



**UFAM**

PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO RODRIGO SEVERIANO GUELBER

**POLÍTICAS PÚBLICAS E A ORGANIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS  
DURANTE O SEGUNDO REINADO (1872-1889)**

MANAUS  
2023



FÁBIO RODRIGO SEVERIANO GUELBER



## **POLÍTICAS PÚBLICAS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS DURANTE O SEGUNDO REINADO (1872-1889)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Camila Ferreira da Silva e Coorientação da Professora Dra. Rita Esther Ferreira de Luna.

MANAUS  
2023

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G925p Guelber, Fábio Rodrigo Severiano  
Políticas públicas e a organização da educação primária na  
província do Amazonas durante o Segundo Reinado (1872-1889) /  
Fábio Rodrigo Severiano Guelber . 2023  
163 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Camila Ferreira da Silva  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. História da educação. 2. Políticas públicas. 3. Infância. 4.  
Província do Amazonas. 5. Ensino primário. I. Silva, Camila Ferreira  
da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FÁBIO RODRIGO SEVERIANO GUELBER

POLÍTICAS PÚBLICAS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA  
NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS DURANTE O SEGUNDO REINADO  
(1872-1889)

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva (Presidente/Orientadora - UFAM)

---

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli (Membro Interno - UFAM)

---

Prof. Dr. Fábio Souza Correa Lima (Membro Interno - UFAM)

---

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (Membro Externo - UnB)

Manaus  
2023

## AGRADECIMENTOS

O fim no início, fazer os agradecimentos é uma tarefa arduosa, pois, sempre esquecemos alguém que nos auxiliou nessa jornada acadêmica, pois, só no fim do trabalho temos a ideia do quanto somos gratos àqueles que ajudaram com palavras de incentivo, dicas, bibliografia, etc.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de realizar a pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa de mestrado concedida e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio ao Programa.

À minha orientadora, a Professora Dra. Camila Ferreira da Silva, não tenho palavras para agradecer a empatia, dedicação, apoio e compreensão nos momentos mais difíceis da pesquisa, sem a senhora ela não teria existido.

À Coorientação da Professora Dra. Rita Esther Ferreira de Luna, sempre sábia, amiga e primordial para a concretização da trabalho.

Aos integrantes de minha banca de qualificação: Dra. Michelle de Freitas Bissoli, Dr. Fábio Souza Correa Lima e Dr. Marcelo Pinheiro Cigales, pelas orientações que auxiliaram ao término da pesquisa.

Aos amigos feitos no programa, não citarei nomes, pois acabarei esquecendo, mas vocês sabem quem são e o quanto sou grato a cada um de vocês que passou pela minha vida nesse momento acadêmico. Aprendi muito com cada um de vocês.

À minha mãe, responsável pela minha formação quanto pessoa e, com certeza, dedico a ela esse trabalho, Maria da Conceição Severiano de Almeida.

Aos companheiros de quatro patas: Amadeus, Briene, Gaia, Caramela, Amélie, Djalma, Zé Bob, Nina, Carmelo e Bourdieu.

À minha companheira que me aturou nos momentos mais difíceis e aguentou minhas crises, Lívia Silveira Olímpio.

Os meus sinceros agradecimentos!

*Trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa e, até mesmo, impossível de se viver, não é neutralizá-los; revelar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar nulo o efeito que ela possa exercer quando permite, ao menos àqueles que sofrem, descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e, assim, de se sentir desculpados.*

*[...] O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer.*

Pierre Bourdieu (1930-2002).

