Ferreira Penna. Daí a premente necessidade de se pensar em instituições específicas para a formação do professor.

Eu desejava ver estabelecida em todo o Império a liberdade de ensino em todos os seus graus, sob a única condição de capacidade moral e intelectual bem comprovada nos professores ou diretores de escolas ou colégios, a fim de que esta nobre liberdade não degenerasse em licença ou especulação prejudicial aos bons costumes.

Esta ideia, que começa apenas a ser aventada no país, ofende ainda os preconceitos de que estão cheias muitas cabeças, mesmo de homens instruídos, ao mesmo tempo que, sem consciência ou fundamentos querem outros dar-lhe uma latitude capaz de matá-la em seu berço.

Estes pecam por inexperientes, e aqueles por sedentários. Entre os extremos é que está a verdadeira liberdade.

Os nossos hábitos, é força confessar, não se prestam muito às ideias e sobretudo à iniciativa de progresso (Id., Ibid. p. 2).

Ferreira Penna demonstra suas aspirações por uma instrução que pudesse ser estabelecida em todo Império do Brasil, de forma que fosse garantida a “liberdade de ensino” em todos seus níveis, condicionando-a a capacidade moral e intelectual dos professores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino, o que denota sua atenção ao processo de formação de professores, de forma que pudesse capacitá-los para tal intento e que seguissem os preceitos de uma instrução destinada a promover à moral e a razão entre os cidadãos do Império, bem como os da Província do Pará.

Depreendemos ainda que Ferreira Penna evidencia um modelo de instrução que começa a ser objeto de debate entre os estudiosos da área no período, trata-se do modelo educacional dos Estados Unidos da América, que posteriormente, após quase 10 anos à publicação deste artigo de Ferreira Penna, influenciaria as reformas implementadas pelo Ministro do Império Leôncio de Carvalho (Cf. MACHADO, 2005).

É salutar evidenciarmos ainda que Ferreira Penna reconhecia a morosidade e falta de empenho dos dirigentes do Império e da Província do Pará para com a instrução pública, evidenciando a falta de observância aos ideais externos de instrução pública e de iniciativas para a promoção do “progresso”, pois este progresso também estava condicionado ao processo de instrução do “homem civilizado”.

Em síntese, Ferreira Penna considera que “[...] a instrução que é a base sobre que se apoiam todos os sentimentos nobres do espírito humano [...], a irradiação da luz da inteligência [...]”, assim sendo necessário “deixá-la difundir-se e propagar-se por toda a parte” (Id. Ibid.). Trata-se claramente de uma invocação aos preceitos iluministas de instrução pública, destinada à ilustração do homem moderno, símbolo do progresso e civilização.

Ferreira Penna reconhecia ainda a necessidade de descentralização da instrução da capital para o interior da Província, chamando a atenção para uma instrução de caráter utilitarista, de forma que enfatizava a necessidade de se implantar “[...] nas principais cidades da Província [...] escolas de ensino, não de línguas, mas de certos conhecimentos úteis, como Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia, História e Horticultura” (Id., Ibid.).

Neste sentido, para Ferreira Penna “a irradiação da luz e da inteligência” esteve relacionado ao ideal prático da instrução, com intuito de propiciar aos jovens do interior

da Província os mecanismos necessários para se aproveitar os ricos recursos naturais até então prescindidos do processo de instrução no interior da Província.

Parece-me mal aconselhado o sistema que a respeito do ensino se tem seguido na Província, concentrando-se na capital toda a instrução e deixando-se o interior em total abandono.

Abafa-se ou procura-se diminuir a irradiação da luz da inteligência, em vez de deixá-la difundir-se e propagar-se por toda a parte.

A concentração do ensino secundário na capital importa o mesmo que negar-se à juventude do interior os meios de instruir-se, porque poucos são os pais que podem suportar as despesas necessárias para terem seus filhos na capital (Id., Ibid.).

Para além das questões relativas ao entendimento acerca da ideia de ordem, progresso, civilização, irradiação das luzes e desenvolvimento das potencialidades humanas, Ferreira Penna enfatiza ainda a questão da universalização da instrução, ou seja, conforme a epígrafe acima, o naturalista destaca a necessidade de uma instrução de caráter universal, que seja ofertada a todos os cidadãos paraenses, o que para a maioria seria uma primeira oportunidade de acesso, considerando que o processo de instrução estava, conforme Ferreira Penna, centralizado na capital da Província, enquanto que o interior estava fadado ao total abandono.

Trata-se também da invocação do princípio de igualdade de direitos, amplamente difundido na França durante o período revolucionário, que acabou repercutindo pelo mundo, influenciando diversos movimentos em defesa deste ideal (Cf. HOBBSAWM, 1996).

Essa questão apresentada por Ferreira Penna acaba por ratificar o que havíamos destacado na segunda seção desta dissertação, isto é, que as teorizações sobre a necessidade de se implementar a instrução pública, oriundas dos debates e proposições francesas do final do século XVIII fora o grande legado teórico para a constituição de sistemas de instrução pública ao longo do século XIX.

Questão esta que verificamos tanto no caso nacional quanto no caso específico da Província do Grão-Pará. Nesta perspectiva, as teorizações relacionadas a uma instrução universalizada, como dever do Estado, baseada na moral, na razão e no cientificismo acabou por ser o alicerce do sistema educacional moderno. E com este viés, reconhecemos as teorizações de Condorcet, como este fundamento, que influenciaria as proposições subsequentes, ainda no período revolucionário francês, que se propagaria, posteriormente, por diversas regiões do planeta, entre elas o Império do

Brasil e, como podemos perceber, por meio do pensamento de Ferreira Penna, também esteve presente na Província do Grão-Pará.

Torna-se interessante observarmos ainda que Ferreira Penna, contrapondo-se a maioria dos dirigentes e políticos da época, identifica no modelo de ensino implementado nos Estados Unidos da América um exemplo a ser seguido pelos administradores do Império do Brasil e, mais especificamente, os da Província do Grão-Pará.

Se temos procurado imitar em tantas coisas os estrangeiros, por que não havemos de adotar o que há de mais útil nos Estados Unidos, por exemplo, de que tanto se fala – a liberdade de ensino? Procura-se imitar, inveja-se e exalta-se mesmo tudo quanto se faz nessa república, e em outros países e entretanto não se cuida de introduzir no nosso aquela instituição que é a legítima base da grandeza e prosperidade do povo americano (Id., Ibid. p. 2).

Por essa forma, podemos depreender que para além da influência do pensamento e proposições francesas relacionadas à instrução pública, Ferreira Penna também esteve sob o influxo do pensamento educacional estadunidense, que apresentava-se a este como a base da prosperidade alcançada por aquela nação.

Torna-se relevante destacarmos que, segundo nosso entendimento, não se tratavam de teorias pedagógicas divergentes, mas sim concorrentes, que ora acabava por ratificar o modelo de outras nações, ora as fazia franca concorrência, uma vez que a base do sistema educacional estadunidense, assim como o francês, foram os pressupostos iluministas e liberais, havendo inclusive semelhanças entre ambos. Com base nessa questão, nosso entento é o de demonstrar a constituição imagética de modelos de instrução que se apresentavam aos paraenses como o que havia de melhor para sanar os recorrentes problemas da ineficiência da instrução pública no Grão-Pará, bem como no Império do Brasil.

Cumpramos evidenciarmos que a própria “liberdade de ensino” defendida por Ferreira Penna, que se apresentava como principal característica do modelo educacional do Estados Unidos da América, também fora defendida por Condorcet por meio da diferenciação que estabeleceu entre os termos instrução e educação, sendo a primeira a condição de liberdade do homem, baseada na ciência e na razão, e de total responsabilidade do poder público, enquanto que a segunda estaria eminentemente

envolvida nos campos da moral, político e religioso, sendo totalmente ligada aos ambientes privados (Cf. KINTZLER, 1984; COUTEL, 1996; SILVA, 2010).

3.3. O modelo americano de ensino, uma possibilidade

É notória a preferência pela cultura europeia das elites intelectuais e políticas da Província do Grão-Pará, bem como as do Império do Brasil. No entanto, não podemos falar de um monopólio ou exclusivismo dessa cultura entre os mesmos, pois como bem salientou Ferreira Penna, as bases legais e metodológicas do ensino implementado nos Estados Unidos poderiam também servir de modelo para a Instrução Pública que se queria para a Província do Pará, assim como para todo o Império do Brasil.

Ao analisar a influência sociocultural dos Estados Unidos no Brasil, a partir do final do século XVIII, Bandeira (1973, p. 207) afirma que no período compreendido entre a Posse do território onde se configurou o país que denominamos de Brasil até a Primeira Grande Guerra Mundial, “[...] a formação cultural do Brasil era predominantemente europeia [...]”, sendo que a contribuição estadunidense, “[...] além de eventual, ainda não apresentava nenhuma característica [...]”.

Bandeira (op. cit.) sustenta suas conclusões a partir da ideia de que a dominação cultural ocorre por meio da dominação econômica. Essa perspectiva, em alguns estudos sociológicos, aparece invertida em relação a esta lógica inicial, a exemplo dos estudos que procuram analisar a relação entre Brasil e Estados Unidos a partir da polêmica iberistas e americanistas, onde acreditavam que os padrões culturais determinariam as características econômicas.

Sinteticamente, esta polêmica entre iberistas e americanistas, que toma como base a oposição entre Tavares Bastos e Oliveira Vianna, assume a premissa de que o progresso econômico vivenciado pelos Estados Unidos da América fora possível devido à sua raiz anglo-saxônica e dos padrões culturais advindos dessa cultura, em especial o individualismo, e que os parcos “avanços” econômicos, políticos e sociais apresentados pelo Brasil seriam consequências da herança cultural ibérica, baseada mais numa ética comunitária do que individual. Autores como Moog (1966), Morse (1988),

Schwartzman (1988, 1989) ratificam esta perspectiva, afirmando que a herança cultural explicaria a diferença no nível de desenvolvimento socioeconômico alcançado por essas nações (Cf. VIANNA, 1997).

Podemos depreender que, a partir desta controversa questão, surgem os primeiros traços e impressões acerca da possível influência do pensar estadunidense para a organização sociopolítica brasileira. As análises de alguns intelectuais do país, como Alberto Torres, Oliveira Viana e Azevedo Amaral e, antes destes, Tavares Bastos e Oliveira Lima, foram constituidores de um pensamento voltados à cultura estadunidense e de sua possível aplicabilidade no Brasil oitocentista (Cf. OLIVEIRA, 2001).

Como bem pontuamos anteriormente, percebemos certa influência do pensar estadunidense nas questões educacionais brasileiras na segunda metade do século XIX, onde tomamos como exemplo o artigo publicado por Ferreira Penna em 1869, reconhecidamente um intelectual, político e administrador residente na Província do Grão-Pará, onde chama a atenção para o modelo educacional daquele país que poderia ser adaptado às necessidades do Grão-Pará, bem como as do Império do Brasil.

Este pensar educacional oriundo dos Estados Unidos da América começa a circular no Brasil, por meio de publicações de livros, relatórios, matérias jornalísticas e a partir de diferentes sujeitos, dentre eles o naturalista Ferreira Penna, que conjecturava ser “a legítima base da grandeza e prosperidade do povo americano” (Ibid., p. 2).

Barbanti (1977, p. 95) evidencia que

[...] os Estados Unidos vinham se constituindo, para muitos brasileiros da segunda metade do século, num paradigma político e cultural. As experiências americanas eram sempre lembradas quando se tratava de questões envolvendo federação, República, economia, colonização e educação.

Neste contexto, no ano de 1870 o Partido Republicano lança seu manifesto, onde evidencia a célebre frase: “Somos da América e queremos ser americanos” (CARVALHO, 1999; ALONSO, 2002), o que denota a forte influência estadunidense nas questões políticas no Brasil já na segunda metade do século, que caracterizaria mais detidamente a organização política que se instauraria no país a partir de novembro 1889, ou seja, a partir da proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil.

Vale ressaltarmos, que o nosso objetivo nessa seção não é buscar um contexto unificado e hegemônico dentro do qual e em função do qual os políticos, intelectuais,

dirigentes e professores determinariam as suas escolhas teóricas e metodológicas, muito menos buscar explicar a trajetória de Ferreira Penna. Trata-se sim de visualizarmos o movimento de circulação de ideias que não determinam suas escolhas, mas nos permitem situá-las nesse processo.

Ao refletirmos sobre as influências do pensar e da prática pedagógica de países como França e Estados Unidos, tratamos também de modelos educacionais implementados nesses países. Neste sentido, é importante destacarmos mais uma vez que compreendemos o termo “modelo” na perspectiva de Burke (2002, p. 47) quando evidencia que o mesmo se trata de uma “[...] construção intelectual simplificadora da realidade, para salientar o recorrente, o geral e o típico, apresentados na forma de conjuntos de características ou atributos [...]”. E para o percebimento de suas funcionalidades, o autor ressalta que “[...] sua utilidade depende da completa omissão de alguns elementos limitados ou ‘variáveis’ em um coerente sistema interno de partes interdependentes [...]”.

A partir desta perspectiva, podemos depreender que os “modelos” educacionais até aqui debatidos são construções imagéticas que permearam a mentalidade dos que as defendiam como exemplo a ser seguido. O que para Chartier (1990), tratavam-se de representações construídas e vinculadas a grupos que as forjaram, e ao momento de seu engendramento tendendo a

Legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...]. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Neste sentido, a construção do modelo estadunidense como alternativa para a instrução pública na Província do Grão-Pará e no Império do Brasil, optou por ignorar as especificidades sociais, políticas e econômicas dos Estados Unidos, tratando-o como um todo homogêneo, o que seguramente não era.³⁰

Ferreira Penna e os demais políticos, intelectuais e administradores que defendiam o modelo educacional estadunidense na Província do Pará e no Império do

³⁰ Torna-se relevante ressaltarmos que não havia uma uniformidade com relação à experiência pedagógica entre os vários Estados que formavam os Estados Unidos da América. Muitas práticas eram adotadas em um Estado, mas não em outros. Entretanto, essa diferença é totalmente ignorada nos discursos dos que aspiravam pela implementação do modelo estadunidense de educação.

Brasil, reconhecia-o como o elemento propulsor dos “avanços” socioeconômico alcançado por esta nação, pois acreditavam que estes haviam conseguido generalizar a instrução por todo o território nacional daquele país.

A elite paraense e brasileira pautavam seus discursos baseados nestes modelos, seja o estadunidense ou o francês, na tentativa não somente de se igualar ao nível de “progresso” e civilização alcançados por essas nações, mas também por reconhecerem que a instrução é que seria capaz de formar o cidadão que se queria moldar, onde pudesse ser consciente de seus deveres sociais, tornando-se um indivíduo ativo na sociedade, mas que comungasse com os projetos políticos da elite dirigente, que concebiam a emancipação do homem como forma de torná-lo, reconhecidamente, moderno.

Assim, elevada ao nível das nações reconhecidas como “civilizadas”, os Estados Unidos da América figurava-se como sinônimo de liberdade, progresso, riqueza material e moral. Por vezes, esse país parecia compor com os ideais de instrução pública presentes no imaginário da elite local com as outras nações civilizadas, por outra, lhes fazia franca concorrência.

É interessante notar que esse despertar de um interesse pelo repertório educacional estadunidense, tanto por parte da elite intelectual como por parte de indivíduos ligados ao campo educacional, eram, em algumas ocasiões, acompanhados de reflexões que sinalizavam para uma franca concorrência entre os modelos educacionais externos que melhor atenderia as prementes necessidades de melhoria da instrução pública na Província do Pará e no Império do Brasil.

Destacamos ainda que discursos, como o de Ferreira Penna, que se apropriavam de maneira singular e que faziam circular os elementos do repertório educacional estadunidense no Império, na segunda metade do século XIX, corroboravam para a formação de um imaginário social, produzindo um mundo de sentidos e significados para o fazer ser dessa sociedade.

Desta forma, a imagem da liberdade, da democracia, da riqueza, da iniciativa, do progresso técnico, da civilização moral e material, enfim, a imagem da expansão e da modernização, que davam o tom da valorização da cultura estadunidense, transformando-a em referência, eram elaborações imaginárias e, como tais, codificavam expectativas e esperanças, além de serem suportes para ações comuns dos indivíduos. Elas produziam um esquema de valores que modelava comportamentos e indicava, para essa mesma coletividade, as possibilidades de sua ação (Cf. BACZKO, 1985).

Mas se para muitos os Estados Unidos da América se configurava como uma referência, isto é, uma alternativa política e cultural ao Velho Mundo europeu, se o exemplo do progresso estadunidense era uma possibilidade colocada no horizonte, podemos depreender que o modelo normalista de formação de professores não fora uma unanimidade entre a intelectualidade local, por conseguinte, entre os políticos e administradores da Província do Pará e do Império, estes por sua vez, vale ressaltarmos, ocupavam diversas funções e se envolviam em inúmeras atividades, entre elas, as científicas e educacionais, o que ratifica a historicidade do processo de constituição discursiva acerca da necessidade de se promover mecanismos para a formação de professores na Província do Grão-Pará.

A Europa, principalmente a França, indubitavelmente, fora o itinerário privilegiado da intelectualidade brasileira oitocentista, o que a torna elemento essencial para o entendimento da formação da elite letrada que deveria dominar os códigos da matriz cultural francesa, que se queria como modelo para Império do Brasil.

Diversos educadores e intelectuais brasileiros, no período oitocentista, dirigiram-se à Europa, em busca de experiências, materiais e métodos utilizados nas instituições escolares, principalmente francesas, com vista em um modelo exitoso para o aprimoramento e institucionalização da instrução no país.

Deste modo, as elites ligadas ao campo educacional buscavam paradigmas e referências que colaborassem no delineamento de um norte para a educação brasileira. Buscavam o modelo que tornasse o emprego dos tempos e dos espaços escolares mais eficientes, assim como os métodos que racionalizassem o processo educativo.

Destarte, essas viagens indicam a Europa como espaço privilegiado e como referência em termos de civilização e progresso para os educadores brasileiros que para lá se dirigiam, mas também que a apropriação de seu repertório educacional não se fazia somente por intermédio dos franceses, haja vista que o modelo estadunidense, na segunda metade do século XIX, já se delineava como alternativa aos intelectuais e educadores da Província do Pará e do Império do Brasil, que também já começavam a visitar aquele país para o conhecimento de seu modelo educacional, que posteriormente ao período aqui estudado, configurar-se-ia como base para várias instituições no alvorecer da República brasileira.

À guisa de percebermos estas influências dos modelos externos de instrução, seja o francês ou o estadunidense, bem como as influências para a constituição dos ideais de ordem, progresso e civilização presentes nos discursos dos políticos,

administradores e cientistas paraenses e brasileiros, delineamos nesta terceira seção a tônica discursiva da elite local e nacional acerca desta historicidade do processo de modernização da Província do Grão-Pará, de forma que enfatizamos a próspera economia da Província, proporcionada pelo crescimento anual da arrecadação alfandegária por meio da exportação da borracha, como um desses elementos que fizeram com que esta elite local voltasse seus discursos para a constituição de um ideal de instrução e de modernização da cidade de Belém, de modo que a formação do cidadão passava a ser imprescindível para se alcançar os níveis de progresso, civilização e modernidade alcançados pelas nações europeias, como França e Inglaterra, e os Estados Unidos da América.

Privilegiamos ainda a discussão sobre a introdução da navegação à vapor na Amazônia e a abertura do rio Amazonas a navegação internacional como fatores que proporcionaram a elevação das exportações do Grão-Pará ao mercado internacional, visto que essas medidas possibilitaram um maior e eficiente meio de transporte na região, bem como uma maior circulação de capitais, pessoas e ideias na Província.

Quanto ao Museu Paraense, depreendemos ainda que os argumentos que justificaram a sua criação, na década de 1860, possuíam como pano de fundo o progresso econômico vivenciado pela Província do Pará na segunda metade do século XIX. Assim, a divulgação da riqueza de produtos naturais da Província contribuiria para incentivar não só a agricultura, mas a diversificação das exportações da região para o restante do Império e para o exterior.

Um museu de História Natural e Etnografia, neste contexto, poderia proporcionar um atraente acervo de amostras de vegetais, minerais e animais de interesse para o comércio e para a indústria, além de proporcionar espaço para o processo de instrução pública acerca destes, onde o interesse maior era o de desenvolver entre os jovens da Província o gosto pela observação e análise, sempre imprescindíveis para o desenvolvimento científico. Pensamento este que também levou a administração provincial a criar uma Biblioteca Pública na capital da Província, como forma de garantir mecanismos para o desenvolvimento da instrução baseada nos conhecimentos científicos.

Tal questão se torna mais relevante se lembrarmos que políticos de diversas posições ideológicas e administrativas, alguns com intensa atuação intelectual, como escritores, naturalistas amadores, jornalistas, etc., e outros com estreita relação com a instrução, seja como professores ou administradores da instrução, identificavam o

progressivo abandono dos produtos tradicionalmente cultivados e exportados pelo Pará neste mesmo período, o que seria resultado do progressivo aumento da produtividade e comércio da goma elástica no interior da Província.

Por essa forma, depreendemos que havia um contraste entre o potencial econômico da Província, baseado na enorme quantidade de vegetais e minerais que poderiam ser explorados, como bem pontuou o Barão de Marajó, e as rápidas mudanças verificadas no interior da economia, provocadas pela extração e comercialização da borracha. Dessa forma, o Museu Paraense, ou melhor, a exposição de produtos naturais proporcionada pela organização do mesmo, desvelava o interesse de uma colegialidade científica da Província do Grão-Pará em propagar a ideia de variedade, o que se coadunava com os valores de progresso, ciência e civilização que se desejava disseminar pela sociedade paraense.

O Museu Paraense, por essa forma, adquiria grande relevância e proporcionava expectativas entre os políticos e intelectuais da Província, uma vez que o próprio Presidente da Província Abel Graça afirmava que “[...] o Museu Paraense é o estabelecimento mais importante, que mais poderosa influência tem de exercer para o desenvolvimento das ciências nesta Província [...]” (PARÁ, 1871, p. 15). Trata-se também, como já abordamos anteriormente, de uma instituição que seria a base para a constituição de uma colegialidade científica na Província do Grão-Pará.

Assim, vale destacarmos ainda que as discussões tecidas até aqui, que primaram por observar as nuances políticas, econômicas e sociais que permearam o cotidiano da Província do Pará a partir da década de 1840 até meados de 1880 do século XIX, permite-nos desvelar um contexto específico da cidade de Belém, onde circulou inúmeras ideias e modelos de instrução defendidos por políticos e intelectuais da época como necessários e eficientes para o desenvolvimento e qualidade da instrução pública na Província do Pará, bem como o de promover estudos de caráter científicos na mesma.

Destarte, depreendemos que não se trata de um conjunto unificado e hegemônico, de ideias e modelos, que por meio do qual e em função do qual os políticos, intelectuais, dirigentes e professores determinariam as suas escolhas teóricas e metodológicas para compor seus ideais de instrução pública, no entanto, nos proporciona a visualização de um movimento de circulação de ideias que não determinavam suas escolhas, mas nos permite situá-las neste processo.

Com esse viés é que optamos por evidenciar as influências do modelo educacional oriundo dos Estados Unidos da América nas proposições de Ferreira Penna,

como forma de demonstrar que o modelo francês não era um modelo hegemônico entre os intelectuais e administradores do Grão-Pará, mas que acaba por se sobressair dos demais nas proposições e enunciados da maioria dos Presidentes da Província durante o período que delimitamos para nosso estudo, 1838 a 1871. O que acreditamos ser tributário a tradição europeia oriunda ainda dos tempos coloniais e pelo fato da Europa, neste mesmo período, apresentar-se aos brasileiros e paraenses como o que havia de melhor em termos de moderno e civilizado.

É a partir deste contexto diversificado e, por vezes, antagônico de ideias e modelos de instrução é que irá nos proporcionar a percepção da intertextualidade, bem como da dialética social presentes nos discursos dos Presidentes da Província do Pará apresentados à Assembleia Legislativa provincial, no período de 1838 a 1871, que passará a ser objeto de nosso estudo na seção que se segue.

4. “[...] UMA ESCÓLA NORMAL, DESTINADA Á FORMAR [...] PROFESSORES HABEIS A INSTRUIR E HABILITAR OS ACTUAIS [...]”: os discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838-1871)

Faço saber a todos os seus habitantes, que a assembléia legislativa provincial decretou, e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1º Fica authorizado o presidente da Província a instituir nesta cidade uma escola normal, e enganjar na corte do império algum alumno hábil da escola ali creada, ou mandar applicar-se nella algum paraense, que dê provas de capacidade, e applicação (PARÁ, Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839).

Como havíamos destacado na segunda seção, a Escola Normal de Niterói fora a primeira, desse tipo de instituição, destinada ao preparo específico de professores, a ser instalada no Brasil, gerando um forte movimento nacional de abertura de Escolas Normais em diversas Províncias do Império. Movimento esse que logo repercutiu na Província do Grão-Pará, pois ainda no ano de 1839, na gestão do Presidente Bernanardo de Souza Franco, a promulgação da Lei nº 33, de 30 de setembro, autorizava o mencionado Presidente a fundar uma Escola Normal na capital da Província.

O texto em epígrafe, extraído da Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, ratifica a repercussão e influência que a criação da Escola Normal de Niterói depositou nas mais variadas Províncias do Império, entre elas o Grão-Pará, levando-as a pautarem a necessidade de fundação de instituições destinadas ao preparo de professores.

Nesse contexto, a Escola Normal desponta como referência em matéria de formação docente na Província do Grão-Pará, ainda na primeira metade do século XIX, haja vista que havia no próprio texto da Lei nº 33, em seu Artigo primeiro, que para a instalação de uma Escola Normal no Grão-Pará seria necessário, primeiramente, selecionar algum professor que já possuísse formação nessa instituição criada em Niterói ou mandasse algum paraense para instruir-se nela, o que demonstra a referência que se tornou a Escola Normal de Niterói para as demais Províncias. Referência esta que fora usada inclusive para justificar argumentos contrários a criação de uma Escola Normal no Grão-Pará, na segunda metade do século, o que iremos abordar mais detidamente ao longo desta seção.

Um ano após a publicação da Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, houve a publicação de outra importante Lei para a implementação do ensino normal na Província, ou seja, por meio da Lei nº 75, de 28 de setembro de 1840, estava autorizado ao Governo da Província adquirir compêndios do “curso normal”.

Lei n. 75 de 28 de setembro de 1840 – autoriza o governo a mandar comprar exemplares da tradução do curso normal de Degerando, e revoga o art. 2º da lei 33.

Art. 1º - O presidente da Província fica autorizado a mandar comprar ao rio de Janeiro á custa do Thezouro provincial tantos exemplares da tradução do curso normal do Barão Degerando, quantos carecerem as escholâs do ensino primário desta Província (PARÁ, Lei nº 75, de 28 de setembro de 1840).

O que denota que o Governo da Província do Grão-Pará esteve sob forte influência de uma certa euforia discursiva do modelo normalista de formação de professores, o que segundo Brito (2005), acaba por assinalar uma simetria entre as Províncias do Império que optaram pela instalação de uma Escola Normal.

No entanto, Brito (Ibid., p. 27) nos esclarece que devido aos poucos recursos do tesouro provincial e da própria instabilidade administrativa da Província, isto é, a substituição de Presidentes em curto espaço de tempo, não havendo uma continuidade administrativa e de projetos, levou-o a constatar que o cumprimento das Leis nº 33, de 1839, e da nº 75, de 1840, que autorizava a criação da Escola Normal do Pará e a aquisição de compêndios para o ensino normal, respectivamente, não foram efetivadas como deveriam ser, levando-as a se tornarem “letras mortas”.

Brito (Idem) destaca ainda que com a criação do Liceu Paraense, por meio da Lei nº 97, de 05 de julho de 1841, em seu Art. 13, havia a observância de que o ensino normal seria ministrado em uma sala dentro das dependências dessa instituição, o que para esse historiador significou a desorganização do ensino normal na Província, levando-o a padecer no esquecimento ante ao “[...] troca-troca de presidentes, (que) na maioria (das vezes), poucos compromissos tinham para com a questão do ensino Primário”.

Por essa forma, durante a segunda metade do século XIX, o debate e aspirações por uma Escola Normal na capital da Província do Grão-Pará, cidade de Belém, passou a estar presente nos discursos de vários Presidentes da Província, o que passará a ser nosso objeto de análise nesta seção.

É salutar evidenciarmos que durante o Império, especialmente no segundo reinado, como bem pontuamos na terceira seção deste trabalho, foi recorrente o debate sobre os mecanismos que poderiam promover o *progresso e civilização* do Brasil. Na mencionada seção, ressaltamos ainda os desdobramentos deste debate nacional na Província do Grão-Pará, de forma que procuramos situar esse debate no processo de constituição dos ideais de modernidade, bem como na constituição de modelos de instrução, haja vista que, como bem pontuou Mattos (2004, p. 245), a instrução fora eleita como o principal mecanismo para estabelecer o primado da Razão, o que significaria superar “a ‘barbárie dos Sertões’ e a ‘desordem’ das Ruas”.

Nesta parte final de nosso trabalho, objetivamos demonstrar os pressupostos discursivos dos Presidentes da Província do Grão-Pará, por meio dos Relatórios e pronunciamentos direcionados à Assembleia Legislativa Provincial, no período de 1838 a 1871, de forma que possamos perceber o processo de constituição dos ideais modernos de ordem, progresso e civilização que permearam os discursos dos dirigentes provinciais, bem como percebermos o avizinhar-se desses discursos às teorizações modernas de instrução pública oriundas do final do século XVIII, que discutimos na segunda seção deste trabalho.