## RESUMO

A presente dissertação, alocada na Linha de Pesquisa Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desbrucha-se sobre as políticas públicas e a organização do ensino primário na Província do Amazonas durante o fim do segundo reinado. Seu objetivo geral consiste em analisar os direcionamentos das Políticas Públicas para o Ensino Primário na Província do Amazonas (1872-1889), com foco nas concepções específicas de infância que emergiram das tensões em torno das ações do Estado Imperial. Como específicos, elencamos: Caracterizar a organização da Província do Amazonas e as mudanças sociais que tomaram lugar no final do Império; Identificar o tipo de educação que o Estado desenhou para as crianças na Província do Amazonas; Compreender as concepções de infância que estavam em disputa no âmbito da sociedade e do Estado no período. O desenho metodológico construído para o desenvolvimento da investigação parte do método Histórico, entre o diálogo da Nova História Cultural e o pensamento Bourdiesiano. A partir de uma pesquisa bibliográfica e do levantamento de publicações ligadas direta e indiretamente aos temas da pesquisa, construiu-se um diálogo entre os autores e o trabalho proposto. Posteriormente, na fase exploratória, foram realizadas visitas ao Arquivo Público do Estado do Amazonas, Centro Cultural dos Povos da Amazônia e sites especializado como da Biblioteca Nacional e da Fundação Carlos Chagas, do Center for Research Libraires e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, houve nesse momento o levantamento, categorização e análise dos documentos, constituindo uma pesquisa documental, sobre as Leis do Império Brasileiro, Relatórios dos Presidentes da Província, Regulamentos, Censo, jornais e revistas relativos aos tópicos estudados e ao período histórico analisado. Os resultados da pesquisa demonstram as ações e os silêncios do Estado frente a educação das crianças e revelam, sobretudo, como elas eram vistas ou não durante o fim do Império brasileiro na região norte.

**Palavras-chave:** História da educação. Políticas públicas. Infância. Província do Amazonas. Ensino primário.

## ABSTRACT

This dissertation, allocated in the Education, State, Public Policy and Regional Development Research Line of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Amazonas (UFAM) public policies and the organization of primary education in the Amazonas Province during the end of the second reign. Its general objective is to analyse the directions of Public Policies for Primary Education in the Province of Amazonas (1872-1889), focusing on the specific conceptions of childhood that emerged from the tensions around the actions of the Imperial State. As specific, we list: Characterize the organization of the Province of Amazonas and the social changes that took place at the end of the Empire; Identify the type of education that the State designed for children in the Province of Amazonas; To understand the conceptions of childhood that were in dispute within society and the State in the period. The methodological design built for the development of research starts from the Historical method, between the dialogue of the New Cultural History and the Bourdiesian thought. From bibliographical research and the survey of publications linked directly and indirectly to the themes of the research, a dialogue was built between the authors and the proposed work. Later, in the exploratory phase, visits were made to the Public Archive of the State of Amazonas, Cultural Center of Amazonian Peoples and specialized sites such as the National Library and the Carlos Chagas Foundation, the Center for Research Libraires and the Brazilian Institute of Geography and Statistics, there was at that time the survey, categorization and analysis of documents, constituting a documentary research, on the Laws of the Brazilian Empire, Reports of the Presidents of the Province, Regulations, Census, newspapers and magazines related to the topics studied and the historical period analyzed. The research results demonstrate the actions and silences of the State regarding the education of children and reveal how they were seen or not during the end of the Brazilian Empire in the north region.