Nosso entento, por essa forma, é o de perceber o processo constituidor dos pressupostos discursivos dos Presidentes da Província, de forma que possamos concatenar o movimento de circulação de ideias e modelos de instrução, e de formação de professores, na cidade de Belém, capital da Província do Pará, com as especificidades políticas, econômicas e sociais que marcaram a historicidade daqueles que estiveram à frente do processo idealizador de uma instituição escolar que adotasse o modelo normalista francês de formação de professores.

Torna-se relevante percebermos que o entendimento das seções anteriores será de suma importância para o percebimento das nuances políticas, econômicas e sociais que marcaram o processo constituidor do projeto de modernização da cidade de Belém, idealizado pela classe abastada da Província, que procurou evidenciar o processo de instrução e de formação de professores como necessários para a inserção da Província no mundo cultural reconhecidamente moderno e civilizado, isto é, o modelo cultural do hemisfério norte, mais especificamente, o parisiense.

Cumpramos destacar que nosso objeto de estudo nesta Dissertação de Mestrado são os discursos proferidos pelos Presidentes da Província do Pará, entre os anos de 1838 e 1871, relacionados a institucionalização do modelo normalista de

formação de professores na mencionada Província do Império. Neste sentido, evidenciamos que o conteúdo de um discurso só adquire significado quando correlacionado a outros discursos ou práticas do momento em que são constituídos, o que Bakhtin (2010) postulou como intertextualidade, isto é, o processo de incorporação de enunciados de um texto em outro.

As contribuições da teoria bakhtiniana são de suma importância para o entendimento de nosso objeto de estudo. Neste sentido, o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, estando sujeito, sua constituição, ao processo de interação verbal, que estaria no centro de suas relações sociais (Cf. BAKHTIN, 2009; 2010; BRAIT, 2005).

Ou seja, por meio da perspectiva histórica e social é possível apreender a linguagem e a criação ideológica, que devido a complexidade dos discursos e dos sujeitos que as formularam, amplamente relacionados à diversidade cultural que, por conseguinte, acaba por influenciar o discurso ideológico baseado em uma dialética da linguagem, constituída a partir do momento histórico que os enunciados são apresentados, no caso deste trabalho, com o objetivo de percebermos esta complexidade e constituição desses discursos, bem como a historicidade deles, optamos por organizar uma sequência cronológica dos homens que estiveram à frente do Governo da Província, como forma de situar o leitor no processo histórico de nosso objeto de estudo, o que podemos observar por meio do quadro de nº 02.

Figura nº 13



Palácio do Governo da Província do Grão-Pará – Fotografia desconhecida – ca. 1870. Acervo Theodoro Braga – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

Quadro nº 02 (Relação dos Presidentes do Grão-Pará/1850-1872)

Nome do Presidente	Datação da Carta Imperial de Nomeação	Período que permaneceu à frente do Governo da Província
Francisco José Souza Soares de Andréas	04/11/1835	11/04/1836 à 08/04/1839
Bernardo de Souza Franco	01/03/1839	08/04/1839 à 22/02/1840
João Antonio de Miranda	18/12/1839	22/02 à 04/11/1840
Tristão Pio dos Santos ³¹	02/08/1840	04/11/1840 à 24/02/1841
Bernardo de Souza Franco	1º Vice Presidente	24/02/1841 à 30/04/1842
Rodrigo de Souza da Silva Paranhos	12/01/1842	30/04/1842 à 27/06/1843
Manoel Theodoro Teixeira	2º Vice Presidente	27/06 à 07/08/1843
José Thomaz Henriques	01/05/1843	07/08/1843 à 20/05/1844
Manoel Theodoro Teixeira	2º Vice Presidente	20 à 22/05/1844
Manoel Paranhos da Silva Velloso	11/04/1844	22/05/1844 à 08/04/1845
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	08/04 à 25/10/1845
Manoel Paranhos da Silva velloso	reassumio	25/10/1845 à 05/08/1846
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	05/08 à 12/11/1846
Herculano Ferreira Penna	11/09/1846	12/11/1846 à 10/07/1847
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	10/07 à 22/10/1847
Herculano Ferreira Penna	reassumio	22/10/1847 à 22/04/1848
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	22/04 à 08/05/1848
Jeronymo Francisco Coelho	11/03/1848	08/05/1848 à 02/04/1850
Geraldo José de Abreu	4º Vice Presidente	02/04 à 01/05/1850
Jeronymo Francisco coelho	reassumio	01/05 à 01/07/1850
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	01 à 16/07/1850
Manoel Gomes Corrêa de Miranda	2º Vice Presidente	16 à 29/07/1850
Angelo Custódio Corrêa	1º Vice Presidente	29/07 à 13/09/1850
Fausto Augusto d'Aguiar	19/07/1850	13/09/1850 à 20/08/1852
José Joaquim da Cunha	07/06/1852	20/08/1852 à 14/10/1853
Angelo Custodio Correia	1º Vice Presidente	14/10 à 16/11/1853
Sebastião do Rego Barros	24/09/1853	16/11/1853 à 14/05/1855
Angelo Custodio Correia ³²	1º Vice Presidente	14/05 à 25/06/1855
João Maria de Moraes	3º Vice Presidente	25/06 à 31/07/1855
Miguel Antonio Pinto Guimarães	2º Vice Presidente	31/07 à 16/10/1855
Sebastião do Rego Barros ³³	-	16/10/1855 à 29/05/1856
Henrique de Beaurepaire Rolan	04/04/1856	29/05/1856 à 27/10/1857
João da Silva Carrão	03/09/1857	27/10/1857 à 24/05/1858
Ambrozio Leitão da Cunha	1º Vice Presidente	24/05 à 08/12/1858
Manoel de Frias e Vasconcellos	26/09/1858	08/12/1858 à 23/10/1859
Antonio Coelho de Sá e Albuquerque	03/09/1859	23/10/1859 à 12/05/1860
Fabio Alexandrino de Carvalho Reis	1º Vice Presidente	12/05 à 08/08/1860
Angelo Thomaz do Amaral	21/04/1860	08/08/1860 à 04/05/1861
Olyntho José Meira	2º Vice Presidente	04/05 à 23/06/1861
Francisco Carlos de Aranjo Brusque	20/03/1861	23/06/1861 à 27/01/1864

³¹ Seu mandato terminou em 24 de fevereiro de 1841 por ocasião de seu falecimento.

³² Angelo Custodio Correia faleceu no dia 25 de junho de 1855 vitimado pela epidemia de “cólera morbus”, após ter realizado viagem à cidade de Cameté, interior da Província do Grão-Pará.

³³ Devido à instabilidade no comando do Governo da Província do Grão-Pará, o Conselheiro Sebastião do Rego Barros reassume o Governo em 16 de outubro de 1855, cinco meses após seu pedido de exoneração para assumir o cargo de Deputado na cidade da Corte.

João Maria de Moraes	1º Vice Presidente	27/01 à 29/07/1864
José Vieira Couto de Magalhães	02/07/1864	29/07/1864 à 08/05/1866
João Maria de Moraes	1º Vice Presidente	08/05 à 28/06/1866
Antonio de Lacerda Chermont (Barão d'Arary)	4º Vice Presidente	28/06 à 27/10/1866
Pedro Leão Vellozo	16/06/1866	27/10/1866 à 09/04/1867
Antonio de Lacerda Chermont (Barão d'Arary)	1º Vice Presidente	09/04 à 01/06/1867
Joaquim Raymundo de Lamare	23/03/1867	01/06/1867 à 06/08/1868
Antonio de Lacerda Chermont (Barão d'Arary)	1º Vice Presidente	06/08 à 29/09/1868
Manoel José de Siqueira Mendes	4º Vice Presidente	29/09 à 19/10/1868
José Bento da Cunha Figueiredo	22/06/1868	19/10/1868 à 16/05/1869
Miguel Antonio Pinto Guimarães	2º Vice Presidente	16/05 à 08/11/1869
Manoel José de Siqueira Mendes	1º Vice Presidente	08/11 à 02/12/1869
João Alfredo Corrêa de Oliveira	20/10/1869	02/12/1869 à 17/04/1870
Abel Graça	4º Vice Presidente	17/04 à 23/09/1870
Manoel José de Siqueira Mendes	1º Vice Presidente	23/09/1870 à 07/01/1871
Joaquim Pires Machado Portella	30/11/1870	07/01 à 22/04/1871
Miguel Antonio Pinto Guimarães	2º Vice Presidente	22/04 à 03/07/1871
Abel Graça	27/05/1871	03/07/1871 à 19/06/1872

FONTE: SALLES, Major Francisco José de Souza. *Índice Chronologico dos Governadores e Presidentes do Pará de 1655 a 1888*. Belém: Typ. de Francisco da Costa Junior, 1888.

4.1. Instrução Pública e Formação de Professores no Grão-Pará: os discursos dos Presidentes da Província relacionados ao sistema de instrução e a necessidade de se preparar e habilitar professores

Segundo França (1997), no período imperial, diversos discursos foram pronunciados pelos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca do estado de abandono da instrução pública na capital e no interior da Província.

Cumpramos destacar que somente no dia 02 de março de 1838 é que se deu a abertura da primeira sessão da Assembleia Legislativa Provincial do Grão-Pará, que, segundo o Presidente Soares D'Andréa, esse retardo para a instalação da Assembleia Provincial ocorrera em função dos acontecimentos políticos que se desencadearam a partir de 1835, isto é, devido ao movimento cabano, que para o referido Presidente provincial, tratava-se de um “estado de furiosa anarchia”, o que dificultara a observância do Ato Adicional de 1834 (PARÁ, 1838, p. 3).

Ao tratar do estado da instrução pública da Província, o Presidente Soares D'Andréa evidenciou em seu discurso, durante a solenidade de abertura da primeira sessão da Assembleia Legislativa, que

[...] se tem dado todas as providencias que se podem dar para a instrucção publica; mas não vejo sempre grande escrupulo na escolha dos professores, e fico sem entender o que se espera que ensine hum Mestre que nada sabe (PARÁ, *Ibid.*, p. 34).

Como podemos notar, Soares D'Andréa destaca a falta de preparo dos professores que atuavam nas escolas da Província, o que denota certa preocupação com a necessidade de se formar professores no Grão-Pará.

Soares D'Andréa destaca também que a Província padece ainda da

[...] falta de uniformidade do methodo, pela falta de uma escolla central, ou de norma, aonde se preparem os Mestres por hum só systema; e mesmo d'onde sáiaõ com suas cartas e informações dadas por um Corpo Scientifico [...] (Idem).

Depreendemos, por essa forma, que os discursos em favor de mecanismos para a formação de professores na Província do Grão-Pará datam ainda da primeira metade do século XIX, que procuravam ressaltar a necessidade de uma instituição que pudesse formar os professores por meio de um único método de formação docente, o que significaria também uniformizar o ensino nas escolas da Província, uma vez que, ao formarem os professores seguindo apenas um método, os mesmo acabariam por proporcionar uma igual uniformização na “arte de ensinar” às crianças e jovens da Província.

Soares D'Andréa enfatiza, do mesmo modo, que

Tem o Brasil duas universidades de Direito, e talvez fosse mais util produzirem-se annoalmente menos homens de Leys, e mais alguns professores de primeiras letras e humanidades. Não depende isto das Administações Provinciaes; mas poderia ao menos estabebecer-se nesta Capital huma Escolla Normal, aonde se apurassem mais os individuos que se destinassem a ser professores das primeiras letras, ou das aulas maiores (Idem).

O Presidente do Grão-Pará, Soares D'Andréa, neste contexto, tece uma crítica a organização nacional do ensino superior no Império, que para ele, a administração geral poderia dar maior ênfase a formação de professores de primeiras letras do que a formação de “homens de Leys”, destacando ainda a importância de se instalar na cidade

de Belém, capital do Grão-Pará, uma Escola Normal que possuísse a função específica de formar os professores que atuariam na Província.

Depreendemos por essa forma, que a Escola Normal, desde a instalação da Assembleia Legislativa do Grão-Pará, logo se apresentou aos administradores e legisladores provinciais como um exemplo de instituição para a formação de professores, o que atribuímos a repercussão que teve a instalação da Escola Normal de Niterói, Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, que, devido ao cosmopolitismo da Província do Grão-Pará, rapidamente repercutiu como exemplo a ser seguido.

O Presidente Soares D'Andréa reconhece que os salários que o Governo da Província paga aos professores são pouco atrativos. No entanto, o mesmo destaca que não os atribui melhores ordenados devido serem “[...] homens que mal sabem ler, e de modo nenhum escrever certo, e ainda menos contar”, logo jamais poderia lhes atribuir ordenados superiores aos que já são pagos, haja vista que não possuíam preparo específico para atuarem como docentes (Cf. PARÁ, 1838, p. 34).

Já no ano de 1839, durante a gestão do Presidente Bernardo de Souza Franco, o mencionado Presidente, ao tecer seu discurso durante a abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto, exclamou aos Deputados Provinciais que

[...] habilitem e criem para o futuro professores habeis para se encarregar do ensino da mocidade, e eu vos lembro a instituição de huma escolla normal nesta Cidade para cuja direcção podeia authorizar o Governo para engajar no Rio de Janeiro algum alumno habil da escolla normal creada na Cidade de Nietheroy pela Lei Provincial de quatro de Abril de mil oitocentos e trinta e cinco, ou para mandar-se aplicar-se nesta a algum jovem da Província, que dê provas de capacidade, e applicação (PARÁ, 1839, p. 5).

Percebemos, por essa forma, que a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro se figurou, entre os administradores do Grão-Pará, como exemplo de instituição para o preparo específico de professores, que assim como Soares D'Andréa, o Presidente Bernardo de Souza Franco ratifica a necessidade de se instalar uma instituição semelhante no Grão-Pará, para que nela possam ser habilitados os professores da Província. Porém, segundo Bernardo de Souza Franco, primeiramente seria necessário contratar algum professor formado pela Escola Normal de Niterói para organizar igual instituição em Belém ou mandar algum jovem da Província do Grão-Pará para ser habilitado na mencionada instituição, que após ser capacitado na Província

do Rio de Janeiro, estaria apto a organizar e dirigir a Escola Normal que se pretendia instalar em Belém.

A primeira medida para a instalação da Escola Normal do Pará fora tomada pelo Presidente Bernardo de Souza Franco por meio da Lei nº 33, de 30 de setembro, que autorizava o Governo da Província a instituir uma Escola Normal na cidade de Belém, capital da Província, e de enviar um paraense para capacitar-se em igual instituição na Província do Rio de Janeiro ou contratar pessoa ali formada para dirigir a Escola Normal que se pretendia criar no Grão-Pará (Cf. PARÁ, Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839). O que estaria em conformidade com seu discurso apresentado durante a abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no início do segundo semestre do ano de 1839.

Tendo em vista a observância da Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, o sucessor de Bernardo de Souza Franco, o Presidente João Antonio de Miranda, em seu discurso recitado durante a abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1840, destacou que o paraense Silvestre Tenreiro Aranha fora escolhido pelo Governo da Província para capacitar-se na Escola Normal de Niterói, afim preparar a base para a instauração de semelhante instituição no Grão-Pará, o que seria feito a partir do ano de 1841.

Como destacou o Presidente João Antonio de Miranda, a escolha de Silvestre Tenreiro Aranha fora em função de o mesmo reunir

[...] ao conhecimento das primeiras letras o das linguas Latina, Franceza, e Inglesa, achando-se á frequentar no presente anno o segundo da Aula do Commercio. Elle se acha no Rio de Janeiro e deverá começar o seu estudo em o próximo anno [...] (PARÁ, 1840, pp. 20-21).

Para além das qualidades acadêmicas de Silvestre Tenreiro Aranha, o Presidente João Antonio de Miranda destacou ainda que com a escolha deste, economizou-se quatrocentos mil réis aos cofres provinciais, haja vista que o Governo da Província não precisaria remeter ninguém ao Rio de Janeiro, já que ele já se encontrava na Província sede da corte.

Ainda segundo o Presidente João Antonio de Miranda,

[...] as qualidades do agraciado me afiançaõ, que não teremos para a nossa eschola normal um mestre unicamente, que, adstricto áo *ipse*

dixil, se abandone á uma miserável rotina com prejuízo de seus discípulos, mas ao contrario um moço habilitado a estudar, á pensar e á desenvolver-se (PARÁ, 1840, p. 21).

Para o Presidente João Antonio de Miranda, a instrução pública da Província estava em um estado lastimável devido aos últimos acontecimentos políticos, pois o mesmo acreditava que

[...] A instrucção é filha da paz publica e da tranquilidade dos espíritos, e não era possível, que no estado vertiginoso, que por algum tempo desgraçou a Província [...] é tal a nossa situação, que nem homens temos para occupar esses lugares [...] (PARÁ, 1840, p. 20).

Conforme João Antonio de Miranda, o movimento cabano havia desestruturado a sociedade paraense e, por conseguinte, o pretense sistema de instrução pública da Província, chegando ao ponto de o Governo da Província não ter como pensar e estruturar mecanismos para a promoção da instrução e capacitação de professores, que naquele momento não possuíam formação necessária para o magistério.

No entanto, para o referido Presidente, com a Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, e com a escolha do paraense Silvestre Tenreiro Aranha, para ser habilitado na Escola Normal de Niterói, o Governo da Província estaria começando a

[...] lançar os alicerces para a nossa publica instrucção, e consequentemente para o esclarecimento da razão publica provincial, e impulso da nossa industria. A isto porem, senhores, não se deve limitar a vosso proposto; é necessário desde já providenciar sobre a maneira de tirar as devidas vantagens dessa eschola (Id., Ibid., p. 21).

Para além dessas iniciais medidas, o Presidente João Antonio de Miranda destaca aos Deputados Provinciais que é necessário uma Lei complementar à de 1839, pois se torna necessário prescrever os deveres e funções do futuro diretor da escola. Trata-se de se pensar e debater um regimento que normatizaria a pretensa Escola Normal do Pará e para a organização de um profícuo sistema de instrução pública na Província (Cf. PARÁ, 1840, p. 21)

Porém, apesar do Presidente João Antonio de Miranda ter vislumbrado a organização de uma Escola Normal a partir de 1842, já no ano de 1841 fora organizada uma “aula de ensino normal” na capital da Província por meio da Lei nº 97, de 5 de julho (Cf. PARÁ, 1854, p. 43; PARÁ, 1840). Ou seja, com a criação do Liceu Paraense,

no Art. 13 da mencionada Lei, determinou-se que uma sala de aula dessa instituição deveria abrigar o “ensino normal” da Província do Grão-Pará.

Para o historiador Brito (2005), apesar da iniciativa governamental em se criar um “curso normal” na capital da Província, este acabou por padecer no esquecimento administrativo do Liceu Paraense e do Governo da Província, haja vista que as mudanças de governadores eram constantes, não havendo uma continuidade de projetos, uma vez que as concepções educacionais eram distintas, como bem pudemos perceber por meio da obra de Gondra e Schueler (2008) que debatemos na segunda seção deste trabalho.

Desta maneira, destituído de qualquer forma organizacional, como regimento e de Lei normatizadora específica, o “curso normal” do Grão-Pará acabou por cair no esquecimento administrativo nesta última década do primeiro quartel do século XIX, mas que ganha notoriedade nos discursos de sucessivos Presidentes da Província durante a segunda metade do referido século.

A partir destas questões iniciais, podemos inferir que em meio a um contexto de efervescência do debate e de institucionalização de Escolas Normais nas Províncias do Império do Brasil, a Província do Grão-Pará, apesar do contexto político conturbado do período, não esteve alheia a esta discussão nacional de institucionalização das Escolas Normais.

Todavia, com a normativa de se instalar apenas um “curso normal” nas dependências do Liceu Paraense, a pertinência dos discursos que defendiam como necessária a criação de uma Escola Normal no Pará, a exemplo dos discursos dos Presidentes Soares D’Andréa, Bernardo de Souza Franco e João Antonio de Miranda, parecem cair no esquecimento administrativo da Província, haja vista que a partir de 1842 até 1851, nenhuma observância fora feita referente a pretensa Escola Normal que a Lei nº 33 de 1839 autorizava criar, nem mesmo do professor Silvestre Tenreiro Aranha que recebera a missão de dirigir e organizar a referida instituição.

Fato este que nos parece um contracenso, porque sucessivos Presidentes, como bem pontuou França (Ibid.), passaram a tecer observações acerca do estado de precariedade da instrução na Província, bem como da falta de preparo e vocação dos professores. Nesse sentido, o Presidente Manoel Paranhos da Silva Vellozo destacou, em seu discurso dirigido a Assembleia Legislativa Provincial, datado do dia 15 de agosto de 1844, que [...] devo dizer-vos que a instrução vai mal, o que he

principalmente causado pela falta de pessoas habilitadas para exercerem utilmente o magisterio [...] (PARÁ, 1844, p. 54).

Este mesmo Presidente destaca ainda que

[...] este máo estado da instrucção, tem infelizmente de continuar por algum tempo por que falta como disse, hum dos principaes elementos para o seo progresso e aperfeiçoamento, homens dotados dos conhecimentos e mais requisitos necessarios para ensinar, e a quem se pague pontualmente seos ordenados, e não fiquem atrasados por annos, como ora acontece [...] (Id., Ibid., pp. 54-55).

Podemos depreender, por essa forma, que a instrução pública padecia de um total abandono por parte do poder público, uma vez que o próprio Presidente Manoel Paranhos da Silva Vellozo denuncia essas questões à Assembleia Legislativa Provincial, reclamando maior atenção dos Deputados às questões referentes ao sistema de instrução pública da Província e da própria necessidade de professores habilitados para o exercício do magistério.

Quanto a esta última questão, o Presidente Manoel Paranhos da Silva Vellozo e seu sucessor João Maria de Moraes em seus discursos apresentados à Assembleia Legislativa Provincial datados de 15 de agosto de 1844 e na mesma data do ano seguinte, respectivamente, evidenciaram suas expectativas quanto a formação de professores que o Liceu Paraense poderia proporcionar ao sistema de instrução da Província. Todavia, até o final da década de 1840, sucessivos Presidentes da Província do Grão-Pará procuravam destacar em seus discursos, o estado de precariedade e a falta de professores habilitados para gerenciar as escolas da Província, bem como para o exercício do magistério, o que denota que o Liceu Paraense não conseguiu alcançar as expectativas governamentais de formação de professores (Cf. PARÁ, 1843; 1844; 1845; 1846; 1847; 1848; 1849; 1850).

Já no início da década de 1850, precisamente no ano de 1851, o Presidente da Província, Bacharel Fausto Augusto d'Aguiar, por meio de seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1851, ressaltou que

O estado lamentável, em que a instrução publica se acha em toda a Província, merece a vossa mais seria e particular atenção. – A educação da mocidade e uma das primeiras necessidades morais, de que cumpre cuidar, porque dela essencialmente depende o futuro da sociedade.

[...].

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

Acresce, que essas escolas falta direção, e efetiva fiscalização sobre a sua disciplina e regime. O método, e a prática do ensino, partes tão importantes em matéria de instrução elementar, ficam inteiramente dependestes da vontade e escolha de professores sem inteligência, nem dedicação (PARÁ, 1851b, pp. 44-45).

O Presidente da Província do Pará Fausto d'Aguiar, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, conforme epígrafe acima, enfatizou, naquele início dos anos de 1850, que a instrução pública na Província se encontrava em um estado plangente, fato este que, segundo o referido Presidente, merecia atenção dos deputados provinciais.

Fausto d'Aguiar ressaltou ainda que a “educação da mocidade” é uma necessidade moral, haja vista que dela, segundo suas palavras, dependeria o futuro da sociedade paraense. Daí a necessidade premente de prove-la e de ser passiva de atenção dos deputados. O que nos leva a concatenar ao que Condorcet havia destacado em seu *Rapport* de 1792, onde afirmava que, baseado nos pressupostos iluministas, procurou estabelecer os parâmetros de seleção e classificação dos objetos e objetivos da instrução nacional francesa, de forma que privilegiasse a premissa de que as ciências consideradas essenciais ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, da moral, da razão, do princípio de justiça, seriam elementos fundamentais para a formação comum do cidadão francês, o que acaba por ser também o viés discursivo adotado por Fausto d'Aguiar para a formação do cidadão civilizado.

É salutar percebermos ainda que no referido Relatório, o Presidente Fausto d'Aguiar chama a atenção para a falta de preparo e vocação dos professores que atuavam nas escolas da capital e do interior da Província do Pará. Neste sentido, ratifica a necessidade da promoção de mecanismos que viabilizassem a “capacitação” do professor para atuar nas escolas da Província, haja vista que, segundo suas palavras, faltavam-lhes “inteligência” e “dedicação”.

O professor, neste sentido, deveria estar devidamente afinado aos ideais modernos de ordem, progresso e civilização que permeavam os sucessivos discursos dos Presidentes da Província. Deste modo, para ser o propagador dos conhecimentos “elementares” e para a promoção da formação do cidadão que se queria moldar, baseado

indubitavelmente, numa moral constituída a partir do que se entendia enquanto moderno e civilizado, o professor precisava tornar-se facilitador para o aprimoramento da mente do cidadão civilizado, que constituiria uma sociedade igualmente civilizada.

Depreendemos também que os ideais de um professor “capacitado”, defendido pelo Presidente Fausto d’Aguiar, está intimamente ligado aos pressupostos modernos de formação de professores, que reconhecemos, como oriundos das teorizações francesas relacionadas ao projeto de institucionalização da instrução nacional daquele país, postuladas no final do século XVIII, haja vista que estes, em especial Condorcet, em seu *Rapport* de 1792, evidenciavam a necessidade da promoção da formação do professor que estivesse comprometido com o ideal de constituição do homem cidadão, no caso paraense, cidadão civilizado.

Cumpre destacarmos que para chegarmos a estas primeiras conclusões, utilizamo-nos do recurso teórico bakhtiniano da intertextualidade, uma vez que percebemos elementos textuais do discurso do teórico francês, Marquês de Condorcet, postulados no final do século XVIII, nas palavras do então Presidente da Província do Grão-Pará, Bacharel Fausto d’Aguiar. Trata-se de um recurso teórico que iremos utilizar em grande parte de nossas análises, como bem salientamos anteriormente.

Outro elemento que nos leva a esta aproximação teórica francesa é o fato de que, no mesmo Relatório, Fausto d’Aguiar enfatizava que um possível e eficiente meio para a promoção do preparo dos professores da Província do Pará estava na implantação de uma Escola Normal na capital da Província, haja vista que acreditava que este modelo de instituição, já adotado por várias nações europeias, era o modelo mais viável para atender as prementes necessidades do Grão-Pará (Cf. PARÁ, 1851b, p. 46).

Como podemos notar, a Escola Normal, já no início dos anos de 1850, volta a se apresentar, por meio dos discursos de sucessivos Presidentes, como uma instituição capaz de atender as necessidades de formação dos professores do Grão-Pará, o que proporcionaria o tão desejado estado de eficiência do sistema de instrução pública da Província.

Não podemos deixar de mencionar que o modelo normalista já havia sido implantado em outras Províncias do Império do Brasil ainda na primeira metade do século, como bem enfatizamos na segunda seção deste trabalho, o que acabaria por influenciar as autoridades administrativas do Grão-Pará, poucos anos após a instalação da Escola Normal de Niterói, a aprovar a Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, que autorizava o Presidente Bernardo de Souza Franco a instalar na capital da Província do

Grão-Pará uma Escola Normal para formar e habilitar professores, o que nos leva a inferir que a Escola Normal, desde a década de 1830, figurava-se como instituição necessária para o desenvolvimento e eficiência da instrução no Grão-Pará.

No entanto, apesar do insucesso na instalação de uma Escola Normal no Grão-Pará, na primeira metade do século XIX, a experiência de outras Províncias e de outras nações acabavam por ratificar no imaginário dos Presidentes do Grão-Pará, já na segunda metade do mesmo século, a Escola Normal como referência de instituição para a formação docente.

Fausto d'Aguiar no ano de 1852, em seu Relatório apresentado ao seu sucessor, José Joaquim da Cunha, datado de 20 de agosto do mesmo ano, por ocasião da troca de administrador da Província do Pará, evidenciou que

Ainda mais era de sentir que, pela defeituosa organização de todo o systema de instrução publica, e pela incapacidade da maxima parte dos professores do ensino primario, fosse quasi nenhum o aproveitamento dos alumnos nessas differentes casas de educação, que a provincia sustenta com crescidos dispendios (PARÁ, 1852b, pp. 15-16).

Em seu último Relatório apresentado, o Presidente Fausto d'Aguiar enfatizou, conforme epígrafe acima, a precária organização do sistema de instrução pública e a falta de preparo dos professores do Grão-Pará como as verdadeiras causas do pouco aproveitamento dos alunos vinculados às instituições de ensino da Província.

Neste mesmo Relatório, Fausto d'Aguiar salientou que por meio da Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, a Assembleia Provincial dá novas diretrizes ao ensino primário e autoriza a reforma estrutural do Liceu Paraense. Como bem pontuou Fausto d'Aguiar, tratava-se de uma normativa legal que estabelecia “sómente disposições capitaes” para o melhor desenvolvimento da instrução no Grão-Pará (PARÁ, *Ibid.*, p.16).

Quanto ao professorato, foram explicitamente fixadas as condições de aptidão e de moralidade, que devem provar os que se propuserem a exerce-lo, garantindo-se-lhes a vitalicidade, depois de terem occupado as cadeiras sem nota por dous annos; a jubilação, findos certos annos de effectivo serviço; e, além do ordenado, que afiança ao professor uma existencia mediocre, mas independente, gratificações aos que mais se distinguirem (PARÁ, *Ibid.*, p. 17).