**Keywords:** History of education. Public policies. Childhood. Province of Amazonas. Primary Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Fotos de uma visita ao Arquivo Público do Estado do Amazonas (APEAM) no ano de 2021.....	20
<b>Figura 2</b> – Igarapé Espírito Santo (esquina da av. Eduardo Ribeiro com Sete de Setembro, 1868).....	25
<b>Figura 3</b> – Hospital da Caridade, atual Santa Casa de Misericórdia.....	28
<b>Figura 4</b> – Conclusão da Igreja Matriz.....	29
<b>Figura 5</b> – Ponte dos Remédios.....	30
<b>Figura 6</b> – Colégio D. Pedro II.....	31
<b>Figura 7</b> – Ponte sobre o Igarapé Espírito Santo.....	32
<b>Figura 8</b> – Liceu em 1870 durante a sua construção.....	41
<b>Figura 9</b> – Trechos da Lei Geral de 15 de outubro de 1827.....	<b>49</b>
<b>Figura 10</b> – Capa do Relatório de 1872.....	56
<b>Figura 11</b> – Capa da Coleção das leis da Província do Amazonas de 1872.....	58
<b>Figura 12</b> – Anúncios referentes a educação de crianças.....	67
<b>Figura 13</b> – Última Lei Provincial sobre a Educação de crianças.....	69
<b>Figura 14</b> – Capas dos Relatório e Regulamento da Instrução Pública do ano 1872.....	71
<b>Figura 15</b> – Plano das matérias dos 1, 2 e 3 anos.....	74
<b>Figura 16</b> – Planos das matérias dos 3, 4 e 5 anos.....	75
<b>Figura 17</b> – Planos das matérias dos 5, 6 e 7 anos.....	76
<b>Figura 18</b> – Planos das matérias dos 7 e 8 anos.....	77
<b>Figura 19</b> – Edifícios para escolas do Ensino Primário.....	79
<b>Figura 20</b> – Anexo da Instrução Pública.....	81
<b>Figura 21</b> – Mapa das cadeiras do ensino primários das escolas do sexo masculino e feminino.....	83
<b>Figura 22</b> – Relatório do Azylo Orphanologico Elisa Souto.....	90
<b>Figura 23</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888.....	92
<b>Figura 24</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 – II.....	93
<b>Figura 25</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 – II.....	94
<b>Figura 26</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 – III.....	95
<b>Figura 27</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 – IV.....	96
<b>Figura 28</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 -Deveres do professor.....	96
<b>Figura 29</b> – tabela dos vencimento do professores em 1888.....	97
<b>Figura 30</b> – Ofício do professor Antonio Roberto Alvez.....	99
<b>Figura 31</b> – Relação nominal de alunos da escola masculina de Tauapessassu.....	100
<b>Figura 32</b> – Praça Imperatriz, foto de Ermanno Stradelli, Manaus, 1884.....	108
<b>Figura 33</b> – Brasileiros e indígenas vindos do Rio Branco, Rio Purus, 1888.....	109
<b>Figura 34</b> – A família do professor Barbosa Rodrigues, Manaus, 1884.....	110
<b>Figuras 35 e 36</b> – Gente do tuxáua Antônio (Ipurinã) e maloca do Marané, Rio Sepatini, 1889.....	111/112
<b>Figura 37</b> – Brasileiros e indígenas da Amazônia (Rio Branco), 1887-1889.....	113
<b>Figura 38</b> – Falla 1874.....	121
<b>Figura 39</b> – Falla 1876.....	121
<b>Figura 40</b> – Falla 1878.....	122
<b>Figura 41</b> – Relatório 1879.....	122
<b>Figura 42</b> – Falla 27 de agosto de 1881.....	123
<b>Figura 43</b> – Exposição 28 de Setembro de 1884.....	123

<b>Figura 44</b> – 10 de março de 1885.....	124
<b>Figura 45</b> - Relatório de 1873.....	125
<b>Figura 46</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888.....	125
<b>Figura 47</b> – Regulamento N° 47, de 28 de março de 1883.....	126
<b>Figura 48</b> – Anexo 28 de Fevereiro de 1872.....	127
<b>Figura 49</b> – Falla 1876.....	128
<b>Figura 50</b> – Relatório 25 de Março de 1876.....	128
<b>Figura 51</b> – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881.....	128
<b>Figura 52</b> – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881.....	129
<b>Figura 53</b> – Falla de 27 de agosto de 1881.....	130
<b>Figura 54</b> – Relatório 25 de março de 1883.....	130
<b>Figura 55</b> – 12 de julho de 1884.....	131
<b>Figura 56</b> – Regulamento N° 52 de 7 de julho de 1884.....	131
<b>Figura 57</b> – Relatório 25 de março de 1886.....	132
<b>Figura 58</b> – relatório de 25 de março de 1886.....	132
<b>Figura 59</b> – Relatório 13 de feeverio 1873.....	134
<b>Figura 60</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888.....	134
<b>Figura 61</b> – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888.....	134
<b>Figura 62</b> – Regulamento N° 52 de 7 de julho de 1884.....	135
<b>Figura 63</b> – Regulamento N° 47 de 28 de março de 1883.....	136
<b>Figura 64</b> – Relatório 1878.....	137
<b>Figura 65</b> – Falla de 01 de outubro de 1880.....	137
<b>Figura 66</b> – Falla de 27 de agosto de 1881.....	138
<b>Figura 67</b> – Anexo de 10 de janeiro de 1888.....	138
<b>Figura 68</b> – Anexo de 20 de agosto de 1888.....	138
<b>Figura 69</b> – Regulamento N° 23 de 16 de Março de 1872.....	140
<b>Figura 70</b> – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881.....	141
<b>Figura 71</b> – Falla de 27 de agosto de 1881.....	142