O professor, neste contexto, segundo as normativas presentes na mencionada Lei, para habilitar-se as suas funções deveria primeiramente comprovar sua aptidão e moralidade, o que poderia ser comprovada, ou não, após o exercício da função por mais de dois anos, levando-o também a condição de não ser mais passível de perder sua função junto ao sistema de instrução pública provincial. E, em seu reconhecido desempenho na função de professor, o mesmo poderia receber gratificações financeiras, haja vista que, como bem pudemos notar na epígrafe em destaque, os “ordenados” dos mesmos eram, em geral, incapaz de dá-los condições dignas de vida.

Fausto d’Aguiar, no mencionado Relatório, enfatizou ainda que

Em quanto esta profissão não for assim elevada á altura, que lhe compete, e não offerecer solidas garantias aos que a ella se dedicarem, não se póde esperar, que a procurem homens de verdadeiro merecimento, aos quaes tantas outras profissões---mais lucrativas e brilhantes---se oferecem no nosso paiz [...] (Idem).

Podemos deprender, por meio das palavras do referido Presidente do Grão-Pará, que este atribui a falta de profissionais, devidamente comprometidos com a tarefa de instruir, aos parcos “ordenados” oferecidos aos professores, levando-os a preencher demandas profissionais de áreas mais vantajosas financeiramente, restando esta tarefa àqueles que “[...] tendo abraçado o magistério, não por vocação, mas unicamente como meio de vida [...]” (PARÁ, 1851b, p. 44). Deste modo, Fausto d’Aguiar ressalta que as gratificações oferecidas aos professores, normatizadas pela Lei de outubro de 1851, com base em seu desempenho na função,

Fôra certamente para desejar, que mais vantajosas condições de futuro se ligassem ao magisterio, e que fosse revestido de toda a consideração, que a sociedade lhe deve, segundo a importância da missão, que tem a desempenhar (PARÁ, 1852b, p. 17).

Depreendemos ainda que Fausto d’Aguiar reconhece que, para além da questão financeira, existe pouco ou quase nenhum prestígio social ao profissional do magistério. Desta maneira, o referido Presidente enfatiza a necessidade do reconhecimento social ao professor, haja vista que estes possuíam uma importante missão para a sociedade, que desempenhavam cotidianamente nos ambientes escolares da Província, isto é, o de propagador da moral e da razão entre os jovens do Grão-Pará, preparando-os para o vir a ser da Província, ou seja, torná-la moderna e civilizada à luz do modelo europeu.

Ainda acerca da Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, o Presidente Fausto d'Aguiar ressaltou que

Foi também atendida no regulamento a necessidade de se prepararem os futuros mestres, proporcionando-se-lhes meios, não só para adquirirem o grau de instrução, que lhes é necessário, como para receberem uma educação especial (PARÁ, 1852b, p. 18).

Fausto d'Aguiar se refere à normativa legal de que os “futuros mestres” deveriam receber uma formação inicial a partir de uma ideia prática de formação. Ou seja, os jovens interessados em seguir carreira como professores deveriam ser admitidos, a partir dos 14 anos, nas escolas de classe superior

[...] mais frequentadas, e mais habilmente dirigidas, para ahi, sob as vistas e direcção dos respectivos professores, se empregarem no ensino, percebendo uma modica gratificação, até que se façam dignos por sua aptidão, provada em exame publico, e por sua moralidade, de se lhes confiar o magisterio, attingida a idade legal (Id., Ibid., pp. 18-19).

Destarte, ao fazer menção acerca de sua sugestão inicial de se instalar uma Escola Normal na cidade de Belém, feita em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no ano de 1851, o Presidente Fausto d'Aguiar, neste Relatório final de sua gestão, ressaltou que

Naõ pareceu conveniente adotar-se a instituição das escolas normaes, com quanto seja abonada por escriptores notaveis, e sancionada pela experiencia de differentes paizes, por nos fallecerem ainda os meios e elementos essenciaes para podermos esperar de semelhante instituição as vantagens, pelas quaes é preconizada (PARÁ, 1852b, p. 19).

Como bem salientou Fausto d'Aguiar, as Escolas Normais já possuíam, no início da segunda metade do século XIX, quase cem anos de experiências metódicas para o preparo de professores que atuavam nas escolas primárias, quando a consideramos como instituição pública subsidiada pelo Estado, como fora inaugurada em Paris após proposição de Lakanal. Deste modo, muitos se dedicaram em escrever sobre suas experiências em vários países, entre eles, a França, que, como bem evidenciamos na segunda seção deste trabalho, fora o berço do que se denominou de

ensino normal, ainda na segunda metade do século XVII, quando esteve sob o domínio da Igreja Católica (Cf. LOURENÇO FILHO, 2001).

É interessante notarmos que o sistema de preparo dos “futuros mestres” das escolas primárias do Grão-Pará, que, devido o regulamento de outubro de 1851 havia sido organizada em classes superiores e inferiores, isto é, as escolas situadas em localidades mais populosas e “importantes”, “[...] as duas d’esta Capital, as das cidades de Cameté, e Santarem, e as das villas de Bragança, Macapá, Vigia, Gurupá, e Obdos”, onde o ensino deveria ser mais desenvolvido, denominou-se de escola primária de classe superior e as demais de escola primária inferior (PARÁ, 1852b, p. 17). Neste sentido, a formação dos “futuros mestres” do Grão-Pará perpassaria pela observação e prática dos mesmos junto aos professores das classes superiores.

Sistema este que se assemelha ao que Couto Ferraz havia implementado na Província do Rio de Janeiro após ter fechado a Escola Normal de Niterói no ano de 1849. Trata-se do regime de professores adjuntos, denominação esta presente no Regulamento de 1854, apresentado por Couto Ferraz quando exercia o cargo de Ministro do Império (Cf. SAVIANI, 2009, pp. 144-145).

Diferentemente de Couto Ferraz, o Presidente do Grão-Pará, Fausto d’Aguiar, não questionava a eficiência do modelo normalista, haja vista que o mesmo enfatizava que seria a instituição ideal para a formação dos professores da Província, pois reconhecia as “vantagens” que se poderia obter por meio de uma Escola Normal instalada na capital da Província, cidade de Belém. Neste contexto, a não conveniência em adotar o modelo normalista de formação de professores no Grão-Pará estava relacionada às altas cifras que a Província deveria dispor para instalar e manter uma Escola Normal, levando-a a adotar um sistema semelhante ao “regime de professores adjuntos”.

Torna-se relevante ressaltarmos ainda, que as escolas primárias de classes inferiores do Grão-Pará, deveriam oferecer uma formação que perpassasse pelas seguintes matérias: “leitura, escrita, arithmetica até proporções, grammatica e orthographia, noções dos deveres moraes e religiosos”. Enquanto que as de classes superiores, além das já enumeradas, possuíam as seguintes: “arithmetica com applicação ao commercio, geometria pratica, noções geraes da historia e geographia do Brasil” (PARÁ, 1852b, pp. 16-17).

Assim, fica explícito que a administração provincial, para além de estabelecer mecanismos para a formação de professores, pretendia ainda descentralizar este

processo, haja vista que normatizou que a formação dos “futuros mestres” ocorresse, não só na Capital da Província, mas em cidades e vilas do interior, que possuíssem população numericamente elevada e fossem, reconhecidamente, “importantes”, distinguindo inclusive as matérias a serem ensinadas em cada nível de instrução, uma vez que, como bem apontamos anteriormente, o currículo das escolas primárias superiores era diferente das inferiores, demonstrando também o grau de importância atribuído a elas.

Essa preferência pelas cidades e vilas com elevada concentração humana, levamos a concatenarmos as proposições e ideias presentes na Lei nº 203 ao *Rapport* de Condorcet, pois as escolas secundárias, primeira instância de formação de professores, seriam instaladas apenas em distritos e cidades francesas que possuíssem mais de quatro mil habitantes, o que significa que estas possuíam a missão de atender apenas selecionados núcleos urbanos, deixando as demais localidades, com população inferior a quatro mil habitantes, fora do eixo a ser atendido pelas escolas secundárias, o que denota que tanto no caso francês, relativos as escolas secundárias, quanto no caso paraense, ao tratar a formação de professores pela distinção de escolas primárias superiores e inferiores, havia claros objetivos políticos, econômicos e sociais que norteavam essa medida e distinção.

Para o Presidente Fausto d’Aguiar,

Este systema, sendo com o tempo desenvolvido e completado com um curso de pedagogia, dará por certo entre nós o mesmo fructo, que tem colhido os paizes, que se acha elle estabelecido, tendo sobre os das escolas normaes as vantagens de não demandar, para preencher o mesmo fim, tantas condições, que não podemos satisfazer, nem tão crescidos dispêndios (PARÁ, 1852b, p. 19).

Havia, deste modo, uma clara adesão de Fausto d’Aguiar ao novo sistema de formação de professores, normatizado pela Lei de nº 203, de 27 de outubro de 1851, haja vista que este acreditava que o referido sistema poderia satisfazer as prementes necessidades de preparo dos professores do Grão-Pará, sem demandar altas cifras da fazenda provincial, como demandaria a instalação de uma Escola Normal.

E, devido ao pouco tempo de implantação do mencionado sistema, Fausto d’Aguiar afirmava que

Naõ sendo entretanto de presumir que, em quanto assim se naõ formarem os nossos mestres, se apresentem pretendentes às cadeiras do interior, que reúnam todas as condições requeridas, e estando eu firmemente resolvido a naõ conferir titulos vitalicios sem provas rigorosas d'essas condições, tinha assentado em prover interinamente nas escolas vagas os parochos, sempre que fosse possivel; [...] (Idem).

Percebemos, desta maneira, que, como bem pontuou Needel (1993, p. 75), a instrução no Brasil, na segunda metade do século XIX, ganhara feições da instrução implementada na França da restauração, ou seja, “humanista, conservadora e católica”. No Grão-Pará, por conseguinte, esta orientação católica também esteve em voga, haja vista que o presidente Fausto d’Aguiar demonstra grande apreço pela prática de ensino dos religiosos católicos, que comumente já ministravam as matérias referentes às noções de moral e religião. O referido Presidente evidencia ainda que “[...] os parochos, [...], são em geral os melhores mestres, que tem a provincia” (Idem).

Neste contexto, no ano de 1856, o então Presidente da Província do Grão-Pará, Conselheiro Sebastião do Rego Barros, nomeia como diretor de instrução pública do Pará o Padre Félix Barreto de Vasconcellos, que anteriormente havia exercido a função de Reitor do Seminário Episcopal da Diocese do Pará, permanecendo à frente da Diretoria de Instrução Pública até o ano de 1861, o que denota os fortes vínculos do sistema de instrução pública do Pará à Igreja Católica (Cf. PARÁ, 1856a, p. 6-7).

Como bem destacamos na seção anterior, administrativamente, desde a década de 1840, havia na Província do Grão-Pará uma Diretoria de Instrução Pública, vinculada diretamente à Presidência da Província, tendo como objetivo principal a fiscalização das instituições de ensino da capital, bem como as do interior, que estavam sujeitas à fiscalização por meio das delegacias de instrução. Quanto a esta questão, as normativas de 1851 estabeleciam que esta inspeção ficasse encarregada

[...] – 1º ao presidente da provincia, competindo-lhe exercer-la por intermedio do director geral: – 2º a este director, o qual se acha investido de todas as attribuições necessarias para executar ativa vigilancia e fiscalisação sobre as diferentes escolas, e interferir em todos os negocios concernentes ao ensino; – 3º a delegados do director; – 4º a visitadores; [...] (PARÁ, 1852b, p. 20).

Ante estas determinações, em cada localidade onde houvesse uma escola pública, ali deveria residir um delegado de instrução, que deveria inspecionar periodicamente a escola, conforme determinações do regulamento. Além de ter que

informar ao diretor geral de todas as ocorrências e sobre a observância ou não, da direção da escola e de seus professores, as ordens e instruções referenciadas pelo diretor da instrução pública da Província (Idem).

Já os visitantes tinham como atribuições percorrer uma vez por ano, ou extraordinariamente, as escolas de seu distrito, isto é, as escolas das comarcas provinciais, quando deveriam examinar o estado estrutural das mesmas, conhecer o método de ensino utilizado, a frequência dos professores e o aproveitamento dos alunos, investigar os procedimentos morais dos professores e corrigir, de acordo com suas possibilidades, os defeitos e vícios que encontrasse. Os delegados de instrução, neste contexto, teriam que auxiliar os visitantes em suas funções descritas, estes teriam ainda que informar diretamente o diretor de instrução da Província o estado das escolas sob sua responsabilidade de fiscalização (Idem).

Durante o Governo do Bacharel José Joaquim da Cunha, quando recebeu o Relatório de seu antecessor no cargo, Fausto d'Aguiar, que fora exonerado a pedido, para exercer o cargo de Deputado Geral, de forma que após conhecer as questões administrativas da Província, o Presidente recém nomeado, manifestou-se apenas em 15 de agosto de 1853, direcionando uma “Falla” à Assembleia Legislativa Provincial, onde, ao tratar das questões relativas à instrução pública, enfatizou que

O Estado da Instrucção Publica sempre foi deploravel e ainda o será por muito tempo; Este mal porém não é privativo desta Provincia. O problema da instrucção primaria é difficil de resolver mesmo entre as nações mais cultas. As melhores instituições nullificaõ-se quando o pessoal é máu, e ordinariamente os que exercem a profissaõ de ensinar a infancia só o fazem por necessidade, não por vocaçãõ, e são quasi sempre destituídos das habilitações necessarias [...] (PARÁ, 1853a, p. 12).

Após a leitura da “Falla” do Presidente José Joaquim da Cunha, percebemos que, como bem salientou França (1997), variados Presidentes do Grão-Pará, no período imperial, ratificaram, por meio de seus Relatórios e Falas direcionadas à Assembleia Legislativa Provincial, a precariedade e o estado de abandono que se encontrava a instrução pública na Província. Neste contexto, podemos inferir que o regulamento que reorganizou o sistema de instrução pública do Grão-Pará, normatizado pela Lei de nº 203, de 27 de outubro de 1851, não surtiu os efeitos desejados e aclamados pelo ex-presidente Fausto d'Aguiar, haja vista que José Joaquim da Cunha já enfatizava que “[...] à ultima refórma da Instrucção já precisa de refórma” (Idem).

Conforme epígrafe acima, José Joaquim da Cunha chama a atenção para a falta de preparo e vocação dos professores que atuavam na instrução primária, de forma que, em suas palavras, as instituições de ensino acabam por não conseguirem o seu objetivo, ou seja, o de estabelecer o primado da moral e da razão entre os jovens da Província. No entanto, o mesmo enfatiza que não se tratava de um problema apenas do Grão-Pará, mas também de inúmeras nações cultas, que, muitas das vezes, ainda não haviam conseguido estabelecer um sistema eficiente de instrução primária.

Como podemos notar, José Joaquim da Cunha ratifica a necessidade de mecanismos para a promoção do preparo de professores para atuarem na instrução primária, de forma que o sistema implantado que se assemelhava ao “regime de professores adjuntos”, adotado por Couto Ferraz na Província do Rio de Janeiro, não surtiu os efeitos desejados no Grão-Pará, assim como na Província da Corte (Cf. SAVIANI, 2009).

Outro exemplo de discurso que ratifica a precariedade do sistema de instrução pública do Grão-Pará está na “Falla” do Presidente da Província Sebastião do Rego Barros, direcionada à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião da abertura de seus trabalhos, no dia 15 de agosto de 1854, onde o referido Presidente afirmava aos Deputados provinciais que

A instrução publica da Provincia não se acha ainda no pé em que a devemos desejar; [...].

Ardua é sem duvida, Sers. essa tarefa; não desconheço os embaraços que haveis de lutar para organisardes o ensino e reduzil o á um systema proficuo, diante de tantos elementos, que contra isso conspiram, taes como principalmente a falta de habilitações para o magisterio, o derramamento da população, e a dificuldade da inspecção e acção da Autoridade Publica, não só sobre os pais de famílias, negligentes e remissos na educação de seos filhos, mas tambem sobre aquelles a quem ella é confiada (PARÁ, 1854, p. 11).

Conforme inscrição acima, de autoria do Presidente do Grão-Pará, Sebastião do Rego Barros, a instrução pública da Província ainda não havia conseguido significativas melhorias, mesmo após a reorganização normatizada pela Lei nº 203 de 1851. Neste sentido, Rego Barros ressalta que o profícuo desempenho do sistema de instrução pública é uma tarefa que os Deputados provinciais precisavam empreender atenção e eficientes medidas.

No entanto, Rego Barros evidencia que reconhece os problemas, por vezes específicos, que acabam por dificultar a ação do Governo da Província para melhor promovê-la e fiscaliza-la, de forma que este ressalta que, entre outros problemas, a falta de preparo dos professores e a dispersão populacional no território da Província, acabam por dificultar a promoção de um eficiente sistema de instrução pública no Grão-Pará.

Para Rego Barros, seria necessário “[...] melhorar a sorte dos professores [...]”, ou seja, melhorar os salários dos mesmos para que o exercício desta função atraísse “[...] pessoas sufficientemente habilitadas para exercer-la [...]”, além de implantar, no interior da Província, um número de escolas que pudessem atender as necessidades de instrução da população das diversas cidades e vilas do extenso território do Grão-Pará (Idem).

Já no mês de outubro de 1855, o Presidente Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães, em seu curto mandato, de 31 de julho a 16 de outubro de 1855, um dia antes de deixar o governo, o mesmo apresenta seu Relatório à Assembleia Legislativa Provincial, onde, ao tratar das questões relativas à instrução pública, enfatizou que

Nenhum melhoramento tem tido a Instrucção publica da Província, o que é devido tanto á sua má organização como á falta sobre maneira sensível de pessôas habilitadas a quem o Governo confie o importante ministerio de disseminar-a.

[...]. Quasi todos os professores tem falta da maior parte dos conhecimentos que são exigidos para o magisterio, mas não é possível com o ordenado que se lhes dá obter pessôas com as precisas habilitações (PARÁ, 1855c, p. 15-16).

Como podemos notar, fora mais um dos Presidentes do Grão-Pará que evidenciou o estado de precariedade da instrução na Província, bem como a falta de preparo dos professores e os parcos “ordenados” pagos a eles, sendo esta, segundo Pinto Guimarães, a principal causa de não atrair profissionais habilitados para a função de professor.

Já no exercício de 1858, o Presidente da Província, Bacharel Ambrózio Leitão da Cunha, que era o “1º Vice-presidente” da Província, sucedeu João da Silva Carrão, que havia deixado a presidência da Província para assumir, na cidade da corte, no dia 24 de maio do mesmo ano, o cargo político de Deputado. Leitão da Cunha permaneceu como Presidente do Grão-Pará no período de 24 de maio a 8 de dezembro de 1858.

Neste curto período de seu mandato, Leitão da Cunha apresenta, no dia 15 de agosto de 1858, seu Relatório como Presidente da Província do Grão-Pará à Assembleia

Legislativa Provincial, por ocasião da abertura dos trabalhos dos Deputados, onde, ao tratar das questões referentes ao sistema de instrução pública da Província, este destacou que

Podemos, porém, asseverar que em geral os homens á quem se tem commellido entre nós tão ardua e melindrosa, são mestres com a triste convicção de sua inaptidão para outro qualquer cargo. Contrista realmente a idéa de que a profissão de mestre escola, verdadeiro sacerdocio, em que as habilitações profissionaes, a vocação para o ensino, e o interesse por elle, devem disputar preferencia, seja abaraçada como um dos ultimos recursos de vida publica, com a única vantagem da percepção do ordenado que ella proporciona (PARÁ, 1858b, p. 11).

Cumpre evidenciarmos que Leitão da Cunha nos apresenta sua percepção acerca da falta de “preparo” e “vocação” daqueles que haviam ingressado na profissão de “mestre escola”. Estes, por sua vez, haviam ingressado na profissão, não por vocação ou interesse pelo ensino, mas como último meio de vida, tendo em vista, tão somente, os ordenados que receberiam pelo exercício da função de professor.

Deste modo, o referido Presidente não fora o primeiro e nem o último administrador do Grão-Pará que evidenciou em seu Relatório a falta de preparo e vocação dos professores que atuavam na Província. No entanto, este fora enfático em destacar que a Assembleia Legislativa Provincial não havia deixado de se preocupar com o assunto, uma vez que, na tentativa de “[...] remediar tamanho mal. Tal foi o fim da vossa lei de 27 de outubro de 1851, e do regulamento expedido para sua execução pela presidencia da provincia” (Idem).

Leitão da Cunha, por essa forma, tenta demonstrar, por meio de seu Relatório, que tanto a Assembleia Legislativa quanto a presidência da Província não haviam deixado de tentar sanar o problema da falta de preparo dos professores e da pouca eficiência do sistema de instrução pública do Grão-Pará.

O referido Presidente esclarece ainda que o próprio sistema de fiscalização das escolas, organizado a partir da Diretoria de Instrução Pública, composta pelos Delegados de Instrução e dos visitantes, fora pensada à luz da organização dos “[...] inspectores especiais das escollas francezas que são tirados d’entre os que, além de outras habilitações literárias, tem tomado parte com distincção na instrucção primaria, pelo menos por 5 annos” (Idem). Fato este que ratifica a influência francesa nas

questões relativas ao sistema de instrução pública, pensado e implementado na Província do Grão-Pará.

O Presidente afirma ainda que a exigência do modelo francês de pessoas habilitadas e com experiência para o exercício da fiscalização escolar, não poderia ser adotada pelo Governo da Província do Grão-Pará, uma vez que “[...] importaria não encontrar quasi ninguém para os cargos de delegados [...]” (Idem). Assim, o critério adotado para admissão dos candidatos aos cargos de delegados e visitantes fora a premissa de que fossem “[...] homens que nas diferentes localidades fossem mais conceituados por suas qualidades pessoais, e por suas melhores habilitações” (Idem). O que nos leva a inferir que estes não possuíam uma relação direta com o processo de instrução, isto é, não possuíam o preparo específico para desenvolver e entender as atividades educacionais das escolas do interior da Província.

Porém, para Leitão da Cunha, o referido sistema fora eficiente no sentido de garantir

[...] á frequéncia dos professores em suas escolas.

[...].

Mas, senhores, à frequéncia das lições, sendo muito, não é tudo quanto devemos exigir do professor.

Os delegados da instrução publica podem, sim, obrigar-os a cumprir seus deveres quanto á frequéncia; mas não podem dar-lhes as habilitações que lhes faltão para preencherem, como convém, sua importante missão na sociedade (Idem).

Assim como Fausto d’Aguiar, o Presidente Leitão da Cunha evidenciou, em seu Relatório, a importância social do professor, bem como a necessidade de preparo dos mesmos, de forma que a Lei nº 203, de 27 de outubro de 1851, não havia conseguido, em matéria de preparo dos “mestres”, sanar os principais problemas do sistema de instrução pública do Pará, apontados diversas vezes por sucessivos Presidentes da Província.

O que denota certa crítica do então Presidente à reorganização do sistema de instrução pública normatizado pela referida lei, uma vez que, para Leitão da Cunha “[...] a economia bem entendida não está em gastar-se pouco, absolutamente fallando: está em fazel-o bem; em gastar-se o que se deve gastar, e evitar despezas cuja utilidade não esteja sufficientemente demonstrada” (PARÁ, 1858b, p. 12).

Destarte, o discurso realizado em favor da lei de 1851 fora, justamente, devido as poucas cifras que custaria, sua implantação, para a fazenda provincial. Discurso este,

agora criticado por Leitão da Cunha em seu Relatório, haja vista que este defende que “[...], não ha despesa publica cuja necessidade esteja tão evidentemente demonstrada, como a que se deve fazer com a educação do povo” (Idem).

Leitão da Cunha evidencia também as crescentes arrecadações financeiras da Província, enfatizando que

[...]; fação-se com elles obras em grande vulto, figure-se em fim, como se quizer qualquer estado em florescente posição; e não teremos senão uma prosperidade, aparente desde que senão basear ella na educação do povo.

As explosões dos ínstictos temíveis da ignorancia não podem ser evitadas senão pelos effeitos salutaes de uma educação popular.

Ensinar por consequencia ao povo rudimentos que lhe deem consciencia de seos deveres para com o creador, para com seus semelhantes, e de seus direitos e obrigações correlativas, como cidadão de um paiz livre: deve ser sem duvida o primeiro e o mais importante dever dos governos constitucionaes, e se isso assim é, se semelhantes conhecimentos não pode o povo haver senão nas escolas de instrucção primaria, que se deve colocar com profusão no meio d'elle: qual de nós poderá recuar ante o receio de despender-se muito com aquelle importante ramo de serviço publico? (PARÁ, 1858b, p. 12).

Como podemos notar, as crescentes arrecadações alfandegárias, que vinham ocorrendo desde o final da década de 1840, como já evidenciamos na terceira seção deste trabalho, acabaram por possibilitar uma crescente aspiração por reformas e propagação do sistema de instrução pública no Grão-Pará, de forma que levou o Presidente Leitão da Cunha a invocar a premissa de que o dever maior do Estado é a promoção de meios para a educação do cidadão, princípio este que podemos concatenar ao que o Marquês de Condorcet havia referenciado em seu *Rapport* de 1792, onde havia a prerrogativa de que a oferta da instrução seria uma eficiente maneira de

Oferecer a todos os indivíduos da raça humana os meios para satisfazer as suas necessidades, para garantir o seu bem-estar, conhecer e exercer os seus direitos, entender e cumprir suas obrigações para garantir a modernização de sua indústria, para torná-lo capaz de funções sociais que ele tem direito a ser chamado, desenvolver toda a gama de talentos que recebeu da natureza, e assim estabelecer uma igualdade entre os cidadãos na verdade, e tornar a igualdade política real reconhecido por lei. Este deve ser o primeiro objetivo de uma educação nacional, e sob este ponto de vista, é um dever do Estado a sua promoção (CONDORCET, 1792).³⁴

³⁴ Cf. texto no original: Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs

Quanto ao *Rapport*, conforme o trecho citado acima, Condorcet, em suas palavras iniciais, procura ressaltar que a oferta de uma instrução nacional, concebida como um dever do Estado, é também um mecanismo que propicia aos pretensos cidadãos franceses, do pós-revolução, os meios de prover e assegurar o seu bem-estar, além de possibilitá-los conhecer e exercer seus direitos e deveres; de capacitar-se para as funções sociais a que haviam de ser chamados, isto é, seria também um importante mecanismo para proporcionar aos franceses uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei. O que Condorcet, resumidamente, classificou como a primeira finalidade da instrução nacional.

Podemos perceber que essas premissas defendidas por Condorcet também acabam por influenciar o enunciado de Leitão da Cunha, pois em seu Relatório há claros indícios do pensar uma educação estritamente vinculada aos preceitos modernos de instrução, onde seria o mecanismo que conduziria o cidadão a desenvolver suas potencialidades e ser consciente de seus direitos e deveres sociais, concebendo que a instrução pública, assim como Condorcet, tornar-se-ia um dos principais deveres sociais do Estado.

Deste modo, fica claro que a premissa de Condorcet e Leitão da Cunha estiveram permeadas de um ideal iluminista de instrução, onde as proposições de Condorcet, datadas do final do século XVIII, repercutem durante o século XIX, chegando inclusive a influenciar a constituição discursiva do Presidente Leitão da Cunha no Grão-Pará, quando tece uma defesa em favor de uma instrução pública como instrumento necessário e de total responsabilidade do Estado para a formação do cidadão civilizado e habilitado a desenvolver as funções sociais a que poderia ser chamado a desempenhar.

Torna-se relevante ressaltarmos ainda que se trata exatamente de um processo de análise vinculado a polifonia bakhtiniana, haja vista que percebemos no discurso de Leitão da Cunha elementos que nos remetem ao pensamento de Condorcet postulados no final do século XVIII, bem como de importantes teóricos do iluminismo europeu, que, como bem salientamos anteriormente, também foram a base de Condorcet para a elaboração de seu *Rapport*. No entanto, percebemos ainda que assim como se

devoirs; Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice (CONDORCET, 1792).

aproximam os argumentos, eles também se afastam, uma vez que o filósofo francês pensou uma instrução nacional para a França que estivesse totalmente alheia às instituições privadas, entre elas, a Igreja Católica, diferentemente do Presidente Leitão da Cunha que ratifica a necessidade de aproximação entre o sistema de instrução pública do Grão-Pará e os preceitos cristãos da Igreja romana, o que não nos parece estranho, haja vista que o cristianismo católico era, constitucionalmente, considerado religião oficial do Império do Brasil.

Porém, não é por essa diferenciação que podemos dizer que a instrução defendida por Leitão da Cunha se afasta da orientação francesa, pelo contrário, haja vista que essa aproximação aos preceitos católicos, de caráter conservador e humanista, também permearam o sistema de instrução nacional francesa no período da restauração (Cf. NEEDEL, 1993).

Em síntese, neste contexto de crescente arrecadação alfandegária, o Presidente Leitão da Cunha evidencia ainda que o Governo da Província não pode relutar em promover os investimentos necessários para a instrução do cidadão, haja vista que para o crescimento da Província não possuir um caráter eminentemente efêmero, é preciso alicerçá-lo na formação dos cidadãos, de forma que os preceitos modernos de ordem, progresso e civilização possam ser disseminados entre todos os cidadãos do Grão-Pará.

Ao discorrer, especificamente, acerca da formação de professores, Leitão da Cunha destaca, em seu Relatório, que

Não trato dos meios de habilitação previa de pessoal para a regencia das escolas, não só porque elles se inutilisarião sem os que lembrei ou outros semelhantes para proporcionar a esse pessoal uma vez habilitado os meios que o estimulasse a abraçar a vida do professorato; como porque não vejo recurso para preparar mestres onde, como entre nós, não os ha já preparados para a regencia das escolas normaes que se instituisse,

Além d'isso são para mim de grande pezo as considerações do erudito sr. dr. Francisco Octaviano d'Almeida Rosa em seus artigos – estudos administrativos – acerca daquellas escolas, que tendo tido origem e florescido na Europa, degenerarão completamente quando, transportadas para nosso paiz, forão ensaiadas no Rio de Janeiro, Bahia, Minas e S. Paulo, tendo por isso sido extincta a que se creara no Rio de Janeiro em 1835.

Se por ali se deu o que attesta o sr. Octaviano, o que seria licito esperar que acontecesse entre nós? (PARÁ, 1858b, pp. 12-13).

Depreendemos, deste modo, que para Leitão da Cunha, com base em suas leituras acerca do tema, as Escolas Normais não seriam a via para se alcançar o tão

desejado preparo dos professores do Grão-Pará, haja vista que estava convencido de que estas, quando instaladas no Brasil, a exemplo das experiências do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo, acabavam por desvirtuar o modelo normalista de preparo dos professores implementado nos países europeus.

Para além desse desvirtuamento do modelo europeu, Leitão da Cunha também afirmava que não havia no Grão-Pará professores previamente habilitados para “regência” das Escolas Normais que se instituisse na Província, o que se configura como mais um obstáculo para a não instituição de uma Escola Normal destinada a formar os professores que atuariam nas escolas primárias da Província. Neste contexto, Leitão da Cunha ressalta que se o intento de preparo dos professores pelo modelo normalista não havia surtido os efeitos desejados nas outras Províncias do Império, o que se poderia esperar deste na Província do Grão-Pará.

Esta não adesão do Presidente Leitão da Cunha ao modelo normalista francês, leva-nos a inferir que a instituição de uma Escola Normal não fora uma unanimidade entre os dirigentes da Província, uma vez que, a exemplo do Presidente Leitão da Cunha, a Escola Normal não se figurou como a instituição que pudesse sanar os problemas referentes à falta de preparo e vocação dos professores que atuavam nas escolas primárias do Grão-Pará, que há muito vinha sendo evidenciada por sucessivos Presidentes da Província.

Leitão da Cunha declara ainda que

[...] trateis seriamente de cercar a profissão do mestre escola de garantias taes que deva ser ella procurada por quem tiver verdadeiras habilitações, e possa assim preencher a missão importante que compete a semelhantes funcionarios. O que temos hoje não pode deixar de ser melhorado consideravelmente, e assim o devem reconhecer todos aquelles para quem os altos interesses da sociedade não forem causa de nonada (PARÁ, 1858b, p. 13).

Por meio desta inscrição, Leitão da Cunha evidencia a necessidade dos Deputados provinciais direcionarem maior atenção à questão do reconhecimento social e financeiro ao “mestre escola”, uma vez que estes, como bem pontuou o referido Presidente, possuíam uma importante missão a desempenhar no serviço público, o que justificaria maior atenção e, em matéria de gastos públicos, não deixar de manter e elevar os investimentos em educação do cidadão, haja vista que somente por meio de um sistema eficiente de instrução pública é que se poderia cercar “[...] as explosões dos

íntictos temíveis da ignorância [...]”, além de proporcioná-lo meios de ser consciente “[...] de seus direitos e obrigações correlativas, como cidadão de um paiz livre [...]” (Id., *Ibid.*, p. 12).

Como podemos notar, por meio da epígrafe em destaque, Leitão da Cunha reconhece a necessidade da formação de professores que estivessem habilitados à luz da razão, da moral e do cientificismo, pois seriam os agentes propagadores desses elementos que deveriam ser inculcados no cidadão que se queria para o Grão-Pará. Deste modo, o professor teria que ser formado à luz dos conhecimentos científicos e da própria razão, uma vez que estes seriam a base para a construção de uma nova mentalidade que se queria moldar, isto é, uma mentalidade moderna baseada no ordenamento, civilização e progresso.

Premissa esta que acaba por se avizinhar aos ideais franceses de formação de professores teorizados por Condorcet, pois para esse teórico, a razão e a moral deveriam ser inculcadas no homem cidadão por meio da instrução pública de caráter universal, sendo ainda o principal direcionamento para a atuação do professor. Neste contexto, o professor teria que ser formado à luz dos conhecimentos científicos, da moral e da razão, caracterizando-se como alicerce para a construção de uma nova sociedade que se queria moldar junto aos cidadãos da nova França, isto é, da França totalmente alheia aos velhos hábitos e costumes que caracterizavam o Antigo Regime.

Leitão da Cunha reconhece também que “[...] as más circunstancias da instrucção publica na provincia não se referem só a falta de habilitações no pessoal de que vos acabo de fallar: referem-se tambem a falta de escolas [...]”, haja vista que estas não eram, numericamente, suficientes para atender a premente necessidade de instrução que a população do Grão-Pará demandara naquele período, enfatizando ainda que “[...] em um paiz livre ninguém deve deixar de, pelo menos, saber ler e escrever” (Id., *Ibid.*, p. 13).

Esse “saber ler e escrever” seria, justamente, o papel a ser desempenhado pelas escolas primárias, que no caso francês fora passível da grande relevância dada pelos teóricos do período, haja vista que a consideravam como mecanismo para proporcionar aos franceses as devidas possibilidades de aprenderem a ler e escrever, as regras gramaticais básicas, aritmética, métodos simples para medir com precisão a terra, conhecer as descrições básicas das produções do país, os métodos de agricultura e as artes, o desenvolvimento de ideias iniciais e regras morais de condutas para a vida em sociedade, bem como os princípios de ordem social que pudessem ser apresentados às

crianças francesas. O que está em conformidade com o que depreendemos anteriormente nos enunciados de Leitão da Cunha, uma vez que este, por meio de seu Relatório, chama a atenção para esta ideia ordem, moralidade e civilização para o Grão-Pará.

Para o Presidente Leitão da Cunha, conforme seu Relatório, se os membros da Assembleia Legislativa Provincial fizessem uma analogia do estado do sistema de instrução pública do Grão-Pará com os implantados por outros países, que segundo ele, tratassem a questão da instrução de forma séria, os mesmos perceberiam o “[...] quanto temos que fazer, só nesse importante ramo do serviço publico” (Idem).

No ano de 1859, o então Presidente da Província do Grão-Pará, Manoel de Frias e Vasconcellos, ao tratar, especificamente, do sistema de instrução pública do Grão-Pará, enfatizou que seria necessário estabelecer a relação entre as escolas existentes, a população livre da Província e as somas investidas pelo Governo para que pudéssemos perceber o estado em que se encontrava o sistema de instrução pública da Província.

Ante esta questão, o referido Presidente afirma, em seu Relatório, que, naquele ano, a população livre do Grão-Pará era de 160.000 habitantes, e

Tomando-se por base o n.º de 3:679 alumnos obtem-se o calculo seguinte:

A cada uma das 80 escolas que ha nas 80 Freguesias da Provincia pertencem 46 alumnos; e havendo em cada Freguesia 250 pessoas livres de 7 a 14 annos segue-se, que não frequentão as escolas 204!

Pela mesma razão havendo na Provincia 20:000 individuos d’aquella idade livres e sendo a frequencia das aulas sómente de 3:679, segue-se que 16:321 ficão annualmente sem saber ler e escrever! (PARÁ, 1859, p. 30).

Questão esta que ratifica o que o Presidente Leitão da Cunha havia relatado em 1858, quando afirmava que a precariedade do sistema de instrução pública da Província não estava apenas na falta de preparo e vocação dos professores, mas também na falta de estabelecimentos de ensino que pudessem atender as demandas de instrução da crescente população do Grão-Pará naquele período, crescimento este que vinha se acentuando anualmente, devido, como bem salientamos na seção anterior, quando tratamos do crescimento populacional da cidade de Belém, a Província ter se tornado um polo atrativo para migrantes interessados no comércio, transporte e extração da goma elástica.

Como podemos notar, grande parcela dos cidadãos do Grão-Pará estava fadada ao analfabetismo, haja vista que, proporcionalmente, o número de escolas existentes não eram suficientes para atender as demandas da crescente população da Província, refletindo, claramente, no projeto civilizatório idealizado pela classe abastarda da Província.

Ainda segundo o Presidente Manoel de Frias e Vasconcellos,

Em relação ás despesas que se faz com o pessoal da instrucção primaria, como ella sobe á 40:670\$000 réis, cada um dos 3,679 alumnos custa á Provincia rs. 11\$054 annualmente.

Como porém o que se quer não é o simples numero de frequentadores, mas sim o resultado real, decisivo e final do ensino, e tendo sido esse resultado o numero de 42 de ambos os sexos, custou cada um d'elles á provincia réis 968\$333.

[...].

Não lamento, Srs., a somma que se despende com a totalidade dos alumnos; lamento, sim, o pequeno proveito que d'ella se colhe, pois que de 3,679 alumnos apenas se contão approvedos, e deixando as escolas 42!! Tam mesquinho resultado não compensa os sacrificios que faz a Provincia para sustentar as escolas (Id., Ibid., p. 31).

Neste contexto, a falta de preparo e vocação dos professores, o insuficiente número de estabelecimentos de ensino e o exíguo resultado de alunos aprovados corroboram para que os sucessivos Presidentes da Província do Pará cheguem ao entendimento de que o sistema de instrução pública da Província se encontrava em um estado lastimável, muito em função dos investimentos realizados e os poucos resultados obtidos, o que, segundo Manoel de Frias e Vasconcellos, não se tratava de lamentar as cifras investidas, mas sim o pequeno resultado obtido.

O referido Presidente, em seu Relatório, estabelece crítica à Lei de nº 203 de 1851, haja vista que este discorda da organização que a referida lei fixa ao sistema de instrução pública da Província, afirmando que

Parece-me que a maior ou menor povoação das escolas não é uma razão que determine a maior ou menor capacidade do professor para ensinar, nem dos alumnos para aprenderem, pois que as sommas numéricas não podem ter a este respeito mais virtude do que as suas quantidades componentes (Id., Ibid., p. 33).

Mario de Frias e Vasconcellos ratifica ainda que “[...] essa distinção ou classificação das escolas pecca pela base; e a condição, imposta pela lei, pecca pela impossibilidade de execução [...]” (Idem).

Para o mencionado Presidente, além desta questão anterior, são necessárias algumas reformas no sistema de instrução pública da Província, entre elas está a necessidade de criação de uma escola destinada ao preparo dos professores, preparo este, que há muito é cobrado pelos legisladores e administradores da Província. No entanto, os mesmos não oferecem aos professores nenhuma garantia, sejam garantias de melhores remunerações ou as tão reclamadas condições para o exercício da função, isto é, “[...] capacidade moral e [...] intellectual [...], probidade e intelligencia” (Id. Ibid. p. 37).

Peço-vos a criação d’esta Escola na Capital da Provincia. Será destinada a instruir os candidatos ao magisterio tanto nas materias como no methodo do ensino.

Deverão vir frequental-a, por um espaço de tempo rasoavel, os actuaes professores de instrucção primaria, a fim de estudarem o methodo do ensino e se habilitarem nas respectivas materias.

Collocado a frente da Escola Preparatoria um homem habil e instruido, poder-se-ha fazer acquisição de bons Professores e uniformisar o ensino em toda a Provincia (Idem).

Tendo em vista a tentativa de sanar um dos graves problemas que o sistema de instrução pública da Província enfrentava há anos, o Presidente Mario de Frias e Vasconcellos, ratifica aos membros do legislativo provincial, que é premente a necessidade de implantar na capital da Província, uma escola destinada ao preparo dos candidatos ao magistério e dos professores que já exerciam a profissão, de forma que o referido estabelecimento de ensino pudesse promover a uniformização do sistema de instrução pública em toda Província.

Sobre esta uniformização da instrução no Grão-Pará, conforme proposição de Mario de Frias e Vasconcellos, ao revisitar as proposições de Condorcet, percebemos nestas que, baseado nos pressupostos iluministas, Condorcet procurou estabelecer os parâmetros de seleção e classificação dos objetos e objetivos da instrução nacional francesa, que, acaba por privilegiar a premissa de que as ciências consideradas essenciais ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, da moral, da razão, do princípio de justiça, seriam elementos fundamentais para a formação comum do cidadão francês, questão essa que o Presidente Mario de Frias e Vasconcellos pleiteava para o Grão-Pará por meio da institucionalização de um estabelecimento destinado ao preparo específico de professores.

Para Mario de Frias e Vasconcellos, a implantação dessa escola, para além da uniformização do sistema de instrução pública, renderia ainda bons profissionais para o exercício da função, que estariam devidamente afinados ao projeto maior, da classe abastarda da Província, de ordem, civilização e progresso que permeavam os discursos e ações dos administradores da Província, bem como os do Império.

Todavia, após ter passado pelo processo de formação, o candidato ou o professor que já atuava no sistema de instrução pública, deveria ser submetido, segundo proposição de Mario de Frias e Vasconcellos, a um exame, que se fosse aprovado, receberia título vitalício na função, e se não o fosse, no caso de já ser professor do sistema, seria demitido da função.

Outra proposição do mencionado administrador fora no sentido do

Estabelecimento de escolas sem distinção de graus em todas as freguesias, povoações notáveis por sua população, havendo nellas pelo menos 15 alumnos [...].

O methodo e as materias do ensino devem ser iguaes em todas as escolas (PARÁ, 1859, p. 38).

Como podemos notar, trata-se de uma proposição que possuía o intuito de promover o ensino das primeiras letras em todas as localidades da Província, onde houvesse uma demanda de pelo menos 15 alunos, lá se deveria implantar uma escola, de forma que as mesmas deveriam uniformizar-se pelo método e pelas matérias a serem ensinadas, o que nos leva a concatenarmos essas proposições aos ideais modernos de instrução pública, oriundas, indubitavelmente, das teorizações francesas do final do século XVIII e início do XIX, a exemplo do *Rapport* de 1792, uma vez que neste há a defesa do direito de igualdade e da premissa de universalização da escola, ou seja, Condorcet enfatiza a necessidade de uma educação de caráter universal, que fosse ofertada a todos os cidadãos franceses, o que para a maioria seria uma primeira oportunidade de acesso à instrução.

Premissa essa que percebemos também nos enunciados do Presidente do Grão-Pará, Mario de Frias e Vasconcellos, haja vista que este defende, conforme epígrafe acima, uma instrução universalizada entre os cidadãos do Grão-Pará, porque evidencia a necessidade de se estabelecer uma escola em todas as vilas, freguesias e cidades da Província, isto é, onde houvesse a demanda de pelo menos 15 alunos, lá se deveria implantar uma escola. Trata-se claramente da potencialização do discurso pedagógico de universalização da instrução e da defesa do princípio da igualdade de condições e de

direito amplamente defendido pelos franceses durante o período revolucionário, no final do século XVIII.

Outra proposição do Presidente Mario de Frias e Vasconcellos, refere-se à criação de comissões municipais que seriam encarregadas de promover a fiscalização dos exames e ensino nas escolas locais, estas seriam compostas pelo vereador mais votado do município, do Juiz municipal ou de seu substituto e do pároco da freguesia. Além dessas comissões, a fiscalização também seria realizada por um comissário do governo, que substituiriam o sistema anterior de Delegados e Visitadores da instrução. Neste contexto, percebemos ainda a forte presença da Igreja Católica nos assuntos do Estado, instituição esta que seria a guardiã da moral entre os cidadãos da Província (Cf. PARÁ, 1859, p. 38-39).

Para o Presidente Mario de Frias e Vasconcellos,

[...] si o numero de alumnos que frequentã as escolas primarias significasse progresso da instrucção, creio que eu podia afirmar que o Pará, relativamente a sua população, é uma das Provincias do Imperio mais adiantadas nesta parte; mas o verdadeiro progresso não é representado pelo numero de frequentados das escolas, mas sim pelo numero dos que della sahem promptos no ensino. Este numero, ainda o repito com pezar, foi apenas de 42 no anno findo (Id., Ibid., pp. 39-40).

Destarte, Mario de Frias e Vasconcellos ressalta certa eficiência do sistema de instrução pública do Pará, eficiência esta relativa ao número de alunos que frequentam as escolas. No entanto, trata-se de um número que não reflete a quantidade de alunos que concluem o ensino primário, haja vista que, como bem salientou o referido Presidente, fora ínfima a quantidade de alunos que concluíram o ensino primário no ano de 1858. O que o Presidente atribui a falta de empenho dos professores, haja vista que este propõe que seja atribuída uma gratificação de 15\$000 réis, por cada aluno, para o professor da classe, uma vez que “[...] com o desejo de obter maiores gratificações, será o professor o primeiro a se empenhar pelo adiantamento dos alumnos” (Id., Ibid., p. 40).

Porém, como evidenciou França (Ibid.) a atribuição à precariedade da instrução na Província, feita por seus dirigentes, tão somente à falta de preparo e vocação dos professores, e, acrescento ainda, a falta de empenho atribuída aos mesmos, é também uma forma de mascarar o exíguo interesse do corpo administrativo da Província para o alicerçar de um sistema de instrução pública que garantisse mecanismos inerentes a um ensino de qualidade na Província, haja vista que

[...] relegavam a último plano a instrução primária e a formação de professores, não levando em conta as condições de trabalho, os baixos salários e as disputas políticas regionais que, na maioria das vezes, deixava os professores a mercê de interesses partidários e ‘apadrinhamentos’ (FRANÇA, *Ibid.*, p. 115).

Ainda no ano de 1859, fora nomeado, por meio de Carta Imperial datada de 3 de setembro, para exercer o Cargo de Presidente da Província do Grão-Pará, o Bacharel Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, assumindo a função no dia 23 de outubro do mesmo ano, que em seu Relatório apresentado ao então Vice Presidente da Província, Fabio Alexandrino de Carvalho Reis, no dia 12 de maio de 1860, por ocasião do repasse da administração da Província ao mesmo, o Presidente Antonio Albuquerque, ao tratar das questões relativas à instrução pública da Província, alude que devido as prerrogativas legais presentes na Lei Provincial nº 348, de 6 de dezembro de 1859, este elaborou um novo Regulamento para o sistema de instrução pública da Província, que fora implementado a partir de março de 1860.

No mencionado Relatório, Antonio Albuquerque evidencia que se “[...] as reformas de instrução primária, ainda as mais bem combinadas e sensatas serão sem vatagem, para o ensino, se a inspeção das escolas não for activa e severa” (PARÁ, 1860a, p. 6). O que denota que tanto os Governos, quanto a Assembleia Legislativa Provincial, atribuem a precariedade do sistema de instrução da Província à falta de inspeção, por conseguinte, de controle das escolas, bem como, de seus professores.

Neste sentido, o Presidente Antonio Albuquerque ressaltou que

Pareceu-me, pois, que deveria dar a esta consideração a verdadeira importância, creando um empregado da confiança do Governo, de uma categoria elevada, de habilitações larga e rasoavelmente pago, a fim de inspeccionar as escolas centraes, habilitando assim a administração com as suas informações á distinguir e proteger os bons professores, e a corrigir e punir os máus.
Á esse empregado dei o nome de Inspector da instrução primária (Idem).

Ainda acerca desta questão, o referido Presidente destaca que manteve os cargos de Delegados de instrução pública, presentes nos Regulamentos anteriores, como forma de estabelecer uma rede de inspeção composta “[...] dos mais graduados cidadãos residentes nas localidades [...]”, isto é, de Juizes de Direito e Municipais, promotores públicos e os párocos das freguesias (Id., *Ibid.*, p. 7). O que ratifica a premissa

governamental e legislativa de que é preciso uma inspeção severa e eficiente para o melhoramento do sistema de instrução pública da Província.

No Relatório apresentado pelo Presidente Francisco Carlos de Araujo Brusque, datado de 17 de agosto de 1861, este destaca que, ao analisar o sistema de instrução pública do Pará, percebeu que

N'esta provincia, o magisterio na instrução primaria não é ainda uma profissão, é um meio de vida; não é um sacerdocio, é um simples emprego, para o qual se entra de ordinario sem a arte da escola, sem a sciencia do ensino, e não poucas vezes se verá entregue a sorte de uma escola a instituidores sem consciencia do seu dever e do papel que representão.

E, pois, a instrução popular pecca pelos fundamentos; porque o mestre é a escola, e esta não está na altura de suas funcções e das necessidades do nosso seculo (PARÁ, 1861b, p. 20).

Deste modo, depreendemos, por meio das palavras do Presidente Francisco Brusque, que, mesmo após sucessivos mecanismos legais implementados pelo Governo da Província, no sentido de normatização e reorganização do sistema de instrução pública do Grão-Pará, este permanecia sem os resultados esperados. Os Presidentes, permanentemente, evidenciavam em seus Relatórios a falta de preparo, vocação, empenho e, agora, de condições de trabalho dos professores primários da Província, que, segundo o Presidente Francisco Brusque, as escolas da Província não estavam adequadas aos preceitos daquele século para o ensino da “mocidade”.

Compreendemos ainda, por meio da epígrafe acima, que Francisco Brusque destaca um ideal de formação de professores oriundo das teorizações francesas do final do século XVIII, uma vez que, assim como Condorcet, o mencionado Presidente ratifica a necessidade de se formar o Professor à luz da ciência pedagógica, como forma de garantir aos cidadãos meios para um eficiente processo de instrução, onde estes poderiam adquirir aptidões para os serviços a que fossem chamados a desenvolver, bem como de tornar o professor um excelente disseminador das luzes, do progresso e da civilização.

Francisco Brusque enfatiza ainda que mesmo modificando os programas de ensino, o regime e disciplina escolar, e tornar obrigatória qualquer norma ao professor, nenhuma dessas ações poderá surtir os efeitos desejados de melhorias para o sistema de instrução da Província, reconhecendo ainda que

E' preciso que o mestre, esse sacerdote da educação intellectual e moral, esse grande arbitro dos destinos de um povo, conquiste pelo saber, instrucção e moralidade o verdadeiro logar que lhe compete. Formai, pois, o mestre; institui uma escola normal n'esta provincia, completando, d'est arte, o quadro de vossos louvaveis desvellos em prol d'este ramo da administração (Idem).

Por essa forma, o Presidente Francisco Brusque ressalta que para a melhoria do sistema de instrução da Província, torna-se necessária a instituição de uma Escola Normal destinada à formação dos professores, à luz dos conhecimentos da “sciencia pedagogica”. Ou seja, Francisco Brusque destaca aos membros da Assembleia Legislativa Provincial, que somente por meio de uma instituição com a finalidade específica de formar os professores do Grão-Pará é que poderão se obter a desejada eficiência do sistema de instrução pública da Província, haja vista que, mesmo após as normativas legais presentes nas leis de 1851 e 1859, que versavam e estabeleciam medidas para a melhoria da instrução pública da Província, não surtiram os efeitos que se pretendiam.

Francisco Brusque destaca a importância da formação do professor baseada na moral e no conhecimento da ciência pedagógica, de forma que por meio do recurso da intertextualidade, depreendemos que se trata de uma moral também defendida por Condorcet, que influenciado pelo velho ideal cartesiano, concebe esta “ciência moral” como a base do conhecimento racional necessários à formação do cidadão francês, no caso da Província do Grão-Pará, do cidadão civilizado.

Em resumo, entre as mais variadas proposições e teorizações sobre a institucionalização da instrução pública tecidas por Condorcet, percebemos um claro esforço pelo teórico em promover um rico processo de formação de professores que passariam a atuar no sistema de instrução nacional francês, formação esta que passa a ser objeto de debate e proposições nos Relatórios, Falas e Discursos apresentados pelos Presidentes da Província do Grão-Pará no período que delimitamos para nosso estudo, 1838 a 1871.

O Presidente Francisco Brusque, neste contexto, destaca o modelo normalista de formação de professores como o ideal para ser implementado no Grão-Pará, haja vista que o reconhecia como um modelo eficiente e capaz de promover a uniformização metodológica de ensino nas escolas da Província, além de ser um modelo de formação de professores pautado em conhecimentos científicos.

Neste sentido, podemos depreender que, assim como no final da década de 1830 e início dos anos de 1850, como vimos por meio do discurso e medidas implementadas pelo Presidente Bernardo de Souza Franco e nos discursos do Presidente Fausto d'Aguiar, respectivamente, no início da década de 1860 a Escola Normal também se figurava como uma instituição capaz de atender as prementes necessidades de formação dos professores do Grão-Pará, destacando-se como uma instituição que poderia sanar os problemas do sistema de instrução pública da Província.

Cumpramos ressaltarmos que, como evidenciamos anteriormente, não se tratava de uma instituição que fora unânime entre os administradores da Província, mas que se desvelava, por meio das prerrogativas discursivas de muitos deles, como uma eficiente alternativa para o preparo dos professores do Grão-Pará.

A própria opção pela defesa do modelo normalista de formação de professores já ratifica nossa percepção inicial sobre a influência francesa nas questões educacionais no Grão-Pará, pois como destacamos na terceira seção deste trabalho, a França se apresentava aos paraenses como um exemplo de tudo o que havia de melhor em termos de moderno e civilizado. Neste contexto, os processos de instrução e formação de professores não estiveram alheios a essa influência, haja vista que a própria instrução fora eleita como um eficiente mecanismo para a disseminação dos ideais modernos de ordenamento, civilização e progresso na Província, onde a Escola Normal passou a ser o modelo de instituição capaz de formar professores que estivessem afinados com esses ideais.

Evidenciamos ainda, que a primeira experiência de ensino normal no mundo, segundo Lourenço Filho (2001), fora concebida na França, onde La Salle, religioso da Igreja Católica, baseado no princípio de ensino coletivo, no século XVII, inaugura uma instituição que passou a ser conhecida como Escola Normal, que logo ganha adeptos por toda a Europa, que no período revolucionário, por meio da proposição de Lakanal, é retomada como instituição pública de formação de professores, uma vez que no século XVII possuía um caráter eminentemente privado, por estar sob o comando da Igreja Católica e de seus religiosos.

Para Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 14), a obra de La Salle fora “[...] resultante de vários anos de experiência, é fundamentalmente prescritiva com relação à ação do professor, mas marcante na configuração do ser professor”, o que estaria presente nos futuros debates e proposições acerca da instrução nacional francesa e, por conseguinte, de outras regiões da Europa e de outros continentes, a exemplo das

experiências de inúmeras Províncias do Império do Brasil e, mais especificamente, da Província do Grão-Pará.

A premissa de institucionalização de Escolas Normais para a formação de professores leigos para atuar nas escolas primárias e secundárias fora retomada pelos políticos e administradores do Estado francês no início do século XIX. O que para Araújo (op. cit.) representaria a inserção das Escolas Normais em um vasto plano de instrução pública, onde o professor passou a ser o principal agente do processo de instrução, porque era capaz de ensinar e socializar os conteúdos científicos entre os cidadãos.

É no interior de tais entendimentos que a Escola Normal é concebida como padrão e como modelo, com o intuito de normalizar e regularizar todas as outras escolas. Trata-se de um projeto educativo para formar aqueles que vão ser formadores, em que o saber como ensinar deverá estar associado ao saber o que se ensinar. [...]. Ou seja, conteúdo e método devem ser os baluartes para a formação do professor (ARAÚJO, *Ibid.*, p. 322).

Ainda durante o mandato do Presidente Francisco Brusque, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, datado de 1 de novembro de 1863, o referido Presidente evidencia mais uma vez a necessidade do preparo dos professores da Província, afirmando que sem este, o sistema de instrução pública do Grão-Pará jamais poderá “[...] atingir ao grão de perfeição [...]” (PARÁ, 1863, p. 91).

Francisco Brusque destaca ainda, aos membros da Assembleia Legislativa Provincial, que se tornou indispensável a criação de uma Escola Normal na capital da Província, haja vista que a mesma terá a missão ímpar de atender as prementes necessidades de preparo dos professores do Grão-Pará, o que ratifica o pensamento de Araújo (*Ibid.*) quando destaca que o professor passou a ser o principal agente do processo de instrução, porque era capaz de ensinar e socializar os conteúdos científicos entre os pretensos cidadãos que se queria formar, isto é, o cidadão civilizado.

Ainda sobre a questão da formação de professores, Francisco Brusque, em tom exclamativo, destaca: “Pois bem, formae o mestre, creae uma escola normal, que nos prepare um viveiro de bons professores” (*Idem*). O Presidente Francisco Brusque justifica sua opção pelo modelo normalista à luz das experiências de países europeus, como França, Alemanha, Espanha e Grã-Bretanha, que, segundo sua percepção, haviam

obtido grande êxito no processo de formação de professores pela instituição de uma Escola Normal.

No ano de 1864, a pedido do Presidente Couto de Magalhães, o secretário geral da Província, Domingos Soares Ferreira Penna, formula o “Relatório dos Negócios da Província do Pará”, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto do mesmo ano, onde, ao versar sobre a instrução pública da Província, este destaca que “[...] deseja que as luzes fossem diffundidas pela classe do povo e pelos pobres. Ilustrando-os, civilizando-os é que havemos de ser grandes algum dia” (PARÁ, 1864, p. 27).

Ferreira Penna, assim como Condorcet, defende um ideal de instrução pautado, indubitavelmente, nos pressupostos iluministas de instrução, ligados a um ideal de constituição de uma escola universalizada e na formação do homem cidadão que estivesse totalmente alheio aos velhos hábitos tidos como não civilizados, o que também está em consonância com o que se entendida enquanto moderno, haja vista que Le Goff (2003) nos esclarece que moderno, constituiu-se como progressista, muito em função dos avanços científicos e tecnológicos da época, que acabaram por moldar o conceito de progresso, anteriormente já discutido por nós.

Segundo este historiador, os conceitos de “modernismo”, “modernização” e “modernidade”, tratam-se de uma herança histórica da querela acerca da dualidade antigo/moderno. Ou seja, “[...] a Revolução Industrial vai mudar radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX”.

A modernidade, neste contexto, a partir da segunda metade do século XIX, apresenta-se como um conceito intimamente relacionado à estética, a mentalidade e aos costumes de uma dada sociedade. O próprio termo “modernidade” é lançado por Baudelaire (1863, apud LE GOFF, 2003) na década de 1860, que, segundo Le Goff (op. cit., 194), “[...] dá ao significado de moderno uma nuance que o liga aos comportamentos, costumes e decoração. ‘Cada época’, diz, ‘tem o seu porte, o seu olhar, o seu gesto’”.