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Governantes da Província do Amazonas de 1870 a 1889.....	23
<b>Quadro 2</b> - Propriedades públicas na cidade de Manaus em 1874.....	<b>Erro! Indicador não definido.00</b>
<b>Quadro 3</b> - Disciplinas do ensino do Liceu a partir de 1877.....	42
<b>Quadro 4</b> - Números de escolas e de alunos do Amazonas entre os anos de 1870 e 1889 .....	43
<b>Quadro 5</b> - Concepções de crianças nos documentos analisados.....	119

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Dados populacionais do Amazonas e de Manaus em 1870 e 1890.....	31
<b>Tabela 2</b> - Composição étnica da população amazônica (Censos de 1872 e 1890).....	32
<b>Tabela 3</b> – Leis e Menções ao Ensino Primário.....	59
<b>Tabela 4</b> – Objetos das leis voltadas ao Ensino Primário.....	60
<b>Tabela 5</b> – Relatórios e Regulamentos.....	72
<b>Tabela 6 e Gráfico 1</b> – População indígena (1500-2010).....	104

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALL	Academia Amazonense de Letras
APEAM	Arquivo Público do Estado do Amazonas
BNDIGITAL	Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional
CCPA	Centro Cultural dos Povos da Amazônia
CDMAM	Centro de Documentação e Memória da Amazônia
CLR	Center for Research Libraires
FAPEAM	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas
FFC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE A MODERNIZAÇÃO DE MANAUS E DO AMAZONAS E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE 1870 A 1889</b> .....	22
1.1 ASPECTOS FÍSICOS DA CIDADE DE MANAUS, SOCIEDADE E CULTURA.....	22
1.2 CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES COMERCIAIS NO SÉCULO XIX NA MANAUS PROVINCIAL.....	36
1.3 A VIDA INTELECTUAL NA CIDADE DE MANAUS NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	39
<b>CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS (1872-1889)</b> .....	46
2.1 ESTADO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA.....	46
2.1.1 O Estado Imperial brasileiro em seu declínio: um olhar bourdieusiano sobre as rupturas da monarquia brasileira.....	50
2.1.2 A construção da noção de instrução pública no Brasil e Amazonas.....	56
2.2 A AÇÃO DO ESTADO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS AMAZÔNIDAS NO FINAL DO IMPÉRIO.....	60
2.2.1 Regulamentos e relatórios da Província do Amazonas.....	70
2.2.2 As mudanças na organização da educação pública primária a partir das Políticas Públicas instituídas na Província do Amazonas.....	98
<b>CAPÍTULO 3: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA A PARTIR DA AÇÃO PÚBLICA NA AMAZÔNIA IMPERIAL</b> .....	102
3.1 A INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA AO FIM DO IMPÉRIO.....	102
3.1.1 Ser criança na Província do Amazonas: caracterizando as múltiplas infâncias.....	106
3.1.2 Os curumins e as cunhatãs: da razão das comunidades tradicionais à razão do Estado Imperial.....	114
3.2 O ESTADO IMPERIAL E SUA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA AMAZÔNIA.....	118
3.2.1 Emergência do conceito de infância nos marcos regulatórios do ensino primário.....	118
3.2.1.1 A criança compreendida como “selvagem”.....	120
3.2.1.2 A criança compreendida como “desvalida”.....	124
3.2.1.3 A criança a partir da compreensão de idade e sexo.....	133

3.2.1.4 A criança compreendida a partir da etnia e raça.....	139
3.2.2 Construções das bases para a gênese da concepção da educação republicana no cenário amazônico.....	143
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>158</b>
APÊNDICE I – Inventário com fontes primárias e documentos sobre o tema da pesquisa.....	159

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado da investigação realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), na linha de Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, no interior do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE).