Ferreira Penna, neste sentido, apresenta por meio do referido Relatório, uma visão mais prática do que teórica da instrução para a Província, que para este, resultaria em

[...] mais e melhores obras, e quando se necessitasse de assentar uma machina a vapor, não se havia de mandar buscar á Inglaterra um homem especial para isso; quando se havia de mandar sulcar as aguas de nossos rios por esse primeiro agente da civilização moderna, não havíamos de ter necessidade de mandar vir de fóra do paiz ainda os mais insignificantes empregados, como nos acontece (Id., Ibid., p. 29).

Para Ferreira Penna a “ilustração” e “civilização” dos cidadãos da Província também estiveram ligadas a um ideal prático de instrução, no sentido de propiciar aos jovens da Província os mecanismos necessários para capacitá-los para o mercado de trabalho interno, que já possuía grandes demandas de serviços referentes aos maquinários industriais, entre eles a maquina a vapor.

Concatenamos, por essa forma, estas ideias iniciais de Ferreira Penna apresentada à Assembleia Legislativa Provincial por Couto de Magalhães, ao que Condorcet havia destacado como progresso científico, incentivo a produção de invenções de interesse social e a formação, capacitação e preparo do cidadão francês para desenvolver suas atividades sociais a que viesse a ser convocado a desempenhar, como eixos norteadores do *Rapport*, que por meio da polifonia Bakhtiniana, os percebemos também no discurso de Ferreira Penna e de Couto de Magalhães.

Destarte, percebemos ainda um grande interesse em qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho e, como o termo progresso, como bem pontuou Le Goff (op. cit.), esteve ligado a uma ideia de desenvolvimentos científicos e tecnológicos, o que nos faz pressupor que os franceses, a exemplo dos ingleses, estavam se preparando para intensificar a industrialização no país, no final do século XVIII e início do XIX, levando-nos a concatenarmos estas primeiras considerações a afirmativa do historiador Hobsbawm (1996, p. 07). Ou seja,

Se a economia do mundo do século XIX foi construída principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram constituídas fundamentalmente pela Revolução Francesa.

Desta maneira, as teorizações apresentadas pelos franceses sobre a instrução pública também estiveram presentes nesta influência ideológica que a Revolução Francesa repassa às futuras gerações ao longo do século XIX. No caso específico do Grão-Pará, percebemos que essas teorizações relacionadas a uma instrução universalizada, como dever do Estado, baseada na moral, na razão e no cientificismo

acabou por ser o grande legado das teorizações dos franceses que, reconhecidamente, figurou-se como a base do sistema educacional moderno. E com este viés, reconhecemos as teorizações de Condorcet, como este fundamento, que influenciaria as proposições subsequentes, ainda no período revolucionário francês, que se propagaria, posteriormente, por diversas regiões do planeta, entre elas o Império do Brasil e, mais especificamente, a Província do Grão-Pará.

Depreendemos ainda que Ferreira Penna pauta suas análises com base em uma instrução que estivesse alicerçada nos ideais modernos de instrução, que, segundo suas palavras, seriam capazes de promover o desenvolvimento dos preceitos de ordem, civilização e progresso entre os cidadãos do Grão-Pará, bem como de todo o Império do Brasil, além de reclamar a cientificidade da instrução promovida na Província, que para além de civilizar a população, pretendia ainda que esta instrução pudesse aperfeiçoar e formar os trabalhadores para a indústria que se queria desenvolver na Província.

Por essa forma, a industrialização da Província do Grão-Pará fora outro eixo norteador que levou o Secretário Geral da Província, Ferreira Penna, bem como seu Presidente, Couto de Magalhães, a reclamarem uma instrução capaz de formar a mão de obra necessária para a composição dos “braços” industriais, não precisando importá-los de outras nações, ou mesmo de outras Províncias do Império (Cf. PARÁ, 1864).

Já no exercício governamental de 1866, o então Presidente do Grão-Pará, Lacerda Chermont, o Barão d'Arary, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 1 de outubro do mesmo ano, ratifica o que Ferreira Penna e Couto de Magalhães haviam evidenciado no Relatório dos Negócios da Província, uma vez que, segundo o Barão d'Arary,

A primeira necessidade de um paiz, é a disseminação da instrução pelo povo. D'ella depende essencialmente a sua civilização e prosperidade, porque é d'ella que provém o aperfeiçoamento da industria e com esta o incremento progressivo do commercio, que é um dos mais poderosos elementos da grandesa dos povos (PARÁ, 1866, p. 6).

Depreendemos, por conseguinte, que o Presidente Lacerda Chermont coaduna com a premissa da necessidade de “disseminação da instrução” entre os cidadãos da Província, premissa esta já defendida por vários Presidentes, mas que ganha certo prestígio entre a classe dirigente da Província a partir da década de 1860, quando percebemos que os ideais modernos de instrução, pautados na moral, na cientificidade,

no caráter prático e na capacidade de civilizar o povo, permearam, indubitavelmente, os discursos tecidos e apresentados nos mencionados Relatórios.

Percebemos ainda que o intento de disseminação da instrução entre os cidadãos da Província perpassava também pela concepção de que, por meio da instrução, seriam alicerçadas as bases da industrialização do Grão-Pará. Fato que já evidenciamos na terceira seção desta dissertação, por ocasião das observações que tecemos acerca do Relatório elaborado pelo Secretário Geral da Província, Ferreira Penna, e apresentado pelo Presidente Couto de Magalhães, em 15 de agosto de 1864, onde estes evidenciaram que

[...]. A industria é o resultado do esforço da intelligencia do homem para satisfazer uma necessidade que aparece. Portanto, em quanto não existir a necessidade, não haverá razão para que exista a industria. [...]. Crear necessidades, civilizando o povo e dando-lhe instrucção, são os meios de fazer apparecer a industria; são lentos é certo, mas são tambem os unicos e seguros (PARÁ, 1864, p. 7).

Couto de Magalhães e Ferreira Penna, neste contexto, atribuem à instrução pública o papel de, além de promover a ordem e a civilização, também o de proporcionar a constituição de uma mentalidade industrial entre os cidadãos da Província do Pará, haja vista que identificavam que os mesmos não possuíam, naquele momento, uma preeminente necessidade de promover a industrialização da Província, muito em função, como bem observou Ferreira Penna, da relação social que se estabelecia, no interior da Província, com os recursos naturais disponíveis.

Ainda acerca do Relatório apresentado pelo Presidente Lacerda Chermont, no ano de 1866, podemos depreender que o referido Presidente ressalta a importância do processo de formação de professores para se conseguir a desejada disseminação da instrução pública na Província, uma vez que destaca que entre as medidas necessárias para este intento, “[...] sobresahe ainda uma vez a da criação de uma escola normal, destinada a habilitar os aspirantes ao magisterio com a instrucção de que precisão [...]” (Id., 1866, p. 6).

Para Lacerda Chermont, a instituição de uma Escola Normal na capital da Província, cidade de Belém, não poderia mais ser adiada, haja vista que

[...] uma vez adoptada produzirá excellentes resultados, como se tem experimentado não só em paizes mais velhos em civilisação do que o nosso, mas tambem em algumas das nossas provincias.

Para haver bons discipulos é essencial que hajão bons mestres, como para se ter bons fructos é necessario haver arvores de boa qualidade; e no estado em que se acha entre nós o magisterio primario só a escola normal nos pode dar professores hábeis (Idem).

Como podemos perceber, a Escola Normal, apresentada pela classe dirigente da Província, figurava-se como o “modelo” de instituição que, com melhor eficiência, poderia promover a formação dos professores do Grão-Pará, sobressaindo-se em relação aos demais modelos de formação de professores que já haviam sido passivos de experiências em outras nações e Províncias do Império.

No ano de 1867, o então Presidente da Província, Pedro Leão Vellozo, por meio de seu Relatório datado de 9 de abril do mesmo ano, apresenta seus argumentos relacionados aos meios para se alcançar a eficiência do sistema de instrução pública da Província, ratificando sua

[...] preferencia á realização da ideia da instituição d’uma escola normal, destinada a preparar mestres, sem o que nunca termos capazes de comprehender que no professorato ha mais do que o exercicio d’uma industria, ha um sacerdocio (PARÁ, 1867a, p. 17).

Ainda no ano de 1867, por meio do Relatório apresentado pelo Presidente Joaquim Raymundo de Lamare, em 15 de agosto, percebemos que os discursos referentes à falta de preparo e vocação dos professores permanecem nos Relatórios apresentados à Assembleia Legislativa, uma vez que, no referido Relatório, o Presidente Joaquim Raymundo de Lamare evidenciou que

Se si quer uma mocidade bem educada, uma geração nova morigerada, é preciso [...] pôr em pratica a mais severa imparcialidade no provimento das cadeiras e attrahir para ellas homens instruidos, morigerados e de vocação, bons mestres, emfim, porque estes são como segundos Paes da juventude (PARÁ, 1867c, p. 35).

Joaquim Lamare destaca ainda a importância do ensino primário para o vir a ser da juventude da Província, que só poderiam obter significativo proveito da instrução por meio do empenho despendido, pelo Governo da Província, em contratar professores capacitados para a função, haja vista que o problema não estava na falta de candidatos ao cargo, mas na falta de pessoas com formação adequada para exercê-lo, além, evidentemente, da boa morigeração e vocação, sempre imprescindíveis, segundo Joaquim Lamare, para aqueles que se candidatassem ao magistério.

Nessa perspectiva, a formação de professores no Grão-Pará ganha destaque como salutar mecanismo para garantir a formação de cidadãos trabalhadores aptos ao serviço, capacitando-os para contribuir com o progresso da Província, além de ser encarada como um eficiente mecanismo para amenizar as diferenças econômicas entre os mesmos, haja vista que se estaria formando professores para disseminar pelo interior da Província os conhecimentos necessários para civilizar e capacitar o cidadão para o mercado de trabalho, que ano após ano vinha crescendo impulsionado pela economia gomífera, que demandava mão de obra especializada para compor um mercado industrial e de comércio na Província.

Já em 1869, torna-se interessante destacarmos, que o Presidente Miguel Antonio Pinto Guimarães, em seu Relatório apresentado no dia 15 de agosto, ao tratar das questões relacionadas ao sistema de instrução pública da Província, destacou que

[...] d'elle depende não só o engrandecimento moral e material da Província, como também a reforma nos costumes d'aquella parte da população ainda immersa nas trévas da ignorancia. Estou convencido de que é a educação que dá ao homem esta somma de virtudes moraes e sociaes, que o distinguem no meio de seus semelhantes (PARÁ, 1869b, pp. 5-6).

Como podemos notar, o Presidente Pinto Guimarães atribui ao processo educacional a tarefa de “reformatar” os hábitos dos cidadãos da Província, hábitos estes que também foram normatizados por meio dos códigos de posturas municipais, principalmente na capital da Província, cidade de Belém, onde seus administradores e a classe abastarda da Província, à luz do modelo parisiense, pretendiam moldar os costumes dos cidadãos que circulavam pela cidade, em especial, pelo seu centro.

Tratava-se, como bem salientamos na terceira seção deste trabalho, do ideal de progresso e civilização que permeavam os discursos e ações dos Governos provinciais e municipais, que depositaram ao sistema de instrução pública a tarefa de modelar a sociedade paraense, com base no que se entendia enquanto moderno e civilizado.

Torna-se interessante destacarmos ainda, que os distintos projetos de criação das Escolas Normais, presentes na obra organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), acabam por demonstrar que esta instituição esteve também centrada na perspectiva social de criação de novos hábitos sociais de consumo, de mobilidade social e de, fundamentalmente, constituição de mecanismos que viabilizassem a proliferação entre a sociedade de valores específicos das sociedades urbanas e industriais, o que estava em

consonância com os preceitos de modernidade da época, o que acaba por perfazer, como bem podemos observar nos Relatórios dos Presidentes da Província do Grão-Pará até aqui apresentados, os debates e ações em favor das melhorias do sistema de instrução pública do Grão-Pará, bem como da implementação de uma Escola Normal destinada a formar e habilitar os professores da Província.

No Relatório datado de 15 de Agosto de 1870, o presidente Abel Graça chama atenção para a importância que se tem atribuído à instrução pública pelos governos representativos no mundo moderno, haja vista que concebiam que os indivíduos precisavam estar preparados para a função que fossem chamados a cumprir, entre elas, os cargos eletivos, o que já havíamos observado nas teorizações francesas do final do século XVIII, que discutimos na segunda seção deste trabalho, e que por meio do recurso teórico e metodológico bakhtiniano, da intertextualidade e da polifonia em si, percebemos múltiplas vozes que possibilitaram a constituição ideológica do discurso apresentado pelos Presidentes do Grão-Pará, ou seja, depreendemos que seus discursos estiveram imersos nos pressupostos iluministas e liberais de instrução oriundos do continente europeu, mais especificamente dos debates e proposições dos teóricos, filósofos, enciclopedistas, políticos, entre outros, franceses do final do século XVIII e início do XIX.

Nesse contexto, o Presidente Abel Graça ressalta que

Eis porque o legislador constitucional com toda a sabedoria garantiu gratuitamente ao povo a instrução primaria. Eis porque na actualidade os governos cultos protegem a tudo que tem relação com o ensino (PARÁ, 1870b, p. 11).

Esta relação de proximidade entre o legislador constitucional e o sistema de instrução pública, na concepção do Presidente Abel Graça, torna-se bem notória no Grão-Pará, haja vista que, diferentemente de muitas Províncias do Império, o legislador paraense ao longo dos anos não havia medido esforços para garantir uma instrução pública com satisfatório proveito, uma vez que asseguravam, por meio de Lei provincial, as cifras necessárias para o desenvolvimento profícuo da instrução na Província (Cf. PARÁ, 1870b).

Deste modo, Abel Graça indaga-se sobre o porque não se obter profícuos resultados do sistema de instrução pública da Província, já que os recursos despendidos

pareciam-lhe suficientes. Em resposta a sua indagação, o próprio Abel Graça enfatiza que, entre outros motivos, estão os seguintes:

1.º porque não temos na Capital da Província uma escola primaria modelo, onde os candidatos ao professorato recebam noções sobre as diversas praticas do ensino, obrigando-os para esse fim á frequental-a por quatro meses pelo menos. 2.º Porque o patronato e a política tem concorrido para premeiar-se a ignorancia de preferencia ao merito. 3.º Porque em vez de melhorar-se os vencimentos dos professores d'instrucção primaria, garantindo-lhes certa independencia, e tornando-se a classe d'elles ambicionada, consome-se grande parte da verba destinada á instrucção publica com causas inuteis e de nenhum proveito (Id., Ibid., pp. 11-12).

Como podemos perceber, os motivos elencados pelo Presidente Abel Graça acerca do não vantajoso rendimento do sistema de instrução pública do Pará, coadunavam com os motivos já evidenciados por seus antecessores no cargo, ou seja, Abel Graça ratifica a necessidade da institucionalização de uma escola destinada ao preparo dos professores da Província, além da necessidade de melhores remunerações para estes.

Em síntese, o Presidente Abel Graça evidencia que o problema do pouco rendimento do sistema de instrução pública da Província não estava na falta de investimentos, mas sim na forma que os recursos eram aplicados, pois, como bem salientou na epígrafe em destaque, acabavam sendo destinados a “causas inuteis e de nenhum proveito” (Idem).

Destarte, podemos depreender que na concepção administrativa de Abel Graça, seria necessário para o melhor rendimento do sistema de instrução pública, que a Assembleia Legislativa Provincial autorizasse a criação de uma escola que habilitasse os professores da Província na teoria e na prática da ciência pedagógica, de forma que pudessem desenvolver suas atividades como verdadeiros agentes propagadores dos ideais modernos de ordem, civilização e progresso entre os cidadãos da Província.

E, para além do processo de capacitação do professor, seria necessário também aumentar seus rendimentos, possibilitando-os independência financeira, bem como tornar a profissão ambicionada socialmente e sanar os gastos do Governo da Província com coisas supérfluas, que acabavam por impossibilitar a aplicabilidade de medidas que garantissem melhorias ao sistema de instrução pública do Pará.

Joaquim Pires Machado Portella, no ano de 1871, em seu curto mandato, de janeiro a abril do mesmo ano, entra para a história do Grão-Pará como o Presidente que instituiu a Escola Normal do Pará, haja vista que, como salientamos anteriormente, a iniciativa de 1839 não fora implementada pelos governantes do período e a Lei nº 33, de 30 de setembro daquele ano, acabou por se tornar “letra morta”.

Figura nº 14



Joaquim Pires Machado Portella – Presidente da Província do Grão-Pará no período de 7 de janeiro a 22 de abril de 1871. Fonte: SOUZA, Altamir Ferreira. *Apontamentos para a História do Instituto de Educação do Pará*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1972.

Por meio da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, o Presidente Joaquim Pires Machado Portella instituiu a Escola Normal do Pará, onde em seu Art. 3º destacava que “é igualmente autorizado o presidente da Província a crear uma escola normal em que possam habilitar para o magistério da instrução primária da Província as pessoas, que a elle se dedicarem” (PARÁ, Lei 669 de 13 de abril de 1871).

Neste mesmo ano, o Presidente Abel Graça, em seu Relatório apresentado em agosto de 1871, com grande entusiasmo, ressaltou aos membros da Assembleia Legislativa Provincial que

Hoje, senhores, cabe-me o praser de declarar que estas causas efficientes do atraso da instrução acham-se removidas, graças á lei n. 669, e aos regulamentos, que sob as suas bases foram magistralmente organizados pelo habil administrador, o sr. dr. Portella, meu illustre amigo e antecessor (GRAÇA, 1871, p. 8).

Como bem podemos perceber, trata-se de uma inscrição discursiva bem elucidativa quanto ao que representou, para uma parcela das autoridades políticas e administrativas provinciais a criação da Escola Normal do Pará, que fora criada por meio da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, no final do Governo do Presidente Joaquim Pires Machado Portella, nascendo já com grandes expectativas, isto é, pretendiam que a mesma pudesse desenvolver e propagar o ensino no interior da Província, haja vista que o próprio Presidente Abel Graça afirmava que o motivo de não se obter relevantes resultados dos investimentos feitos na área da instrução pública, estaria relacionado ao fato de “[...] não termos na capital uma escola normal primaria onde os candidatos ao professorato se habilitassem theorica e praticamente para o ensino [...]” (Id., *Ibd.*).

Cumpramos ressaltarmos que a Escola Normal do Pará fora objeto de aspirações discursivas de vários Presidentes provinciais, que sempre evidenciavam a necessidade desta instituição de ensino para alavancar os poucos resultados que se obtia do sistema de instrução pública, resultados estes sempre depositados a falta de preparo, vocação e empenho dos professores que atuavam nas escolas primárias da Província.

Torna-se interessante destacarmos ainda, que a instituição de uma Escola Normal no Grão-Pará, não fora uma unanimidade discursiva entre seus dirigentes, haja vista que, como bem evidenciamos anteriormente, o Presidente Leitão da Cunha, em seu Relatório apresentado no ano de 1858, considerava que a criação de uma Escola Normal não seria a via para se alcançar a tão desejada formação dos professores do Grão-Pará, haja vista que estava convencido de que estas, à luz das experiências europeias, quando instaladas no Brasil, a exemplo do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo, acabavam por desvirtuar o modelo normalista de formação de professores.

No entanto, o modelo normalista de formação de professores ganha destaque como uma eficiente maneira de sanar os problemas do sistema de instrução pública nos discursos de grande parte dos Presidentes da Província, por esse motivo, no início dos

anos de 1870, precisamente, no dia 13 de abril de 1871, fora criada a Escola Normal da Província do Pará e instalada pouco mais de um mês de sua criação na forma da Lei.

Por essa forma, a criação da Escola Normal do Pará se configurou como uma ação que há muito vinha sendo objeto de aspirações discursivas em diversos Relatórios, Falas e Discursos de sucessivos Presidentes, mas que, como evidenciamos anteriormente, não fora uma unanimidade entre eles, no entanto, trouxe consigo grandes expectativas acerca das possíveis melhorias que poderia proporcionar ao sistema de instrução pública da Província.

4.2. A Escola Normal do Pará: o núncio legalista para o processo de formação de professores

De acordo com as bases da lei, [...], o distinto administrador instituiu e organizou uma escola normal, destinada á formar n'um curso de 3 annos, professores habéis a instruir e habilitar os actuaes, que ainda não estão preparados para bem desempenharem o magisterio; [...] (PARÁ, 1871, p. 9).

Com base na epígrafe acima, presente no Relatório do Presidente Abel Graça, datado de 15 de agosto de 1871, podemos perceber a que propósitos a criação da Escola Normal do Pará iria servir, isto é, formar professores e habilitar os que já atuavam no sistema de instrução pública da Província. No entanto, em conformidade com este objetivo, está o projeto da classe abastarda da Província e de seus dirigentes administrativos que pretendiam, para além do processo de habilitar os professores, formar agentes disseminadores dos ideais modernos de ordem, progresso e civilização.

Neste sentido, um mês após a publicação da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, que cria a Escola Normal do Pará, ocorrera a instalação desta, e, em junho do mesmo ano, iniciaram-se as aulas, que, naquele momento, passariam a ser ministradas nas dependências do Liceu Paraense e do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

O que para o Presidente Abel Graça, significou grande progresso do sistema de instrução pública, haja vista que a Província não padeceria mais pela falta de preparo e vocação dos professores que há muito fora identificada, por seus antecessores, como sendo a grande causa de não se obter os avanços desejados para a instrução pública da Província, afirmando que “[...] com a criação da escola normal [...] a provincia do Pará

póde em pouco tempo ver emfim realizados os seus votos e o triumpho de seus esforços em pról da instrucção de seus filhos (PARÁ, 1871, p. 13).

Neste contexto, depreendemos que havia na Província do Pará, por ocasião da instalação da Escola Normal, um ambiente político, econômico e social propício para esta ação promovida pelo Governo da Província. Ou seja, como bem evidenciamos na terceira seção deste trabalho, desde os anos finais da década de 1840, a alfândega de Belém vinha obtendo, ano após ano, elevadas arrecadações financeiras por suas exportações, fato que fora atribuído a crescente comercialização da borracha.

Somada a esta questão, está a introdução da navegação a vapor na Província, pois com este tipo de embarcação fora possível o transporte de grande quantidade de mercadorias para o porto de Belém, entre elas, a goma elástica, embarcações estas que além da quantidade, também efetuavam o transporte de mercadorias em curto espaço de tempo.

Neste contexto, com o aumento da capacidade de transporte de mercadorias tivemos, por conseguinte, uma elevação da arrecadação alfandegária, possibilitando meios financeiros para por em prática o projeto de modernização da cidade de Belém e da Província.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos perceber que o melhoramento e expansão da instrução pública estiveram em consonância com o projeto de modernização pensado pela classe abastarda da Província, que exigia, por ocasião de seu enriquecimento, devido ao comércio gomífero, grandes reformas urbanas e sociais, no sentido de alinhar a cidade de Belém aos costumes e hábitos civilizados, à luz do exemplo de organização urbana e social de Paris.

Deste modo, seria necessário alinhar a Província do Pará ao que se entendia enquanto moderno e civilizado, todavia, seria necessário não apenas as reformas urbanísticas, mas também modelar os cidadãos paraenses aos hábitos considerados civilizados, missão esta conferida ao sistema de instrução pública da Província, o que está diretamente ligado a premente necessidade de se formar professores comprometidos com este modelo de instrução.

Autores como Villela (1992), Monarcha (1999) e Araújo (2008), por meio de suas obras, permitem-nos depreender que os ideais de progresso e civilização foram a tônica discursiva que justificava a necessidade de se instituir uma Escola Normal para se formar e habilitar professores. Estes autores ratificam ainda, que houve, tanto no caso da Província do Rio de Janeiro, quanto no caso de outras Províncias do Império, a

exemplo de São Paulo, uma ambiência política, econômica e social que propiciaram a instalação da Escola Normal, o que pudemos também perceber no caso específico do Grão-Pará, por meio deste trabalho que ora apresentamos.

Cumpre destacarmos ainda que a obra “As Escola Normais no Brasil: do Império à República”, organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), apresenta-nos uma interessante coletânea de artigos, que acabam por ratificar o que constatamos na Província do Grão-Pará, ou seja, apesar desta obra não abranger a Região Norte no processo de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil, a mesma apresenta-nos experiências da gênese e do percurso histórico desse tipo de instituição em diversas Províncias do Império, possibilitando-nos um olhar mais aguçado sobre as especificidades e permanências no caso paraense.

Nessas experiências apresentadas na mencionada obra, percebemos as nuances do processo histórico-educacional de criação e consolidação das Escolas Normais ao longo do século XIX e início do XX, onde percebemos que nas distintas experiências, os anseios políticos e sociais por reformas urbanas, com ênfase aos preceitos modernos de ordem, civilização e progresso, permearam as concepções políticas e sociais em favor da implementação de medidas relacionadas a melhoria dos respectivos sistemas de instrução pública, por meio da promoção de formação docente, onde a Escola Normal desponta como modelo de instituição para melhor atender esses anseios.

Torna-se interessante destacarmos também, que os distintos projetos de criação das Escolas Normais, presentes na obra organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), acabam por demonstrar que esta instituição esteve também centrada na perspectiva social de criação de novos hábitos sociais de consumo, de mobilidade social e de, fundamentalmente, constituição de mecanismos que viabilizassem a proliferação entre os cidadãos de valores específicos das sociedades urbanas e industriais, o que estava em consonância com os preceitos de modernidade que discutimos por meio da obra de Le Goff (2003).

Por essa forma, a opção pelo modelo normalista, nas Províncias, fora em função da supremacia do modelo social europeu, em especial o parisiense, entre a elite dirigente do Império e das Províncias em destaque, pois a Europa, neste momento, apresentava-se aos dirigentes imperiais e provinciais brasileiros como o que havia de melhor em matéria de modernidade. Todavia, não queremos aqui afirmar que apenas o modelo europeu esteve presente no imaginário dos dirigentes brasileiros, mas que este

acabou por se sobressair entre os demais, o que se justifica pela própria tradição oriunda do período colonial.

Destarte, a Lei nº 669 de 13 de abril de 1871, representou o nuncio legalista que atenderia esta premente necessidade de formação de professores, haja vista que sua promulgação fora em função dos discursos proferidos por sucessivos Presidentes da Província que figuravam o modelo normalista como o essencial para atender as prementes necessidades de preparo dos professores do Grão-Pará, o que não nos parece estranho, pois este modelo de formação de professores, assim como o projeto de modernização de Belém, também fora oriundo da França, que se apresentava à grande parte dos administradores da Província, como sendo o que havia de melhor em termos de modernidade e civilização.

Cumpre ressaltarmos, que para além desta premissa de modernidade e de civilização do povo, o sistema de instrução da Província, assim como seus professores, teriam que estar habilitados a formar uma consciência industrial entre os cidadãos da Província, haja vista que, tanto o Presidente Couto de Magalhães quanto o Secretário Geral da Província, Ferreira Penna, identificavam que estes não possuíam, naquele momento, uma premente necessidade de promover a industrialização da Província, muito em função dos recursos naturais disponíveis para sua subsistência, o que os proporcionava uma relação social específica com a natureza, levando-os a relegar à segundo plano a criação de indústrias no interior da Província (Cf. PARÁ, 1864, p. 7).

Ainda acerca do Relatório de 1871, apresentado pelo Presidente Abel Graça, destacamos que o referido presidente considerava que

[...] nenhum paiz alcançará jamais uma prosperidade real sem tomar por guia o desenvolvimento da intelligencia. A instrucção publica, que eu tomo como synonymo de instrucção popular, é tão necessaria á um povo, como a luz que nos faz distinguir uns dos outros: é o pharol que illumina o espirito dos cidadãos e ensina-lhes á serem bons paes, bons amigos e bons patriotas.

Se a necessidade da instrucção é tão imperiosa, o primeiro dever dos que têm á seu cargo promover o bem geral é procurar satisfazel-a (Id., 1871, p. 13).

Depreendemos, neste sentido, um avizinhar-se aos ideais modernos de instrução por meio da epígrafe em destaque, haja vista que Abel Graça chama atenção para à necessidade de se propagar as luzes por meio da instrução do povo, sendo um

dever dos Governos promovê-la e satisfazê-la de acordo com as necessidades demandadas pela sociedade.

O que podemos inferir que se trata da influência do pensamento francês, do final do século XVIII, em especial o pensamento do filósofo Marquês de Condorcet, que por meio de seus ensaios *sur l'instruction publique* e seu *Rapport* de 1792, já publicizava seus ideais de instrução pública pautada como dever do Estado e como mecanismo de ilustração dos cidadãos franceses à luz da razão, da moral e do cientificismo.

Ao tratar das questões referentes à influência de ideias e modelos de instrução oriundos do velho continente e dos Estados Unidos da América, depreendemos que a partir de 1867, após abertura à navegação internacional do rio Amazonas, tivemos um aumento significativo de circulação de pessoas, ideias e modelos de instrução que passaram a influenciar os enunciados dos administradores e dirigentes da instrução pública do Grão-Pará.

Influência esta que não depositamos apenas a abertura do rio Amazonas a navegação internacional, mas também ao fato de alguns Presidentes da Província terem subsidiado a formação de alguns professores no Continente europeu, mais precisamente, na França, e à antiga relação estabelecida com o velho continente oriunda ainda de tempos coloniais.

Quanto à influência do modelo estadunidense, percebemos que fora em função dos ideais republicanos que estavam bem evidentes no Império do Brasil já no início da segunda metade do século XIX, que fora se acentuando paulatinamente até o final do século, quando, em 15 de novembro de 1889, os políticos do Império aderem oficialmente o republicanismo no Brasil por meio da proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil, e aclamada no Pará um dia posterior, pela comissão republicana composta pelos comandantes do Exército e da Armada e pelos civis do *Club Republicano do Pará*.³⁵

Cumpramos evidenciarmos que a própria abertura à navegação internacional do rio Amazonas fora devido pressões internacionais, em especial dos Estados Unidos, que pressionaram o Governo brasileiro, desde a primeira metade do século, pela autorização às suas embarcações, de explorarem o interior da Amazônia, fato que só fora

³⁵ O Liberal do Pará. Belém, 17 de novembro de 1889, p. 1.

normatizado a partir de 1867, por meio do Decreto de nº 3.920, de 31 de julho, como bem evidenciamos na terceira seção deste trabalho.

No tocante a essas especificidades políticas, econômicas e culturais, observamos o afloramento discursivo em prol da instalação de uma Escola Normal destinada a formar e habilitar os professores do Grão-Pará. Formação esta que deveria estar intimamente ligada ao projeto, da classe abastarda e dos dirigentes da Província, em alinhar a sociedade paraense aos hábitos culturais parisienses.

Assim, depreendemos que o projeto de remodelamento da cidade, bem como dos hábitos de seus cidadãos, foram possíveis devido a crescente arrecadação alfandegária da Província, aliada a diversos fatores que já elencamos anteriormente. No entanto, percebemos que este projeto de modernização da cidade e de seus habitantes acabou por acotovelar-se nas especificidades amazônicas, haja vista que no interior da Província, não havia naquele momento uma premente necessidade de industrialização da mesma, o que evidenciamos anteriormente por meio do Relatório de Couto de Magalhães e Ferreira Penna, apresentado no ano de 1864, que demonstrara a relação social que os habitantes da zona do Tocantins mantinham com a natureza.

Além desta relação social com a natureza, havia ainda o problema da extensão do território da Província e a dispersão populacional neste território, que acabavam por dificultar o acesso e, por conseguinte, a promoção dos mecanismos de instrução do cidadão, que muitas vezes habitavam porções bem afastadas de qualquer núcleo populacional, o que os levava a permanecerem fadados ao analfabetismo.

Deste modo, o projeto de formação de professores pelo modelo normalista também fora pautado como um dos mecanismos para proporcionar uma instrução pública que pudesse desenvolver uma mentalidade industrial, que estivesse intimamente ligada aos ideais modernos de ordem, civilização e progresso, e de disseminação do ensino primário no interior da Província, onde fosse o elemento propagador destes ideais e que fosse permeado das premissas modernas de instrução, isto é, de moral, razão e cientificidade.

Destarte, o projeto de modernização da cidade de Belém e o projeto de promoção e eficiência do sistema de instrução pública, coadunavam no objetivo de disseminação dos ideais modernos de civilização e progresso na Capital e no interior da Província.

Vale ressaltarmos que são projetos oriundos de um contexto sociopolítico ainda da primeira metade do século, que como bem evidenciamos na terceira seção deste

trabalho, por meio dos relatos dos viajantes que estiveram em Belém neste período e pelos Relatórios dos Presidentes da Província, que evidenciavam as mudanças urbanísticas e culturais da cidade, e da premente necessidade de melhorias para o sistema de instrução pública da Província nos trinta e três anos de nossa pesquisa, o que denota a íntima relação entre a modernização que se queria e a instrução que a possibilitaria.

Por essa forma, na concepção dos dirigentes da Província, para que se obtivessem relevantes resultados do sistema de instrução pública seria necessária a institucionalização de uma Escola Normal que possuísse a finalidade específica de formar e capacitar os professores do Grão-Pará à luz dos pressupostos modernos de instrução.

O sistema de instrução da Província fora considerado como o meio de moldar os cidadãos paraenses para o vir a ser da Província, isto é, formar cidadãos civilizados, que passariam a fazer parte de um contexto social de modernidade, progresso e civilização. Neste sentido, fora premente a necessidade de se formar os professores do Grão-Pará por meio do modelo normalista, concebido como um modelo que melhor poderia atender as necessidades do Pará, haja vista que já havia obtido grande êxito em outros países e em outras Províncias do Império.

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

Neste contexto, podemos depreender que os discursos tecidos em favor da criação de uma Escola Normal na Província do Pará data ainda da primeira metade do

século XIX e, já a partir de 1850 fora intensificado e passou a ser objeto de discussão nos Relatórios dos Presidentes elencados acima, que, em sua maioria, defendiam esta instituição como a que melhor atenderia as necessidades de formação e habilitação dos professores do sistema de instrução pública do Grão-Pará.

Porém, em contraponto aos enunciados proferidos em favor da criação da Escola Normal na capital da Província do Pará, tivemos no Relatório do Presidente Leitão da Cunha, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no ano de 1858, um discurso contrário a estas aspirações pelo modelo normalista de formação de professores, haja vista que este Presidente, baseado em suas leituras acerca do tema, não concebia que esta instituição fosse capaz de sanar os problemas que a Província vinha enfrentando em seu sistema de instrução pública.

Para Leitão da Cunha, estas Escolas Normais “[...] que tendo tido origem e florescido na Europa, degenerarão completamente quando, transportadas para nosso paiz, [...]” (PARÁ, 1858b, pp. 12-13). Ou seja, para Leitão da Cunha, as experiências da Província do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo, teriam sido a prova de que o modelo de instituição da Escola Normal não poderia sanar os problemas que haviam no sistema de instrução pública do Pará, em especial o problema da falta de preparo e vocação dos professores.

Como podemos perceber a criação da Escola Normal do Pará não fora uma unanimidade discursiva entre os dirigentes do Grão-Pará, mas destacou-se nos discursos da maioria dos Presidentes da Província, entre os anos de 1838 a 1872, como sendo a instituição que poderia sanar os problemas do sistema de instrução pública do Grão-Pará, haja vista que, como bem pontuou o Presidente Abel Graça, em seu Relatório de 1871, a Escola Normal do Pará seria capaz de remover “[...] estas causas efficientes do atraso da instrução [...]” (GRAÇA, 1871, p. 8).

4.3. A Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, e sua repercussão na imprensa paraense

Após a publicação da Lei nº 669 de 1871, pelo então Presidente da Província do Grão-Pará, Joaquim Pires Machado Portella, os periódicos de Belém “O Liberal do Pará” e “O Diário de Belém”, representantes dos Liberais e Conservadores,

respectivamente, logo se manifestam com leituras divergentes da mencionada Lei que instituía naquele ano, 1871, a Escola Normal do Pará.

No tocante as questões relacionadas a criação da Escola Normal do Pará, ambos os periódicos degladiavam-se, uma vez que para os conservadores a formação de professores pelo modelo normalista traria bons resultados e melhorias para o sistema de instrução pública da Província; enquanto que para os liberais, a Escola Normal não passava de uma medida paliativa e que não poderia resolver os problema do atraso do ensino na Província, pois a falta de uma infraestrutura nas mais variadas Vilas, Cidades e demais localidades da Província, deixaria os professores formados por essa instituição sem as condições necessárias para o desenvolvimento profícuo de suas atividades.

Neste contexto, um mês antes da publicação da Lei nº 669, o Jornal “Diário de Belém” estampou em sua primeira página um artigo, onde procurou observar, segundo a concepção do articulista, a importância da formação do “mestre” para a disseminação de uma instrução pautada na moral e no desenvolvimento da “inteligencia infantil”.

É uma verdade incontestável que os defeitos mais notáveis da instrução primária são devidos á pouca capacidade que em geral tem o corpo doutrinante.

Quem faz o bom discípulo é o mestre, e desde que este não tem as habilitações necessárias para bem guiar a intelligencia infantil que começa a desenvolver-se, desde que não tenha moralidade e sentimentos religiosos para incutir no coração ainda verde o amor aos bons costumes e práticas de moral civil e religiosa a instrucção deixa de dar bons fructos, porque a verdadeira educação é aquella que prepara a intelligência e o coração para a prática do bem.

[...] preparar bons mestres é preparar bons discípulos porque estes recebem d’aquelles as primeiras práticas de estudo, os primeiros gosos da intelligencia, que se desenvolvem a proporção que o mestre faz conhecer as vantagens que delles se colhe.

[...] O primeiro mestre é, pois, um dos primeiros guias do homem no caminho de sua vida (DIÁRIO DE BELÉM, 15 de março de 1871, pp. 1-2 apud BRITO, 2005, p. 30).

Logo, na visão do periódico Conservador de Belém, há uma premente necessidade de desenvolver na Província, mecanismos para a formação de professores que pudessem propagar o ensino primário baseado nos “bons costumes”, na “moral civil e religiosa”, bem como em conhecimentos pautados no desenvolvimento da “intelligencia” da criança, o que marcaria o tom discursivo do Presidente Joaquim Pires Machado Portella no ato da aprovação da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871.

Trata-se também de uma maneira de anunciar e justificar a necessidade da criação de uma instituição destinada ao preparo específico de professores na Província, uma vez que, conforme epígrafe acima, o articulista do Jornal fora enfático em afirmar que [...] preparar bons mestres é preparar bons discípulos porque estes recebem d'aquelles as primeiras práticas de estudo, os primeiros gosos da intelligencia, [...]” (Idem).

Brito (2005) destacou, em seu trabalho, que as verdadeiras intenções do governo da Província fora o de manter sua estrutura administrativa intocável, daí a necessidade de se voltar para o espaço escolar, por meio de proposições e medidas que pudessem expandir sua ideologia e controlar, principalmente, os professores, o que o leva a concluir que a formação pensada para os professores, à luz do modelo normalista, possuía a finalidade de transmitir um conhecimento que refletisse os ideais da ordem vigente.

Acreditamos que a reforma da instrucção primária é a mais grandiosa empresa da civilização moderna, [...] a reforma deve começar pela base, isto é, pelo mestre que sem educação moral, intellectual e religioso não pode ser bom.

Uma escola normal ou um curso em que os aspirantes ao magistério se eduquem pela cabeça e pelo coração, e onde aprendam um methodo de ensino compatível com a intelligencia dos meninos é uma necessidade de que não deve ser addiada por aquelles que trabalham em favor da instrucção primária (Idem).

Depreendemos, por essa forma, que o periódico conservador “Diário de Belém” se tornou o porta voz governamental, de forma que o mesmo justificava a necessidade de criação de uma Escola Normal para a formação de professores, bem como a reforma da instrução primária como mecanismos de desenvolvimento dos preceitos modernos de ordenamento, civilização e progresso, várias vezes debatidos por nós ao longo deste trabalho, que acabavam por permear os enunciados e debates dos dirigentes e políticos nacionais e dos Presidentes do Grão-Pará.

Por conseguinte, a inserção do Grão-Pará no mundo reconhecidamente moderno e civilizado perpassaria pela reorganização do sistema de instrução pública da Província e pela implementação de medidas de formação de professores, onde a Escola Normal desponta como modelo para alguns setores da sociedade, que exigem uma melhor qualificação dos professores como forma de se obter um profícuo resultado do

sistema de instrução pública da Província, de forma que estes seriam a base da constituição de uma sociedade pautada na ordem econômica e social vigente.

O articulista do “Diário de Belém”, por meio do artigo que debatemos até agora, enfatizou também que,

[...] transmittir as novas gerações o espírito nacional, as ideas Moraes e religiosas, que constituem a vida tradicional do povo; propagar os conhecimentos úteis para as classes inferiores da sociedade [...] Formar homens e cidadãos offerecendo na educação da infância uma base segura a prosperidade publica e ao progresso da civilisação (Idem).

Como podemos notar, o Jornal “Diário de Belém” fora enfático, um mês antes da aprovação da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, em defender a relevância de se formar professores para o desenvolvimento dos preceitos modernos de ordenamento, civilização e progresso. Nesta parte final do artigo, depreendemos também que a defesa de uma educação pautada numa moral e na própria religiosidade do povo, que como bem pontuamos na terceira seção deste trabalho, o Estado nacional, constitucionalmente, era adepto do catolicismo romano, por meio do sistema do padroado,³⁶ havendo uma estreita relação da instrução pública com a Igreja Católica, haja vista que muitos Presidentes da Província consideravam os párocos os melhores mestres que haviam na Província.

Todavia, contrapondo-se ao “Diário de Belém”, por conseguinte, aos políticos conservadores, o Jornal “O Liberal do Pará”, diversas vezes contesta as ações provenientes do Governo da Província. Nesse sentido, em maio de 1871, portanto, quase um mês após a criação da Escola Normal do Pará, o periódico de tendência

³⁶ Pelo Padroado, o Governo Imperial poderia intervir em assuntos eclesiásticos, podia apresentar candidatos a ocuparem cargos na Igreja como o de Bispo, tinha o direito de aceitar recursos contra as decisões dos Bispos, de cobrar o dízimo dos fiéis católicos e a obrigação de pagar um salário aos Bispos e párocos, além de viabilizar a proteção das Ordens religiosas. O Padroado dava também poderes ao Governo de intervir e estabelecer sanções contra os religiosos que não aceitassem suas determinações. O exemplo mais comum é a “*questão religiosa*” ocorrida na segunda metade do século XIX, onde os bispos do Pará, Dom Macedo Costa, e de Olinda, Dom Vital, foram presos pelo Governo Imperial por não terem obedecido às ordens do Imperador. Os dois religiosos, assim como Dom Romualdo de Seixas, eram adeptos dos ideais de romanização, desejavam maior autonomia para a Igreja e que se estreitassem suas relações com Roma (Cf. MALHEIROS, R. G. Igreja e Estado: discursos, tensões e acordos políticos (1883 – 1891). Belém: Universidade Federal do Pará – Monografia de Graduação, 2008; _____. Tensões e negociações entre Igreja e Estado: arrazoamentos e acordos políticos e um período de aceleradas transformações. MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES, 11(29), 2011 – JAN / JULHO Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Semestral ISSN - 1518-3394. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>

liberal, em tons provocativos, contesta a eficiência da aplicabilidade das mudanças, legalmente autorizadas na área do ensino, pelo então Presidente Joaquim Pires Machado Portella, onde evidenciaram que,

Até que finalmente, depois de oito dias de silêncio apresentou-se o *Diário de Belém*, defendendo-se do *Novíssimo* regulamento da instrução pública.

[...] O *Novíssimo* regulamento de instrução pública é obra de momento, cheio de imperfeições e acovas, capaz de prestar-se a todos os sophismos com que se poderá inutilizar suas melhores disposições, carregado de espantoso pessoal administrativo que só serviria para perpetuar a morosidade dos actos da administração, e para a perseguição dos professores desafeiçoados.

Provocamos o *Diário de Belém* a que nos declare, sem rodeios, francamente, como acabamos de fazer, e em nome do partido a quem diz pertencer:

1º Si quer a instrução espalhada pelo povo com liberdade e sem peãs [prisões]

2º Si aceita a fundação de escholas primarias noturnas, onde o povo vá beber a necessária instrução, que os torne aptos á conhecer seus direitos civis e políticos.

[...] 4º Si dese a criação da escola normal, onde se preparem professores que, cônscios de sua dignidade, se não curvem a importância menos decorosas.

Entretanto acompanhemos por agora a redação do *Diário*.

Diz ella que só uma opposição mesquinha seria capaz de negar ao sr. Portella a justa gratidão que lhe *devemos*.

Si o povo paraense deve gratidão ao Sr. Portella, que destruiu a obra monumental do sr. Siqueira, é natural que deva execração a este ultimo acto reprovado que praticou, acto que forçou seu correligionário a pôr o sello official da desmoralização (O LIBERAL DO PARÁ, O Regulamento da instrução pública, 5 de maio de 1871, p. 1 apud. BRITO, 2005, p. 32).

Como podemos perceber, as prerrogativas relacionadas ao novo regulamento da instrução pública e a criação da Escola Normal do Pará, provocam um clima de tensão entre as classes políticas da Província. Segundo o periódico dos liberais, as ações e medidas relativas a instrução pública promovidas, nos últimos meses, pela presidência da Província, à época dirigida por Joaquim Pires Machado Portella, além de tentarem mascarar a morosidade e falta de eficiência do poder público neste ramo, acaba por tentar coagir os professores que não eram adeptos do conservadorismo governamental.

Conforme epígrafe acima, depreendemos que há forte disputa entre os jornais “Diário de Belém”, de tendência conservadora, que defendia as medidas da Presidência da Província relacionadas ao sistema de instrução pública, e “O Liberal do Pará”, de tendência liberal, que questionava a eficiência e as verdadeiras intenções do poder

público para com as medidas de reorganização do sistema de instrução pública e a criação da Escola Normal do Pará.

O periódico dos liberais evidencia também a necessidade de se implantar o ensino noturno nas escolas da Província como forma de garantir ao povo o direito à instrução e a conhecer seus direitos civis e políticos, além do princípio de liberdade de ensino, o que nos leva a concatenarmos ao que fora defendido pelos franceses no final do século XVIII, já amplamente debatido por nós, e ao que Ferreira Penna havia debatido em seu artigo publicado no jornal “Colombo” no ano de 1869, analisado por nós na terceira seção desta dissertação. Vale ressaltarmos que Ferreira Penna também era adepto da tendência liberal, apesar de compor por vários anos o Governo da Província como Secretário Geral de Governo.

Em meio a essas controversas políticas e ideológicas é que fora criada a Escola Normal do Pará, onde os conservadores exaltavam tal medida, enquanto que os liberais a ponderavam e teciam pontuais críticas. No entanto, como explicita Brito (2005), em meio às vaidades pessoais dos Presidentes da Província, os mesmos acabavam por entrelaçar as questões político-partidárias e os projetos governamentais que porventura viessem a beneficiar o sistema de instrução do Grão-Pará. Como exemplo emblemático, temos no ano de 1872 a extinção da Escola Normal do Pará por meio da Lei nº 757, de 19 de dezembro do mesmo ano, sancionada pelo vice-presidente da Província, Barão de Santarém, onde determinou que,

Art. 1º. Fica extincta a escola normal, sendo o respectivo curso anexado ao Lycêu Paraense.

[...].

Art. 6º As alumnas da referida escola, que já começaram o curso continuarão a ser leccionadas no collegio de N. S. do Amparo pelos professores do ensino respectivo, até que as mesmas o tenham concluído.

[...].

Art. 7º. Fica em pleno vigor para os alumnos do Lycêu Paraense, que concluírem o curso normal, as mesmas vantagens e garantias concedidas pelo regulamento da escola.

[...].

Art. 11º Revogam-se as disposições em contrário (PARÁ, Lei nº 757, de 19 de dezembro de 1872).

Deste modo, a Escola Normal do Pará, com um pouco mais de um ano e meio de existência legal, é extinta e anexada ao Liceu Paraense. No entanto, a lei que extingue a Escola Normal resguarda o direito das alunas do curso normal do Colégio Nossa

Senhora do Amparo em finalizá-lo, haja vista que, como havíamos pontuado anteriormente, os cursos da Escola Normal do Pará fora instalado, inicialmente, nas dependências do Liceu Paraense e do Colégio Nossa Senhora do Amparo (Cf. PARÁ, 1874b).

Destarte, a Escola Normal do Pará esteve, desde sua criação, em meio as disputas políticas e ideológicas entre liberais e conservadores, disputas estas que na década de 1880 resultaria na mudança de regime governamental no Brasil, ou seja, na mudança do Império para a República. Porém, a partir de 1874 a Escola Normal do Pará volta a ser organizada pelo Governo da Província,³⁷ estendendo suas atividades por longos anos durante o século XX, formando professores, que em meio as disputas políticas e sociais, foram também alvos de duras críticas (Cf. BRITO, 2005).

Não nos deteremos nesse trabalho nas especificidades e nuances da historicidade dos professores formados pela Escola Normal do Pará, nem mesmo no currículo e critérios adotados para o ingresso nessa instituição, haja vista que optamos por procurar observar o contexto social, político e econômico que levou o Governo da Província do Pará a instalar uma Escola Normal destinada ao preparo específico dos professores primários da Província, o que procuramos fazer privilegiando os discursos dos Presidentes da Província, no período de 1838 a 1871, de forma que pudéssemos, por meio da análise do discurso dos mesmos, observar os pressupostos políticos e ideológicas que marcaram a historicidade daqueles que estiveram a frente do Governo do Grão-Pará ao longo dos anos que delimitamos para nosso estudo.

Essas questões referentes ao currículo, critérios de ingresso e a própria repercussão social que os professores formados pela Escola Normal do Pará tiveram, poderá ser objeto de estudos em outros trabalhos, haja vista que é preciso dedicar grande atenção a essas questões que as reconhecemos de grande valia para a história social e para a história da educação do Pará, tratam-se de outras possibilidades investigativas desse rico processo que foi a criação e consolidação da Escola Normal do Pará.

Por fim, destacamos que a Escola Normal do Pará fora objeto de aspiração política e social que estiveram pautadas em um modelo de ensino e sociedade, modelo este que já evidenciamos em inúmeros momentos deste trabalho como sendo o

³⁷ A Escola Normal do Pará é reaberta pelo Presidente Pedro Vicente de Azevedo, por meio do Regulamento 9, de junho de 1874, que reabriu a Escola Normal com diretoria desmembrada do Liceu Paraense (Cf. PARÁ, 1875, p. 21).

parisiense. Desta maneira, não nos parece estranho a opção feita pelo modelo normalista de formação de professores, haja vista que este fora oriundo da França, na segunda metade do século XVIII, que inicialmente, por ocasião de sua gênese no século XVII, esteve sob a gerência da Igreja Católica e, posteriormente, fora instituído pelo Estado francês no período *thermidor*, devido proposição feita por Lakanal durante a Convenção Nacional francesa de 1794.

Após apreciação da proposição de Lakanal, a Convenção Nacional francesa adota para a França o modelo normalista de formação de professores, proporcionando, cinco anos após a eclosão da Revolução Francesa, a fundação de uma Escola Normal, que teve um curto prazo de existência, de janeiro a maio de 1795, mas que influenciaria diversos sistemas educacionais durante o século XIX, entre eles o do Grão-Pará, onde seus dirigentes o adotaram como modelo e, por ocasião do projeto de modernização da cidade de Belém, o adaptaram para atender este objetivo, isto é, modelar a cidade e seus cidadãos à luz das premissas modernas de ordem, civilização e progresso.

Procuramos, nesta parte final de nosso trabalho, delinear os pressupostos discursivos dos Presidentes da Província do Pará que, permeados do ideal social moderno, elegeram a instrução como elemento civilizador e propagador dos ideais de ordenamento e progresso, pautados na constituição de uma mentalidade industrial entre os cidadãos do Grão-Pará como forma de aplicabilidade do projeto da classe abastarda da Província que pretendiam alinhar o Grão-Pará aos costumes e hábitos europeus. Por essa forma, reconheceram no modelo normalista de formação de professores o meio pelo qual poderiam doutrinar os agentes propagadores desses ideais no interior da Província, que estivessem afinados com suas políticas e ideais de modernização da Província.

No entanto, depreendemos que não fora uma tarefa fácil e tão pouco fora uma unanimidade entre a classe política da Província, pois houve grande resistência dos políticos liberais a este projeto do Governo em formar um “exército” de professores que comungassem de sua ideologia política. Além, como bem pontuamos na terceira seção deste trabalho, do desejo de alguns políticos e intelectuais liberais em adotar o modelo estadunidense de ensino para o Grão-Pará e para o Império do Brasil.

Não poderíamos encerrar esta seção, sem destacarmos uma importante questão, isto é, a falta de medidas e debates sobre a necessidade de formação para os negros da Província, que eram numericamente significativos na sociedade paraense da época, mas os dirigentes e deputados provinciais ignoraram essa presença em seus debates e ações

relacionadas ao sistema de instrução pública, uma vez que em nenhum momento de seus Discursos, Relatórios, Ofícios e Falas direcionadas à Assembleia Legislativa Provincial, dedicaram atenção a essa questão.

Quadro nº 03
Escravos: Divisão por Sexo e Faixa Etária no Município de Belém, 1850-1870

ANOS	Faixa Etária (nº)						Faixa Etária (%)					
	Até 12 anos		13-45 anos		+ de 45 anos		Até 12 anos		13-45 anos		+ de 45 anos	
	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM
1850-1854	56	71	86	91	29	17	16,00	20,28	24,57	26,00	8,29	4,86
1855-1859	120	104	147	161	50	60	18,69	16,20	22,90	25,08	7,78	9,35
1860-1864	84	120	118	127	32	41	16,09	22,99	22,60	24,34	6,13	7,85
1865-1870	153	111	175	217	48	45	20,43	14,82	23,36	28,97	6,41	6,01

Fonte: 178 Inventários *post-mortem* – Arquivo Público do Estado do Pará.

Total de Escravos: 2.263

No caso específico da capital da Província, cidade de Belém, conforme o quadro de nº 03, o número de negros escravizados, no período de 1850 a 1870, era de 2.263, entre crianças, jovens e adultos que ficaram fadados ao analfabetismo das matrizes educacionais brasileiras, haja vista que, volto a afirmar, em nenhum momento dos Discursos, Falas, Relatórios e Ofícios da Presidência da Província houve alguma menção à necessidade de se instruir o negro liberto ou escravizado.

Fato este que nos leva a depreender que o projeto de instrução e de formação de professores do Grão-Pará esteve centrado na necessidade de civilizar e formar o cidadão, com claros objetivos de possibilitar a adesão deste cidadão ao projeto de sociedade da classe abastarda da Província, que seguindo a lógica econômica internacional, necessitava de trabalhadores operosos e aptos a desenvolver as atividades industriais em voga na Província. Não havendo, por conseguinte, a necessidade premente de instruir o negro, pois havia também o receio de que por meio do processo de instrução, os mesmos se organizassem e promovessem um levante contra o Estado e a ordem social estabelecida.

Por fim, comungamos com Xavier (1992) e França (1997), quando evidenciam que os reais objetivos do Império era a promoção de uma educação de elite para a elite, restando ao povo apenas uma instrução insipiente para se garantir e propagar os ideais de educação e sociedade que se queria para o Brasil, assim como para o Grão-Pará, o que acaba por contrastar com seus próprios discursos, que baseados nos pressupostos iluministas, primavam por uma instrução que promovesse a conscientização dos direitos

e deveres do cidadão, onde estes pudessem estar aptos a corroborar com a sociedade por meio de proposições legais que viessem a melhorar a sociedade como um todo.

Trata-se do contraste do discurso e da prática, pois por meio do discurso os dirigentes e políticos do Império e os da Província do Grão-Pará tentavam mascarar seus reais objetivos, demonstrando que a própria constituição discursiva dos mesmos estavam a serviço desta empreitada conservadora da ordem social vigente.

Nesse contexto, procuramos demonstrar que o Grão-Pará não esteve alheio a essas questões, nem ao projeto nacional de criação e consolidação das Escolas Normais, pois logo após a criação da primeira Escola Normal do Brasil, na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro, já se repercutiu na Província a necessidade de criação de uma instituição destinada ao preparo específico de professores à luz do modelo normalista já implementado na Província sede da corte imperial brasileira.

Fato este que demonstramos por meio da Lei nº 33 de 1839, durante o Governo do Presidente Bernardo de Souza Franco, que apesar de não ter sido concretizada, fora a primeira iniciativa legal do Governo da Província do Grão-Pará em instituir uma Escola Normal de formação de professores primários, o que só fora concretizada, após inúmeros discursos e aspirações dos dirigentes da Província, por meio da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, que criou legalmente a Escola Normal do Pará, logo instalada nas dependências do Colégio Nossa Senhora do Amparo e do Liceu Paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esta parte final do trabalho se torna uma tarefa bem difícil. No entanto, acreditamos que os resultados alcançados para as questões apresentadas ao longo das páginas anteriores, antes de qualquer outra coisa, caracterizam-se por chamar a atenção para a necessidade de serem melhor desenvolvidas e com maior vigor, haja vista que ainda são ínfimas as pesquisas relativas à história da educação no Pará, chegando inclusive ao ponto de não ser considerada em importantes obras que se dedicaram a pensar e historicizar o projeto nacional de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil, como exemplo citamos na parte introdutória deste trabalho a obra organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), que objetiva dar essa ênfase nacional a esse projeto das elites brasileira, que acabou por relegar a região norte ao esquecimento.

Cumpramos destacarmos que o que nos levou a pensar e elaborar essa narrativa fora justamente esse silenciamento da região Norte, por conseguinte, do Grão-Pará, nas questões relacionadas ao projeto de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil, o que nos causou uma inquietação, levando-nos a realizar esta empreitada, com o intuito de desvelar as nuances políticas e sociais que levou a criação da Escola Normal do Pará na década de 1870, do século XIX, bem como o de entendermos os motivos dessa instituição não ter se concretizado durante os primeiros anos após a Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, que autorizava o Governo da Província, a partir daquele ano, a instalar uma Escola Normal na capital da Província, cidade de Belém.

Longe, portanto, de pretender ser uma análise exaustiva sobre o tema aqui proposto, esta dissertação foi concebida com a intenção de problematizar, de forma inicial, certas questões já cristalizadas na historiografia nacional e regional. Na verdade, penso que estudos com a natureza de uma dissertação de mestrado são marcados muito mais pela abertura de caminhos possíveis de serem trilhados, do que pelo alcance de conclusões solidificadas.

Em suma, a proposta dessa dissertação fora debater os pressupostos discursivos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se instituir, na capital da Província, cidade de Belém, uma Escola Normal de formação de professores. O que nos levou a visitar importante documentação oficial, como os Relatórios, Falas, Discursos e Ofícios elaborados pela presidência da Província e encaminhados à Assembleia Legislativa Provincial, bem como revisitar as teorizações francesas sobre a

organização do sistema de instrução pública pensado para essa nação, onde privilegiamos as proposições de Jean Antoine Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, consagrado pela historiografia internacional como o precursor deste debate, que a partir de suas teorizações e proposições, presentes em seus ensaios sobre a instrução nacional e em seu *Rapport* de 1792, acabou por fornecer ao mundo essa base teórica e metodológica dos sistemas de instrução pública implantados em diversos países (Cf. KINTZLER, 1994; COUTEL, 1996; ARAGO, 1968; BAKER, 1987; GRANGER, 1989; SILVA, 2010).