A escolarização é resultado de múltiplas relações sociais e políticas, nas quais o Estado tem um papel central. Apesar de direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal de 1988, continuamos tendo um quadro societário no qual nem todos têm acesso à escola. Ao olharmos para o estado do Amazonas, os desafios no campo educacional são maiores, pois ele possui especificidades geográficas, históricas e socioeconômicas únicas. Dizemos geográficas por ser o maior estado da federação, ter a maior floresta equatorial e bacia hidrográfica do mundo; historicamente, por ser marcado pelas assimetrias regionais do Brasil que estiveram na ponta do processo de desenvolvimento nacional: a região amazônica foi relegada a uma posição dominada na estrutura do poder socioeconômico brasileiro.

Tendo em vista essas especificidades, características da região, antes de adentrar a caracterização da investigação de mestrado aqui apresentada, considero importante expor a correlação do meu percurso acadêmico com o tema e o objeto de pesquisa.

Na época da graduação em História (realizada na Universidade Federal do Amazonas de 2008 a 2013), sentia curiosidade sobre como era o ensino no período provincial e quais eram as realidades das escolas desse período. Observamos, contudo, dificuldades em encontrar trabalhos relativos a esse tema. Já como professor e trabalhando com a Educação Infantil, senti mais curiosidade em saber como era o ensino primário e como antigamente eram propostas as Políticas Públicas em relação a essa etapa da educação.

Os primeiros anos da Educação Básica constituem o alicerce para o desenvolvimento integral dos estudantes. Compreender a importância desse momento formativo, muitas vezes inferiorizado pela sociedade, é essencial para conhecer as experiências, as relações sociais, a organização e os processos pedagógicos próprios da educação de crianças em espaços formais em diferentes panoramas de época.

O período a ser estudado, inicialmente, compreenderia da elevação do Amazonas à categoria de Província, em 1852, até o fim do Império no Brasil, ou seja, da sua independência e autogestão até o fim da Monarquia brasileira, em 15 de novembro de 1889. Porém, no decorrer

da pesquisa, ao analisar o Regulamento nº 23, de 16 de Março de 1872, nos deparamos com a edificação das primeiras escolas primárias e, devido ao período pandêmico, de 2020 a 2021, em que basicamente o estudo foi planejado de forma remota e ainda, para maior especificação e andamento da dissertação, visando a um melhor aproveitamento do tempo, foi necessário um novo recorte temporal, o qual definimos a partir de 1872, com os primeiros espaços públicos dedicados à educação primária, continuando até o fim do Império, em 1889.

A presente investigação, no contexto amazônico, busca contribuir para a compreensão de um período importante da nossa história, resgatando e dando vozes a sujeitos que nunca foram ouvidos, que estão nas fontes utilizadas nesta pesquisa. Assim, é nossa intenção compreender a educação no período e como o Estado a tratava, por intermédio de suas Leis e Regulamentos, assim como compreender a realidade objetiva do sujeito histórico deste grupo, as crianças amazônicas. A maior contribuição social da pesquisa, portanto, reside na construção de conhecimento sistematizado no âmbito da educação de crianças na Amazônia Imperial. Há de se destacar ainda que tal relevância está atrelada ao campo da História da Educação e das Políticas Públicas oitocentistas.