Cumpramos ainda que autores como Tanuri (2000), Saviani (2009), Boto (2003), Villela (1990), Xavier (1992), entre outros, ratificam essa influência francesa nas questões educacionais brasileiras no período imperial, o que nos levou a privilegiar na segunda seção deste trabalho esse debate francês, por meio do texto original elaborado por Condorcet e apresentado em 1792.

Percebemos ainda o avizinhar das proposições das Assembleias Constituinte e Geral brasileiras, a partir de 1823, sobre as questões relacionadas à necessidade de se implantar um sistema de instrução pública no Brasil, às teorizações e proposições francesas relacionadas à instrução nacional. Porém, depreendemos que houve projetos antagônicos para a implementação desse sistema, onde o projeto que se sobressaia fora o projeto das elites, definindo um sistema de instrução insipiente para o povo e um projeto diferenciado de educação superior para a elite nacional. Trata-se da observância e preocupação do Governo Imperial em formar seus quadros administrativos.

Ao tratarmos mais detidamente sobre o projeto nacional de criação e consolidação das Escolas Normais, depreendemos que a própria aspiração por reformas no sistema de instrução pública e pela necessidade de se formar os professores, partiram de uma ambiência política, econômica e social que propiciou esse debate. Nesse sentido, os ideais de ordenamento, progresso e civilização foram enfatizados nos discursos que justificavam a necessidade de se instituir uma Escola Normal para a formação de professores.

Nesse sentido, depreendemos que a iniciativa da Lei nº 33, de 30 de setembro de 1839, promulgada pelo então Presidente do Grão-Pará, Bernardo de Souza Franco, não obteve sucesso devido a uma não ambiência política, econômica e social que a viabilizasse, diferentemente da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, sancionada pelo Presidente Joaquim Pires machado Portella, pois a cidade de Belém já havia iniciado, desde os anos de 1850, um grande processo de reformas urbanísticas, cabendo então à

promoção de uma reforma do cidadão, que ocorreria por meio da instrução, demandando a formação de professores comprometidos com esse projeto da classe abastada da Província, que, como bem destacamos na terceira seção, havia enriquecido por meio do comércio gomífero.

A própria obra “As Escola Normais no Brasil: do Império à República”, organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), apresenta-nos uma interessante coletânea de artigos, que acabam por ratificar o que constatamos na Província do Grão-Pará, ou seja, apesar desta obra não abranger a Região Norte no processo de criação e consolidação das Escolas Normais no Brasil, a mesma nos apresenta experiências da gênese e do percurso histórico desse tipo de instituição em várias Províncias do Império, o que nos possibilitou o percebimento das nuances do processo histórico-educacional das Escolas Normais ao longo do século XIX e início do XX, onde depreendemos que nas distintas experiências, os anseios políticos e sociais por reformas urbanas, com ênfase aos preceitos modernos de ordem, civilização e progresso, permearam as concepções políticas e sociais em favor da implementação de medidas relacionadas a melhoria dos respectivos sistemas de instrução pública por meio da promoção da formação de professores, onde a Escola Normal desponta como modelo de instituição que melhor atenderia esses anseios.

Torna-se interessante evidenciarmos ainda que os distintos projetos de criação das Escolas Normais, presentes na mencionada obra, acabam por demonstrar que esta instituição esteve também centrada na perspectiva social de criação de novos hábitos sociais de consumo, de mobilidade social e de, fundamentalmente, constituição de mecanismos que viabilizassem a proliferação, entre os cidadãos, de valores específicos das sociedades urbanas e industriais, o que estava em consonância com os preceitos de modernidade defendidos pelos Governantes das Províncias (Cf. ARAÚJO, FREITAS & LOPES, 2008).

Por essa forma, a opção pelo modelo normalista, nas Províncias, fora em função da supremacia do modelo social europeu, em especial o parisiense, entre a elite dirigente do Império e das Províncias em destaque, pois a Europa, neste momento, apresentava-se aos dirigentes imperiais e provinciais brasileiros como o que havia de melhor em matéria de modernidade. Todavia, não queremos aqui afirmar que apenas o modelo europeu esteve presente no imaginário dos dirigentes brasileiros, mas que o mesmo acabou por se sobressair entre os demais, o que se justifica pela própria tradição oriunda de tempos coloniais.

Somos conscientes dos limites de nossa narrativa em dar conta da complexidade do projeto de implementação e consolidação das Escolas Normais no Império do Brasil. No entanto, procuramos inicialmente tentar perceber o movimento de ideias e modelos de instrução que estiveram em voga entre os dirigentes do Império e das Províncias.

No caso específico do Grão-Pará, procuramos concatenar os pressupostos discursivos dos Presidentes da Província às teorizações francesas do final do século XVIII, por meio do recurso teórico e metodológico da polifonia bakhtiniana, possibilitando-nos o percebimento da constituição discursiva dos mesmos, que acabamos por ratificar nossa premissa inicial da influência francesa nas questões educacionais no Grão-Pará.

Percebemos ainda, que por meio dos discursos iluministas e liberais, os Presidentes da Província procuravam evidenciar a necessidade de se formar o povo à luz da moral, da ciência e da razão, como forma de habilitar o cidadão aos serviços que viessem a ser chamados a cumprir, o que demandaria uma eficiente formação para os professores primários do Grão-Pará, onde a Escola Normal fora eleita pela maioria de seus dirigentes como sendo um modelo de instituição que melhor formaria este professor e, por conseguinte, o cidadão paraense. Preceitos estes que estiveram em consonância com os discursos nacionais em favor do modelo normalista de formação de professores.

Na Província do Grão-Pará houve ainda um surto de modernização que propiciou um debate e aspirações por amplas reformas sociais, onde podemos inferir que o elemento humano mereceu certo destaque. Ou seja, por meio da ascensão econômica da Província, que esteve intimamente ligada a crescente economia gomífera, a introdução da embarcação a vapor e a abertura do rio Amazonas à navegação internacional, fora suscitado o interesse da classe enriquecida da Província em civilizar o povo, de forma que a reorganização do sistema de instrução pública e a instalação de uma escola destinada ao preparo específico de professores passou a ser objeto de debates e aspirações de sucessivos Presidentes ao longo do período que delimitamos para nosso trabalho.

Deste modo, depreendemos que essa ambiência econômica da Província possibilitou também uma ampla circulação de pessoas, ideias e capitais na cidade de Belém, possibilitando ainda novas ideias e anseios por reformas no sistema de instrução pública, quando também é apresentado o modelo de instrução oriundo dos Estados

Unidos da América como alternativa para a reorganização da instrução no Grão-Pará, bem como no Brasil, que a identificamos por meio dos debates e artigos apresentados por Domingos Soares Ferreira Penna, publicados no periódico belenense “Colombo”, de tendência política liberal.

No entanto, o modelo normalista de formação de professores oriundo do continente europeu se sobressai e se afirma, neste momento, como o que poderia sanar os graves problemas do sistema de instrução pública da Província, uma vez que a formação de professores era encarada como a causa da ineficiência do sistema, haja vista que fora unânime, nos discursos dos Presidentes da Província, a afirmação de que os problemas dos baixos rendimentos da instrução se deviam a falta de preparo, vocação, empenho e dedicação dos professores que atuavam no sistema.

É bem verdade que os rendimentos do sistema de instrução pública do Grão-Pará estavam, no período, bem abaixo do esperado, porém a afirmação de que a causa maior era a falta de preparo, vocação, empenho e dedicação dos professores fora uma forma de mascarar a falta de interesse do Governo da Província em promover um profícuo sistema de instrução pública, pois haviam graves problemas que impossibilitavam melhores resultados, como o insuficiente número de escolas, os baixos salários dos professores e a falta de mecanismos para a formação e aprimoramento dos mesmos.

Vale ressaltarmos que a necessidade de se formar professores, inúmeras vezes debatido pelos Presidentes do Grão-Pará, esteve centrado na perspectiva de se formar um quadro docente à luz dos pressupostos modernos de ordenamento, civilização e progresso, e que estivessem afinados com os pressupostos ideológicos dos políticos conservadores, porque, como bem salientamos na terceira seção deste trabalho, a influência republicana despontava entre amplos setores da sociedade paraense, principalmente pelo viés estadunidense. Nesse contexto, os professores formados pela Escola Normal do Pará seriam responsáveis em conter essa influência e disseminar entre os cidadãos da Província a ideologia conservadora do Governo.

Para além dessa disseminação e inculcação da ideologia conservadora entre os cidadãos paraenses, os Presidentes da Província pretendiam ainda alinhar a sociedade ao que entendiam enquanto moderno e civilizado, onde elegeram o modelo europeu, em especial o parisiense, como esse viés de ordenamento e conduta dos hábitos e costumes sociais, que passavam a ser normatizados por meio dos códigos de posturas municipais,

determinando a postura dos cidadãos civilizados que habitavam uma cidade igualmente civilizada.

Seguindo essa linha de raciocínio de civilização, ordenamento e progresso, os Presidentes do Grão-Pará pretendiam ainda desenvolver uma mentalidade industrial entre os cidadãos paraenses, pois identificavam que os habitantes do interior da Província não possuíam a premente necessidade de industrializar suas localidades, devido à relação social mantida com a natureza, já que extraíam dela os meios para sua subsistência. Por essa forma, os Presidentes do Grão-Pará elegeram a instrução como o mecanismo que pudesse desenvolver entre esses cidadãos que habitavam as cidades, vilas e localidades do interior essa mentalidade industrial.

Em resumo, os debates e aspirações por uma instituição que formasse e habilitasse os professores da Província, que a partir de 1871, por meio da Lei nº 669, de 13 de abril do mesmo ano, configurou-se como Escola Normal do Pará, esteve em meio a essas nuances políticas, econômicas e sociais que permearam esses debates e discursos em favor de profícuos resultados do sistema de instrução pública da Província, mas que resguardavam interesses da classe dirigente e enriquecida do Grão-Pará em manter a ordem social pré-estabelecida. Isto é, manter seus status políticos e sociais, bem como uma economia alicerçada no trabalho forçado e mal remunerado de negros, brancos e mestiços pobres e marginalizados.

A instrução, nesse contexto, estaria também em função de se desenvolver uma mão de obra qualificada para o mercado industrial que se queria, haja vista que faltavam profissionais habilitados para as funções que as indústrias recém-instaladas na capital da Província demandavam naquele momento.

Assim, as aspirações por um professor ilustrado e aplicado, no caso do Grão-Pará, configurar-se-iam como esse agente disseminador dos ideais de ordem, progresso e civilização entre os cidadãos paraenses, que comungassem da ideologia do Estado e propagassem esses ideais como forma de manter a estrutura social pensada e estabelecida pela classe abastarda da Província. Por essa forma, podemos inferir que o Estado brasileiro assumiu o papel de manutenção de uma ordem preestabelecida e incentivava a formação da elite para, posteriormente, vir a ser os dirigentes do aparelho estatal.

Trata-se de uma maneira de empreender uma formação de professores de forma que os mesmos estivessem comprometimento com os ideais conservadores da elite imperial brasileira e na perspectiva de manutenção da ordem social

preestabelecida, e como a educação popular era uma das principais bandeiras do movimento liberal republicano, o Governo imperial tenta satisfazer essa reivindicação, não sem críticas, de forma que pudessem conter o republicanismo no Império. Todavia, como evidenciamos na quarta seção deste trabalho, por meio dos debates entre os jornais de tendência conservadora e liberal que circulavam na Província do Grão-Pará, as medidas tomadas pelo Governo eram alvos de duras críticas do periódico de tendência liberal e de elogios do periódico conservador, que para além de elogiar, justificava as medidas implementadas pelo Governo.

Destarte, a Escola Normal do Pará nasce dessa intrincada questão de disputas políticas e ideológicas entre conservadores e liberais, de forma que sua organização esteve em função dos objetivos daqueles que estiveram à frente do Governo da Província, ratificando a influência europeia entre a elite dirigente daquele período, bem como a supremacia do modelo normalista de formação de professores entre essa mesma classe dirigente, que o considerava como eficiente sistema de preparo e habilitação de professores que já vinha sendo implantado em outras Províncias do Império desde a primeira metade do século XIX, que assim como a experiência do Grão-Pará, estiveram em meio a essas disputas políticas e ideológicas, assim como, sob uma ambiência econômica que as possibilitaram.

Cumpramos ainda as contradições do discurso e da prática dos Presidentes da Província, uma vez que pautavam seus debates nos pressupostos iluministas de ilustração do povo à luz da moral, da razão e do cientificismo, mas o que verificamos fora a falta de investimentos no sistema de instrução pública da Província que atendessem a necessidade de implantação de escolas no interior do Grão-Pará, assim como de melhores ordenados para os professores e a implantação de mecanismos de formação e aperfeiçoamento dos mesmos. Além de manterem um sistema de instrução pública excludente, uma vez que em nenhum momento de seus discursos e debates se pensou em uma instrução que estivesse ao alcance dos negros, seja negros livres ou escravizados.

Antes de finalizar, ou melhor, de darmos uma pausa neste trabalho, acredito ser importante destacar alguns temas apenas tangenciados por nós, mas que podem ser bastante elucidativos para a história da constituição e consolidação da Escola Normal do Pará. Isso é, a organização das relações de trabalho assentadas com aqueles que possuíam a missão de formar os professores normalistas, as formas de ingresso na instituição, ou seja, quais os critérios adotados para a admissão dos alunos e alunas?

Bem como, qual o currículo prescrito para a formação desses professores? A repercussão social dos primeiros professores formados pela instituição, a própria não observância da instrução dos negros da Província, além de inúmeros outros viés de pesquisa que essas nuances históricas que a Escola Normal do Pará no possibilita por meio da história social. Mas, tudo isso fica para futuras pesquisas e se configura como possibilidades para outros pesquisadores, haja vista que no momento nos dedicamos aos discursos dos Presidentes da Província do Grão-Pará acerca da necessidade de se instituir na capital da Província uma Escola Normal destinada ao preparo específico de professores primários.

REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 1993.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: Educ; Brasília : Inep/MEC, 1989.
- _____. *Instrução pública no Brasil (1550-1889): História e Legislação*. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- ALVES, Cláudia. *Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. In: SOUZA, C. e CATANI, D. (org.) *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- ALVES, Gilberto Luiz. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública no Brasil Colônia: mapeamento prévio para a produção do estado da arte em história da educação*. Vídeo Conferência apresentada no Projeto 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.
- ALVES, José Jerônimo de Alencar. *O cientificismo da França para a Amazônia*. In: _____ (org.). *Múltiplas faces da história das ciências na Amazônia*. Belém: UFPA, 2005.
- ANDERSON, Robin Leslie. *Following Curupira: Colonization and migration in Pará, 1758 to 1930. As a Study in a Settlement of the Humid Tropic*. California: University of California, 1976 (Tese de Doutorado em História).
- ANDRADA e SILVA, José Bonifácio de. *Obras Científicas, Políticas e Sociais*. Corrigida e reproduzida por Edgard de Cerqueira Falcão. São Paulo, 1965.
- ARAGO, François. *Oeuvres de Condorcet*. Biographie, vol. I, Paris: F. Didot frères, 1847-1849, réimp. F. Frommann Verlag, Stuttgart, 1968.
- ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Antonio A. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARAÚJO, Emanuel. *O tetro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial*; HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926*. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua

Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARAÚJO, Marta Maria. *O cultivo de uma historiografia engajada com a história e a memória da educação brasileira. Balanço do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, RN. 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br

ARON, R. *Les désillusions du progress. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris: Calmann-Lévy, 1969.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, João Lúcio de. *Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização*. Belém: SECULT, 1999.

BACZKO, B. “Utopia”. In: Enciclopédia Einaudi, vol. 5, IN/CM, Lisboa, 1985, pp. 333-396.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Ensaio corográfico sobre a província do Pará*. Pará: Typographia de Santos & Menor, 1839.

BAKER, Keith Michael. *The Old Regime and the French Revolution*. Chicago, 1987.

_____. *Condorcet. Form Natural Philosophy to Social Mathematics*. Chicago: 1975, traduction M. Nobile. *Condorcet, raison et politique*. Paris: Hermann, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Freudismo*. SP: Perspectiva, 2004.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 2009.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. SP: Forense, 2010b.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. SP: Hucitec, 2010c.

BARBANTI, Maria Lúcia Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: estudo de suas origens*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1977.

BARBER, E. G. *The Bourgeoisie in 18th-Century France*. Princeton, 1955.

BARREIRA, Luiz Carlos. *História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995.

BARROS, R.S.M. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. *Boletim*. n.241, 1959. São Paulo: USP/FFCL.

- BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas-RS: Seiva, 2005.
- BASTOS, M.H.C.; FARIA FILHO, L.M. (Org.). *A escola elementar no século XIX. O método monitorial-mútuo*. Passo Fundo: UFP, 1999.
- BASTOS, M.H.C; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma cartografia da pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000)*. Pelotas: Publicações Seiva, 2004.
- BASTOS, Maria Helena C. *A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”*. História da Educação. Pelotas, nº 3, v. 2, pp. 95-119.
- _____. *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)*. História da Educação. Pelotas, nº 1, v. 1, pp. 115-133, 1997.
- BATES, Henry Walter. *Um naturalista no Rio Amazonas*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- BATISTA, Luciana Marinho. *Muito além dos seringais: Elites, Fortunas e Hierarquias no Grão-Pará, c. 1850 – c. 1870*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004.
- BAUAB, Maria Aparecida R. *O ensino normal na Província de São Paulo: 1846 – 1889*. 2v. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BEZERRA NETO, José Maia. *O Asylo Lyndo e Protetor: Práticas e Representações Sociais sobre Educação Feminina (1870 -1888)*. In: Álvares, Maria Luzia Miranda & D’Incao, Maria Ângela (Orgs.). *A Mulher Existe? Uma Contribuição do Estado da Mulher e Gênero na Amazônia*. Belém, 1995.
- BHABHA, Homi. *O compromisso com a teoria*. In: ARANTES, Antonio A. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 10-29.
- BITTENCOURT, Raul. *A educação brasileira no Império e na República*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MES/INEP, v.19, n.49, p. 41-76, 1953.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa, Portugal: Europa-América, 1965. 179p.
- BONTEMPI Jr., Bruno. *História da Educação Brasileira: o terreno do consenso*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: USF, 2002.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

_____. *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

_____. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da Ciência, da infância e da escola*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da USP, 2011.

_____. *Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Revista Educação e Sociedade. vol. 24, no.84, Campinas, Set. 2003. pp. 735-762.

BOURDÉ, Guy, MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. S.l: Publicações Europa América, 1983. (Fórum de história).

BRAIT, B (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. SP: Contexto, 2009.

_____. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Bakhtin: conceitos-chave*. SP: Contexto, 2005.

_____. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. SP: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. SP: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Sobre a noção de interdiscursividade*. In: Introdução à análise do discurso. 7 ed. São Paulo: Unicamp, 2004.

BRAUDEL & LABROUSSE. *Histoire économique et sociale de la France*, t. 04, v. 03: 1950-1980. France: Quadrige/Presses Universitaires de France.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Metrópoles: as faces do mundo urbano (as cidades no século XIX)*. Revista Brasileira de História. São Paulo: Marco Zero, 1985, pp. 35-68.

BRIQUET, Raul. *História da educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo: Renascença, 1946.

BRITO, Elias Santos de. *Educazione e instruzione della scuola normale: celebrações e durezas das professoras e professores da Escola Normal na aurora da República paraense (1890-1908)*. Belém: Universidade Federal do Pará – Monografia de Graduação, 2005.

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília: Ed. UnB, 1997.

BURKE, Peter & PORTER, Roy (Orgs.). *História Social da Linguagem*. São Paulo: UNESP, 1997.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. Tradução Nilo Odalia.

_____. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

_____. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Teóricos e historiadores*. In: _____. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002, pp. 11-37.

CADERNOS CEDES. *Educação, sociedade e cultura no século XIX. Discursos e sociabilidades*. Campinas, n. 51, 1999.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Metodologia da investigação I – DEFCUL, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

CALDEIRA, Jorge. *Mauá: empresário do Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Ciro Flamario; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização*. São Paulo, 1972. (Mimeog.)

CARVALHO, Marta M. C. de. *A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira*. In: FREITAS, Marcos de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

CASSIRER, Ernest. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CASTANHA, André Paulo. *Programa de ensino da escola normal da corte*. In: Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/doc01_32.pdf

CASTANHO, S. E. M. *Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação*. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs.). *História, cultura e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CASTRO, Antonio Barros de (et al.). *Trabalho escravo, economia e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 (Coleção Estudos brasileiros; v. 61).

CATANI, D. B. *Estudos da profissão docente*. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. de; Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 585-599.

CATANI, Denice B. e FARIA Filho, Luciano M. de. *Um lugar de Produção a produção de um lugar. História e historiografia da educação Brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT História da Educação*. Caxambu: ANPED, 2001.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. RJ: Forense Universitária, 2008.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle-Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARTIER, R. *A histórica cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1987.

_____. *O tempo das dúvidas*. In: DE NIPOTI, Cláudio & JOANILHO, André Luiz (Orgs.). *Leituras em História*. Curitiba: Aos quatro ventos, 2003, pp. 3-11.

CHAUI, M. *O ideal científico e a razão instrumental*. In: _____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CONDORCET, M. J. A. N. C., Marques de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique, présentées à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instruction Publique*. In: DUMAZEDIER, J. (Dir.). *La Leçon de Condorcet: une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique*. Paris: L'Harmattan, 1994b.

COUTEL, C. *À l'école de Condorcet. Contre l'orléanisme des esprits*. Paris: ellipses/éditions marketing S.A., 1996.

_____. *Décembre 1792: les objections au Rapport sur l'instruction publique: réponses de Condorcet*. In: CREPEL, P.; GILAIN, C. (Dir.). *Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe et homme politique: colloque internacional*. Paris: Minerve, 1996.

_____. *Politique de Condorcet*. Paris: Payot & Rivages, 1996.

DAOU, Ana Maria. *A belle époque amazônica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DE NIPOTI, Cláudio & JOANILHO, André Luiz (Orgs.). *Leituras em História*. Curitiba: Aos quatro ventos, 2003.

DIAS, Edinea Mascarenhas. *"A Aldeia modernizada: constituição das políticas urbanas"*. In: _____. *A ilusão do fausto – Manaus (1890-1920)*. Manaus: Valer, 1999, pp. 69-92.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

DOYLE, William. *The Old European Order, 1660–1800*. 2nd ed. New York and Oxford, 1992.

DUARTE, Dércio Pena. *Bases para o espírito: Ferreira Penna, Ciência e Educação na Província do Grão-Pará (1866-1891)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, 2010.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Prática educacionais (séc. XVI – séc. XX)*. Porto Alegre: Globo, 1962.

EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

EPIN, Bernard. *Revolução Francesa*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder. Formação do Patronato Político Brasileiro*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: globo, 1987.

FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FEBVRE, Lucien. *O problema da descrença no século XVI: a religião de Rabelais*. Lisboa: Início, 1970.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Belém dos Imigrantes - história e memória*. Museu de Arte de Belém, 2004.

_____. *Nos Tempos Dos Seringais: O Cotidiano e a Sociedade da Borracha*. São Paulo: Atual, 1997 (Coleção – A Vida no Tempo).

FIGUERÊDO, A. N.; OLIVEIRA, D. M. A.; DANTAS Jr., H. S.; CRUZ, M. V.; SANTOS, R. C. F. A.; VIEIRA, R. G. (Org.). Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 6., 2003. Aracajú, SE. *Caderno de Resumos...* Aracajú, SE: UFS; Campinas, SP: HISTEDBR, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a La investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

- FONSECA, Thais Nívia de Lima E. *História da Educação e História Cultural*. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima E VEIGA; Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de. *Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão Pará: o Liceu Paraense*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UNICAMP – Campinas, 1997.
- FURET, François. *Pensando a Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GANDIN, Luis Armando. *Educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GERARD, Alice. *A Revolução Francesa: mitos e interpretações*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL-PÉREZ, Daniel *et all*. *Para uma imagem não deformada do trabalho científico*. Ciência e Educação. São Paulo, v. 7, n. 2, 2001, pp. 125-153.
- GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. SP: Companhia das Letras, 2006.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialetica e Cultura*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. 2ª Ed. Coimbra: INIC, 1989.
- _____. *O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial*. Revista de História das Ideias, vol. IV, tomo II, 1982, pp. 25-41.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- GONDRA, José Gonçalves (org.) *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- GONDRA, L. G. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história da educação: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- GRAHAN, Richard. *Politics and Patronage in Nineteenth-Century Brazil*. Stanford: Stanford University Press. 1990.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *La mathématique sociale du marquis de Condorcet*. Paris: PUF, 1956, rééd., Paris: Odile Jacob, 1989.

GREGÓRIO, Vitor Marcos. *O progresso a vapor: navegação e desenvolvimento na Amazônia do século XIX*. Nova Economia. Belo Horizonte, 19(1)185-212, janeiro-abril de 2009.

_____. *Uma face de Jano: a navegação do rio Amazonas e a formação do Estado brasileiro (1838-1867)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUMAN, Marcelo. *O lugar da cidadania: Estado Moderno, pluralismo religioso e representação política*. Revista de Estudos da Religião – REVER. ISSN 1677-1222.

GUALTIERE, Regina Cândida Ellero. *A Amazônia sob olhares evolucionistas: a ciência no Museu Paraense (1894-1914)*. In: ALVES, José Jerônimo de Alencar (org.). *Múltiplas faces da história das ciências na Amazônia*. Belém: UFPA, 2005, pp. 103-134.

GUERRA, Miller. *Como interpretar Pombal?* Lisboa/Porto: Brotéria, 1983.

Haidar, M. de L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

_____. *Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização*. São Paulo, 1972b. (Mimeog.).

_____. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972a.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. *A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases*. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.

HAMPSON, Norman. *Historia social de La Revolución Francesa*. Tradução de Javier Pradera. Madrid: Alianza Universidad, 1970. Título original: *A Social History of the French Revolution*.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem Fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1986.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, E. J. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A Revolução Francesa*. Trad. Maria T. L. Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *O Brasil Monárquico*. Tomo II; declínio e queda do império. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1997.

JOHNSON, Harold B. *A colonização portuguesa do Brasil*. In: BETHELL, Leslie (Org.). História da América Latina. São Paulo:/Brasília: EDUSP/FUNAG, Vol. I, 1998, pp. 241-281.

JORNADA DO HISTEDBR, 1., 2002, Salvador, BA. *Anais...* Salvador, BA: UESB; UNEB; UEFS. Campinas, SP: HISTEDBR, 2002.

JORNADA DO HISTEDBR, 2., 2002. Ponta Grossa, Curitiba, PR. *Caderno de resumos...* Ponta Grossa: UEPG; Curitiba: PUC-PR; Campinas: HISTEDBR, 2002.

JORNADA DO HISTEDBR, 3., 2003, Americana. *Caderno de resumos...* Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

KIDDER, Daniel Parish. *Reminiscências de Viagens e Permanências nas Províncias do Norte do Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo: Editora Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

KINTZLER, K. C. *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Folio - Essais, Minerve, 1994.

KINTZLER, K. C.; COUTEL, C. Notas. In: CONDORCET. Marquis de. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: GF-Flamarion, 1994.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, M. Luiza Tucci. *O Olhar Europeu*. São Paulo: EDUSP, 2002.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750 – 1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LAVISSE, Ernest (Org.). *Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution*. Paris, 1910;

LAVISSE, Ernest. *Histoire de France: Cours moyen*, [Paris](#), [Armand Colin](#), [1912](#), in-16°, 256 p.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003.

LEFEBVRE, George. *O surgimento da Revolução Francesa*. Tradução de Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Título original: *Quatre-vingt-neuf*.

LEPETIT, Bernard. *A história leva atores a sério? Por uma história urbana*. São Paulo: EDUSP, 2001, pp. 227-244.

LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs). *História, cultura e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 5., 2001. Campinas. *Caderno de Resumos...* Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; ANDREOTTI, A.L.; PEIXOTO, E.M.M.; ALVES, G.L.; BRAGA, L.S.; NASCIMENTO, M.N.M; JACOMELI, M.R.M.; PINA, M.C.D.; NASCIMENTO, M.I.M. *Projeto 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 4., 1999, Campinas. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999. Cd-rom.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José C. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 3., 1995, Campinas. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996.

LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria I. M. (Org.) *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUC/PR; Palmas, PR: INICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. *História e Historiografia da Educação: Fundamentos Teóricos- Metodológicos*. In: SCHELBAUER, Analete Regina, LOMBARDI, J. C., MACHADO, M. C. Gomes: (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas – SP: Autores Associados.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A Formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1518-3653, v. 4), 2001.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas – v. 59).

_____. *História da Educação Pública*. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, André Roberto de Arruda. *A quebra da mola real das sociedades – a crise política do antigo regime português na Província do Grão-Pará (1821-1825)*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, M. C.; SCHELBAUER, A.R. (Org.). *Caderno de Resumos*. Jornada do HISTEDBR, 4., 2004, Maringá, PR. Maringá: UEM; Campinas: HISTEDBR, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX*. In: ESTEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 91-103.

MADELIN, Louis. *Los hombres de la Revolución Francesa*. Buenos Aires: Vergara, 2004. Título original: *Les hommes de la Révolution*, 1928.

MALHEIROS, R. G. & SANTOS, S. J. dos. *Aspirações por um colégio de educação jesuítica*. In: Anais do X Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo – ISSN: 2176803X, 2011.

MALHEIROS, R. G. *Igreja e Estado: discursos, tensões e acordos políticos (1883 – 1891)*. Belém: Universidade Federal do Pará – Monografia de Graduação, 2008.

_____. *Tensões e negociações entre Igreja e Estado: arazoamentos e acordos políticos e um período de aceleradas transformações*. MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES, 11(29), 2011 – JAN / JULHO Publicação do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Semestral ISSN - 1518-3394. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. *Civilização do rio, civilização da estrada: transportes na ocupação da Amazônia no século XIX e XX*. Poder do NAEA, maio de 2004.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira & BRITO, Ana Paula O. P. Moraes. *A história da Ciência e o ensino da Genética e Evolução no nível médio: um estudo de caso*. In: SILVA, Cibele Celestino. *Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2006, pp. 245-264.

MATHIEZ, Albert. *História da Revolução Francesa*. Vol I: A queda da realeza (1787-1792). Tradução de Paulo Zing. São Paulo: Atena Editora, s.d.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELLO E SOUZA, Laura de (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor*. Revista de Educação da UFSM. Santa Maria/RS, v. 30, n° 2, pp. 27-41, 2005.

MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: da Queda da Bastilha à Festa da Federação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *O Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias* (subsídios para a história da educação no Brasil): 1834 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 1.

_____. *A instrução e as Províncias* (subsídios para a história da educação no Brasil): 1835 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2.

_____. *A instrução e as Províncias* (subsídios para a história da educação no Brasil): 1843 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 3.

_____. *A instrução e as Províncias*. São Paulo : Ed. Nacional, 1939-1940. 3 v.

_____. *A instrução e o Império* (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. v. 1.

_____. *A instrução e o Império* (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 2.

_____. *A instrução e o Império* (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 3.

_____. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1936-1938, v. 3.

MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

_____. *Arquitetura Escolar Republicana: A Escola Normal da Praça e a Construção de Uma Imagem de Criança*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MONIZ BANDEIRA, Luis Alberto de Vianna. *A presença dos Estados Unidos no Brasil: Dois séculos de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

MONROE, Paul. *História da educação*. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1968. (Atualidades Pedagógicas – v. 34).

MOOG, Vianna. *Em busca de Lincoln*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MOREIRA, J. Roberto. *Aspectos do ensino na França*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. XXIX, n° 69, janeiro-março de 1958, pp. 42-66.

_____. *Introdução ao estudo do currículo na escola primária*. Rio de Janeiro: INEP/CILEME, 1955.

MORSE, Richard M. *O espelho de próspero*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MOURÃO, Leila. *Memórias da Indústria paraense*. Belém: FIEPA, 1989.

NAEF, Werner. *La idea del Estado em La edad Moderna*. (versioón del alemán de Felipe Gonzalez Vicén, edición a cargo de José Luis Monereo Pérez) Granada: Editora Comares, 2005.

NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores*. In: _____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

_____. *Formação dos professores e profissão docente*. In: ____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

_____. *O processo histórico de profissionalização do professorado*. In: _____. (Org.) *Profissão professor*. 2ªed. Porto: Porto, 1995, pp.13-33.

_____. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre/RS: Pannonica, V. 04, 1991, 109-119.

_____. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis & SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). *A Formação de Professores em Nível Médio Normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos*. Belém: EDUEPA, 2008.

NUNES, Clarice (Org.). *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Locus da Produção da História da Educação hoje*. In: FERNANDES, Rogério e ADÃO, Áurea (org) *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*. *Atas do I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. Vol. III. P. 579-588.

_____. *Pesquisa histórica: um desafio*. *Cadernos ANPED*. nº2, p.37-47, 1989.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta C. *Historiografia da Educação e Fontes*. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre, nº5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *“A ilusão americana”*. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). *Um banquete no trópico*. São Paulo: SENAC, 2001, pp. 134-150.

PEIXOTO, Afrânio. *O ensino primário no Brasil em cem anos*. In: *Livro do Centenário da Câmara dos Deputados*. Rio de Janeiro, 1926, p. 463-527.

PERES, Tirsa Regazzini. *Educação brasileira no Império*. In: PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, pp. 29-47.

PÉRONNET, Michel. *Revolução Francesa em 50 palavras-chaves*. Tradução de Rita Braga. São Paulo: Brasiliense, 1989. Título original: *Les mots clefs de la Révolution Française*.

PESSANHA, Andréa Santos. *Em nome do progresso: uma sociedade criada por figuras ilustres na Corte lutou pela imigração europeia como forma de preparar o Brasil para o trabalho livre e “aprimorar” os nacionais*. Revista Nossa História. Ano 2 / nº 24, outubro de 2005.

PESSANHA, Andréa Santos. *Exemplo da Europa: Sociedade defendia o fim da escravidão e a vinda de imigrantes para “civilizar” o povo brasileiro*. Revista Nossa História, Ano 2 / nº 24, outubro de 2005.

PONZIO, Augusto. *A Revolução Bakhtiniana*. SP: Contexto, 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1965.

PRIORE, Mary Del & GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Os senhores dos rios. Amazônia, margens e histórias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: do romantismo até nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3.

REMOND, René. *O século XIX (1815-1914)*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

REVISTA HISTEDBR ON-LINE. Campinas: HISTEDBR; UNICAMP, 2000-2005.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira: A organização Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICCI, Magda. *O fim do Grão-Pará e o nascimento do Brasil: Movimentos Sociais, Levantes e Deserções no Alvorecer do Novo Império (1808-1840)*. In: PRIORE, Mary Del & GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Os senhores dos rios. Amazônia, margens e histórias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RUDÉ, G. *Por quê houve uma revolução em França?* In: *A Europa no século XVIII*. Trad. Gabriel R, Crespo e Maria P. F. Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1988, pp. 351-369.

SALDAÑA, Juan José. *Ciência e identidade cultural: a história da ciência na América Latina*. In: FIGUEIRÔA, Silvia F. de M. (org.). *Um olhar sobre o passado: história das ciências na América Latina*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000, pp. 11-31.

SANJAD, Nelson. *“Ciência de potes quebrados”*: Nação e região na arqueologia brasileira do século XIX. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.19. n.1. p. 133-163. jan.- jun. 2011.

SANJAD, Nelson. *A coruja de Minerva: o Museu Paraense entre o Império e a República, 1866 – 1907*. Tese (Doutorado em História Social) – Fundação Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Maria Helena Carvalho. *Pombal Revisitado*. Comunicações ao Colóquio Internacional organizado pela Comissão das comemorações do 2º centenário da morte de Marquês de Pombal. Vol. I. Lisboa: Editora Estampa, 1984.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *História econômica da Amazônia (1800-1920)*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2002, 2ª Edição.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. (Org.) *História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. (Org.) *História e História da Educação. História da educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Prefácio*. In: ARAÚJO, José C. de Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio E. C. (org). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.

_____. *Escola e Democracia (36ª ed)*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História e historiografia da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.

SCHELBAUER, A. R. *A constituição do método intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

SCHELBAUER, A. R., LOMBARDI, J. C., MACHADO, M. C. Gomes: (orgs.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas – SP: Autores Associados.

SCHWARTZ, Stuart. *O Brasil colonial, 1580 – 1750: as grandes lavouras e as periferias*. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. São Paulo:/Brasília: EDUSP/FUNAG, Vol. II, 1998, pp. 339-384.

SCHWARTZMAN, Simon. *O Espelho de Morse*. *Novos estudos CeBRAP*, v. 22, p. 185 – 192, out. 1988.

SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 3., 1995, Campinas. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996.

SILVA, Garcilenil do Lago. *Educação na Amazônia colonial*. Manaus: Suframa, 1985.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas - v. 94).

_____. *A ideia de uma educação brasileira e a Lei de 15 de outubro de 1827*. *Educação*. Brasília, v. 6, n. 24, p. 8-17, abr.-set. 1977.

SILVA, Sidney Reinaldo. *Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet*. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.12, p. 1-18, Jan.-Jun. 2010.

SOUZA, Altamir Ferreira. *Apontamentos para a História do Instituto de Educação do Pará*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1972.

SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. (Org.). *O legado educacional no século XIX*. Araraquara: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*. *Cadernos-Cedes*, Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Século XIX. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SUCUPIRA, Newton. *O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TANURI, Leonor Maria. *Contribuição para o estudo da escola Normal no Brasil*. São Paulo: CRPE, n. 13, 1970.

_____. *História da formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14. Disponível em:

www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR MARIA TANURI.pdf

TERROT, Noël. *Histoire de l'éducation des adultes en France, la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs: 1789-1971*. Paris: Éditions L'Harmattan, nouvelle édition mise à jour, 1997.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ed. Juriscredi Ltda., 1972.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O antigo regime e a revolução*. Brasília: Editora UNB, 1979.

_____. *The Old Regime and the French Revolution*. Translated by Stuart Gilbert. Garden City, N.Y., 1955.

VECHIA, Ariclê. *O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites*. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

VIDAL, D. G.; SOUZA, M.C.C. (Org.). *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, H. de O. S. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cynthia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, 95-134.

_____. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – UFF – Niterói, 1990.

_____. *A primeira escola normal do Brasil*. In: NUNES, Clarice (Org.). *O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

VIOTTI DA COSTA, Emilia. "1870-1889". In: Leslie Bethell (ed.). *Brazil: Empire and Republic, 1822-1930*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, pp. 191-213.

_____. *Da monarquia a república: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 6ª. Ed.

VOUVELE, Michel. *A Revolução Francesa e seu eco*. Texto apresentado no "7º Congresso Internacional das Luzes", em Budapeste, no período de 26 de julho a 2 de agosto de 1987. Traduzido por Magda Sento Sé Fonseca. Disponível em: www.scielo.br

WALLACE, Alfred Russel. *Viagens pelos Rios Amazonas e Negro*. Belo Horizonte; São Paulo: Editora Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

WARDE, Miriam. Contribuições da História para a Educação. *Em Aberto*. Brasília, v.9, nº47, p.3-11, jul/set. 1990.

WERNECK VIANNA, Luiz. *A Revolução Passiva: Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

XAVIER, Libânea Nacif. *Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000)*. In: SBHE.(Org.) Educação no Brasil. Campinas: SBHE/Autores Associados.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado, et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. *Poder político e educação de elite*. 3.ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. *A Educação na Sociedade Brasileira: um exame das concepções e das práticas educacionais na produção literária nacional (1840- 1920)*. Tese (Livre Docência em Filosofia, História e Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.

OBRAS RARAS

Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” – CENTUR

ABREU, José Coelho da Gama (Barão de Marajó). *A Amazônia: as Províncias do Pará e Amazonas e o Governo Central do Brazil*. Lisboa: Typographia Minerva, 1883, 112p.

ALMEIDA, Tito Franco de. *A grande Política: balanço do império no Reinado actual – Liberais e Conservadores*. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico, 1877.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Instrução Pública*. Documentos Parlamentares, v. 2. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918.

BRASIL. *Decreto de 1º de março de 1823*. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

BRASIL. *Decreto n. 69 do Ministério da Guerra de 29 de abril de 1823*. Manda tirar dos corpos de linha das Províncias um ou dois indivíduos para freqüentarem nesta Corte as escolas do ensino mútuo pelo método de Lancaster. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

BRASIL. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, José Liberato Barroso*, apresentado a Assembléia Geral Legislativa em 6 de maio de 1865. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1865.

GRAÇA, Abel. *Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na segunda sessão da 17. Legislatura, pelo Dr. Abel Graça, Presidente da Província*. Pará: Typ. do Diário do Gram-Pará, 1871.

MOURA, Levi Hal de. *Esquema da origem e da evolução da sociedade paraense (1616 – 1901)*. Belém: Academia Paraense de Letras & Comissão Regional do Folclore, 1957.

MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 15 de abril de 1860*. Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo H do Relatório do Ministro dos Negócios do Império João de Almeida Pereira Filho, apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 12 de maio de 1860. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1860.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. *Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862*. In: *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia Cosmopolita, 1873, p. 43-73.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. *Lei nº 10, de 4 de abril de 1835*. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

SALLES, Major Francisco José de Souza. *Indice Chronologico dos Governadores e Presidentes do Pará de 1655 a 1888*. Belém: Typ. de Francisco da Costa Junior, 1888

VIANNA, Arthur. *Pontos de História do Pará*. Belém: Empreza Graphica Amazonia, 1919.

ARQUIVOS DIGITAIS

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição Política do Imperio do Brazil*. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio offerecida e jurada por sua magestade o Imperador. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834a*. Faz algumas alterações e adições a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>

Center For Research Libraries - Projeto de Imagens de Publicações Oficiais Brasileiras do Center for Research Libraries e Latin American Microform Project. Disponível em: <http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>

JOURNAL D'INSTRUCTION SOCIALE, Sur l'instruction publique, premier mémoire, 1791. Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso com que o Presidente da Província do Pará fez a abertura da da 1ª Sessão da Assembleia Provincial, no dia 02 de março de 1838*. Pará: Typographia Restaurada de Santos, e santos menor, 1838. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla com que o Exm.º Marechal Francisco José de Souza Soares D'Andréa, Presidente e Comandante das armas da Província do Pará encerrou a 1ª Sessão da Assembleia Legislativa da mesma Província, no dia 15 de maio de 1838*. Pará: Typographia Restaurada de Santos, e santos menor, 1838. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco, Presidente da Província do Pará, quando abriu a Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1839*. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menor, 1839. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Doutor João Antonio de Miranda, Presidente da Província do Pará, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1840*. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menor, 1840. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco, Vice-Presidente da Província do Pará, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 14 de abril de 1841*. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menor, 1841. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco, Presidente da Província do Pará, na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 14 de abril de 1842*. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menor, 1842. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Coronel José Thomaz Henriques, Presidente da Província do Pará, na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1843*. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menores, 1843. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º. Snr. Desembargador Manoel Paranhos da Silva Vellozo, Presidente da Província do Pará, na Abertura da*

primeira sessão da quarta legislatura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1844. Pará: Typographia Restaurada de Santos & menores, 1844. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º Snr. Doutor João Maria de Moraes, Vice Presidente da Província do Pará, na abertura da segunda sessão da quarta legislatura da Assembleia Provincial, no dia 15 de agosto de 1845.* Pará: Typographia Restaurada de Santos & Filhos, 1845. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º Snr. Doutor João Maria de Moraes, Vice Presidente da Província do Pará, na abertura da primeira sessão da quinta legislatura da Assembleia Provincial, no dia 15 de agosto de 1846.* Pará: Typographia Restaurada de Santos & Filhos, 1846. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso recitado pelo Exc.º Snr. Doutor João Maria de Moraes, Vice Presidente da Província do Pará, na abertura da segunda sessão da quinta legislatura da Assembleia Provincial, no dia 15 de agosto de 1847.* Pará: Typographia Restaurada de Santos & Filhos, 1847. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla dirigida pelo Exc.º Snr. Conselheiro Gerônimo Francisco Coelho, Presidente da Província do Gram-Pará a' Assembleia Legislativa Provincial na abertura da sessão ordinária da sexta legislatura, no dia 1 de outubro de 1848.* Pará: Typographia Restaurada de Santos & Filhos, 1848. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla dirigida pelo Exc.º Snr. Conselheiro Gerônimo Francisco Coelho, Presidente da Província do Gram-Pará a' Assembleia Legislativa Provincial na abertura da segunda sessão ordinária da sexta legislatura, no dia 1 de outubro de 1849.* Pará: Typographia Restaurada de Santos & Filhos, 1849. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla que o Exm.º Snr. Conselheiro desta Provincia dirigiu à Assembleia Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembleia no dia 15 de Agosto de 1854.* Pará: Typographia da Aurora Paraense, 1854. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na segunda sessão da 17ª Legislatura, pelo Dr. Abel Graça Presidente da Provincia.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1871. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Exposição apresentada ao Exm.º Presidente da Província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha, por ocasião de seguir para a mesma Província, pelo Exm.º Presidente do Graõ Pará, Dr. Fausto*

Augusto de Aguiar. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1851a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório do Presidente da Província do Gram Pará, o EX.mo Sñr. Dr. Fausto Augusto d'Aguiar, na abertura da segunda sessão ordinaria da setima legislatura da Assembleia provincial, no dia 15 de agosto de 1851*. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1851b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla que o Exm.º Snr. Dr. José Joaquim da Cunha, Presidente desta Província, dirigiu a Assembleia Legislativa Provincial, na abertura da mesma Assembleia, no dia 10 de setembro de 1852*. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1852a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado ao Exm.º Snr. Dr. Jose Joaquim da Cunha, Presidente da Província do Gram Pará, pelo Commendador Fausto Augusto d'Aguiar, por occasião de entregar-lhe a administração da Província, no dia 20 de agosto de 1852*. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1852b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla que o Exm.º Snr. Dr. José Joaquim da Cunha, Presidente desta Província, dirigiu a Assembléa Legislativa Provincial, na abertura da mesma Assembléa, no dia 15 de agosto de 1853*. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1853a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório feito pelo Exm.º Senr. Doutor Angelo Custódio Correa, 1.º Vice Presidente desta Província, por occasião de dar posse da administração da mesma, ao Exm.º Senr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, no dia 16 de novembro de 1853*. Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1853b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla que o Exm.º Snr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, Presidente desta Província, dirigiu á Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa, no dia 15 de agosto de 1854*. Pará: Typographia da Aurora Paraense, Imp. Por J. F. de Mendonça, 1854. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Exposição Apresentada pelo Exm.º Senr. Doutor João Maria de Moraes, 4º Vice Presidente da Província do Gram-Pará, por occasião de passar a administração da mesma Província ao 3º Vice Presidente, o Exm.º Senr. Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães*. Typographia de Santos & Filhos, 1855b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Exposição apresentada pelo Exm.º Senr. Conselheiro Sebastião do rego Barros, Presidente da Província do Gram-Pará, Por ocasião de passar a administração da mesma Província ao 1º Vice-Presidente, o Exm.º Senr. Dr. Angelo Custódio Correa.* PARÁ: Typographia de Santos & Filhos, 1855a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla dirigida á Assembléia Legislativa Provincial pelo Exm.º Senr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, dignissimo Presidente desta Província, no dia 26 de outubro de 1855, por ocasião da abertura da segunda sessão ordinaria da nona legislatura da mesma Assembléia.* PARÁ: Typographia de Santos & Filhos, 1855d. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório feito pelo Exm.º Senr. Pinto Guimarães, Dirigido a Assembléia Legislativa provincial, no dia 15 de outubro de 1855.* Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1855c. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Exposição apresentada pelo Exm.º Senr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, Presidente da Província do Gram-Pará, ao Exm.º Senr. Tenente Coronel d'Engenharia Henrique de Beaurepaire Roham, no dia 29 de maio de 1856, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma Província.* Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1856a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial do Pará, no dia 15 de agosto de de 1856, por ocasião da abertura da primeira sessão da 10.ª Legislatura da mesma Assembléia, pelo Presidente Henrique de Beaurepaire Roham.* Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1856b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado ao Illm.º e Exm.º Senr. Dr. João da Silva Carrão, no ato de ser empossado da Presidencia da Província do Pará, no dia 27 de outubro de 1857, por Henrique de Beaurepaire Roham.* Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1857b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial do Pará, no dia 15 de agosto de 1857, por ocasião da abertura da segunda sessão da 10.ª Legislatura da mesma Assembléia, pelo Presidente Henrique de Beaurepaire Roham.* Pará: Typographia de Santos & Filhos, 1857a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Discurso da abertura da sessão extraordinária da Assembléia Legislativa Provincial do Pará, em 7 de abril de 1858, pelo Presidente Dr. João da Silva Carrão.* Pará: Typographia do Diário do Commercio, Impresso por J. J.

de Sá, 1858a. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório lido pelo Exm.º Vice-Presidente da Província do Pará, Ambrósio Leitão da Cunha, na abertura da primeira sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1858.* Pará: Typographia Commercial, 1858b. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado pelo Presidente do Gram-Pará, Leitão da cunha, em 8 de dezembro de 1858c.* Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla dirigida a Assembléia Legislativa da Província do Pará, na segunda sessão da XI legislatura, pelo Exm.º Sr. Tenente-Coronel Manoel de Frias e Vasconcellos, Presidente da mesma Província, em 1 de outubro de 1859.* Pará: Typographia Commercial de A. J. R. Guimarães, 1859. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório que o Exmo. Sr. Dr. Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, Presidente da Província do Pará, apresentou ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Fábio Alexandrino de Carvalho Reis, ao passar-lhe a administração da mesma Província, em 12 de maio de 1860.* Pará: Typographia Commercial de A. J. R. Guimarães, 1860a. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Angelo Tomaz do Amaral, pelo primeiro Vice-Presidente da Província do Gram-Pará, o Exmo. Sr. Dr. Fábio Alexandrino de Carvalho Reis.* Pará: Typographia Commercial de A. J. R. Guimarães, 1860b. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório do Exm.º Senr. Angelo Thomaz do Amaral, Presidente da Província do Gram-Pará ao Exm.º Vice-Presidente Olyntho José Meira, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma.* Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1861a. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório Dirigido a Assembléia Legislativa da Província do Pará na segunda sessão da XII Legislatura pelo Exm.º Sr. Dr. Francisco de Araujo Brusque, Presidente da mesma Província, em 17 de agosto de 1861.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1861b. Versão disponível na Internet, *site* www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa da Província do Pará na primeira sessão da XIII Legislatura, pelo Exm.º Senr. Presidente da Província Dr. Francisco Carlos de Araujo Brusque, em 1 de setembro de 1862.* Pará:

Typographia de Frederico Carlos Ruossard, 1862. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa da Província do Pará, na segunda sessão da XIII Legislatura pelo Excellentissimo Senhor Presidente da Província, Dr. Francisco Carlos de Araujo Brusque, em 1 de novembro de 1863.* Pará: Typographia de Frederico Carlos Rhossard, 1863. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório dos Negócios da Província do Pará elaborado pelo Secretário Geral da Província Domingos Soares Ferreira Penna, e apresentado pelo Presidente Couto de Magalhães à Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de agosto de 1864.* Pará: Typographia de Frederico Carlos Rhossard, 1864. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório da Presidencia do Pará, apresentado a respectiva Assembléia Legislativa Provincial, pelo Exm.º Snr. Vice-Presidente Barão de Arary, em 1 de outubro de 1866.* Pará: Typographia do Jornal do Amazonas, 1866. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentissimo Senhor Presidente da Província Dr. Pedro Leão Vellozo, passou a administração da mesma ao excelentíssimo senhor Vice-Presidente, Barão do Arary, no dia 9 de abril de 1867.* Pará: Typographia de Frederico Carlos Rhossard, 1867a. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Vice-Presidente da Província, Barão do Arary, passou a administração da mesma ao Excelentíssimo Senhor Vice-Almirante Joaquim Raimundo Lamare, no dia 1 de junho de 1867.* Pará: Typographia de Frederico Carlos Rhossard, 1867b. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial por S. Exc.ª o Sr. Vice-Almirante e Conselheiro de Guerra, Joaquim Raimundo de Lamare, Presidente da Província, em 15 de agosto de 1867.* Pará: Typographia de Frederico Carlos Rhossard, 1867c. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Vice-Presidente de Guerra, Joaquim Raimundo Lamare, passou a administração da Província do Gram-Pará ao Excelentíssimo Senhor Visconde de Arary, 1.º Vice-Presidente, em 6 de agosto de 1868.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1868a. Versão disponível na Internet, [site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm](http://www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm)

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Visconde de Arary entregou a administração da Província do Gram-Pará ao Excelentíssimo Senhor, 1.º Vice-Presidente, Conego Manoel Jozé de Siqueira Mendes, em 29 de*

setembro de 1868. Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1868b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado pelo Excelentíssimo Senhor, 1.º Vice-Presidente, Conego Manoel Jozé de Siqueira Mendes, em 18 de outubro de 1868.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1868c. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Presidente da Província, Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, entregou a administração da Província do Gram-Pará, ao Excelentíssimo Senhor, 2.º Vice-Presidente, Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães, em 16 de maio de 1869.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1869a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório que o Excelentíssimo Senhor Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães, segundo Vice-Presidente da Província, dirigio a Assembléia Legislativa Provincial, no dia 15 de agosto de 1869, por ocasião da abertura da segunda sessão da 16.ª Legislatura da mesma Assembléia.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1869b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excellentíssimo Senhor Coronel Miguel Antonio pinto Guimarães, segundo Vice-Presidente da Província do Pará, passou a administração da mesma ao Excelentíssimo Senhor Primeiro Vice-Presidente, Conego Manoel Jose de Siqueira Mendes, em 8 de novembro de 1869.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1869c. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Conego Manoel Jose de Siqueira Mendes, Primeiro Vice-Presidente da Província do Pará, passou a administração da mesma ao Excelentíssimo Senhor Presidente João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 2 de dezembro de 1869.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1869d. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório do Presidente da Província do Pará, Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, passando a adminitração da mesma ao Vice-Presidente Doutor Abel Graça, em 17 de abril de 1870.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1870a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléia legislativa Provincial na primeira sessão da 17.ª Legislatura, pelo quarto Vice-Presidente, Dr. Abel Graça, em 15 de agosto de 1870.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1870b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial na segunda sessão da 17.^a Legislatura, pelo Dr. Abel Graça, Presidente da Província, em 15 de agosto de 1871.* Pará: Typographia do Diário do Gram-Pará, 1870b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Falla dirigida a Assembleia Legislativa da Provincia do Para na segunda sessão da XI Legislatura pelo Exm^o Sr. Tenente-Coronel Manoel de Frias e Vasconcellos Prezidente da mesma Provincia, em 1 de Outubro de 1859.* Pará: Typographia de J.R. Guimarães, 1859. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *O Tocantins e o Anapú. Relatorio do Secretario da Provincia.* Pará: Typographia de Frederico Rhossard, 1864. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa Provincial na segunda sessão da 17.^a Legislatura, pelo Dr. Abel Graça Presidente da Provincia.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1871. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Barão de Santarém, 2^o Vice Presidente da Província, passou a administração da mesma ao Excelentíssimo Senhor Doutor, Domingos José da Cunha Junior, em 18 de abril de 1873a.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1873a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Doutor, Domingos José da Cunha Junior, Presidente da Província, abriu a 2^a sessão da 18^a legislatura da Assembleia Legislativa Provincial, em 1 de julho de 1873b.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1873b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Doutor, Domingos José da Cunha Junior, Presidente da Província, passou a administração da Província do Pará ao 3^o Vice Presidente, o Excelentíssimo Senhor Doutor Guilherme Francisco Cruz, em 31 de dezembro de 1873c.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1873c. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial, na primeira sessão da 19^a legislatura pelo Presidente da Província do Pará, o Excelentíssimo Senhor Doutor Pedro Vicente de Azevedo, em 15 de fevereiro de 1874b.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1874b. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório com que o Excelentíssimo Senhor Doutor Guilherme Francisco Cruz, 3^a Vice Presidente da Província do Pará, passou a administração da Província ao Excelentíssimo Senhor Doutor Pedro Vicente de Azevedo, em 17 de janeiro de 1874a.* Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1874a. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

PARÁ, Governo da Província do. *Relatório ao Exm. Senr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, pelo Exm. Senr. Dr. Pedro Vicente de Azevedo, por ocasião de passar-lhe a administração da Província do Pará, no dia 17 de janeiro de 1875*. Pará: Typographia do Diario do Gram-Pará, 1875. Versão disponível na Internet, site www.crl.edu/areastudies/LAMP/index.htm

RIO DE JANEIRO, Governo da Província do. *Relatório do presidente Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 1º de março de 1847*. Rio de Janeiro: Tipografia do Diário, 1847. Disponível em: <http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33&l4=22>

Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée législative: 20 et 21 avril 1792. Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 14 de maio de 1855. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 6 de maio de 1858. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>

ARTIGOS DE JORNAIS

Setor de Microfilmagem da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” – CENTUR

DIÁRIO DE BELÉM. Belém: Typographia nova de Sant’Anna, 15 de março de 1871.

DIÁRIO DO GRAM-PARÁ. *A abertura do Amazonas*. Belém: Typographia Commercial; Typographia d’A Estrela do Norte, 7 de setembro de 1867.

DIÁRIO DO GRAM-PARÁ. *S. Paulo e Pará*. Belém: Typographia Commercial; Typographia d’A Estrela do Norte, 31 de agosto de 1882.

PENNA, Domingos Soares Ferreira. *A Instrução na Província do Pará*. Colombo. Belém do Pará (PA): Typographia do Jornal do Amazonas, 13 de maio de 1869.

O LIBERAL DO PARÁ. Belém: Typographia d’O Liberal do Pará, 17 de novembro de 1889.

O LIBERAL DO PARÁ. *O Regulamento da Instrução publica*. Belém: Typographia d’O Liberal do Pará, 5 de maio de 1871.

FONTES MANUSCRITAS
Arquivo Público do Estado do Pará

Inventários *post-mortem* – Município da Capital – 1850, 1852, 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858, 1859, 1860, 1861, 1862, 1863, 1864, 1865, 1866, 1867, 1868, 1869 e 1870.

Portaria de 9-06-1874 – *Collecção das Leis da Província do Gram-Pará*. Tomo XXXVI, 1874.

Lei N. 33 de 30.09.1839 – *Collecção das Leis da Província do Grão-Pará*. Tomo II, 1839.

Lei N. 75 de 28.09.1840 – *Collecção das Leis da Província do Grão-Pará*. Tomo II, 1840.

Lei N. 669 de 13.04.1871 – *Collecção das Leis da Província do Grão-Pará*. Tomo XXIII, 1871.

Lei N. 757 de 19.12.1875 – *Collecção das Leis da Província do Grão-Pará*. Tomo



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**