A transformação do Ensino Primário no foco da pesquisa surgiu da leitura dos relatórios dos presidentes da província, Regulamentos e Instruções da época e, conseqüentemente, dos seguintes questionamentos: como se organizava a província do Amazonas e que mudanças sociais foram feitas no final do Império? Que tipo de educação o Estado previa? Quem eram as crianças nesse período? O que significava ser criança na Amazônia na segunda metade do século XIX?

A questão norteadora da pesquisa foi assim definida: **Quais os direcionamentos presentes nas Políticas Públicas para o Ensino Primário na Província do Amazonas (1872-1889) e que concepções de infância estavam em disputa nesse contexto?**

Os pressupostos que acompanham esta problemática são: a relação entre a modernização de Manaus e do Amazonas e o desenvolvimento da educação formal; o papel do Estado Imperial na estruturação do Ensino Primário no Amazonas; a ideia de que as concepções da sociedade e do Estado em torno da infância disputam a legitimidade no espaço público.

A partir do problema e considerando os pressupostos supracitados, elencamos como objetivo geral: Analisar os direcionamentos das Políticas Públicas para o Ensino Primário na Província do Amazonas (1872-1889), com foco nas concepções específicas de infância que emergiram tensões em torno das ações do Estado Imperial. Como objetivos específicos,

destacamos: caracterizar a organização da província do Amazonas e as mudanças sociais que tomaram lugar no final do Império; identificar o tipo de educação que o Estado desenhou para as crianças na Província do Amazonas; compreender as concepções de infância que estavam em disputa no âmbito da sociedade e do Estado no período.

O marco epistemológico é um diálogo entre a Nova História Cultural e o pensamento Bourdiesiano, portanto, os acontecimentos históricos podem ser compreendidos de diferentes perspectivas. Dessa forma, é importante destacar que no início do século XX, na França, dois historiadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, fundaram a revista *Annales*, dando início à Revolução Francesa da historiografia. Segundo Burke (1997), a partir de então, a história nunca mais foi a mesma devido ao fato de a historiografia se voltar aos acontecimentos cotidianos, deixando de lado a figura de reis e buscando dar vozes ao cidadão comum.

No final do século XX, a chamada terceira geração dos *Annales*, por intermédio do livro da historiadora americana Lynn Hunt, “Nova História Cultural”, cunha-se o termo e busca, segundo Burke (2005), a “expansão do domínio da cultura”. Destacamos a importância do diálogo com o sociólogo Pierre Bourdieu, segundo o qual as fronteiras entre História e Sociologia não têm nenhum sentido (Bourdieu, 2014), e do uso dos conceitos de Estado, poder simbólico, reprodução social, campo social e *habitus* para pensar o nosso objeto de pesquisa.

O método usado para poder responder aos objetivos propostos será o Método Histórico. De acordo com Lakatos (2001) e Fachin (2017), para compreender uma época, precisamos ir ao encontro das suas questões, porém, sem praticar o anacronismo, ou seja, sem ver o passado com os olhos do presente. A partir dessa perspectiva, torna-se importante realizar estudos sobre a compreensão do que é a História e a sua função. Para Pesavento (2003, p. 59), ela

[...] se faz como respostas a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado.

Os procedimentos para a realização do trabalho foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, ambas com etapas próprias, e com um caráter complementar nesta investigação.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos (2019), é realizada a partir dos mais diversos meios de produção científica, como livros, artigos, teses, dissertações, resenhas, etc., cumprindo oito etapas distintas para uma melhor análise, interpretação e elaboração: a escolha do tema; a

elaboração do plano de trabalho; a identificação; a localização; a compilação; o fichamento; a análise e interpretação e a redação.

As buscas se deram nas seguintes bases científicas: Scielo, Google Acadêmico, portal de periódicos da CAPES e repositório de teses e dissertações da UFAM. Além disso, ao selecionar os livros para compor esse *corpus* bibliográfico, utilizamos as seguintes estratégias: buscas na biblioteca da UFAM, levantamento de obras disponíveis em formato digital, compra de livros indicados no processo de orientação e leitura e fichamento do material bibliográfico. Foram selecionados, por fim, 15 artigos científicos, 5 dissertações, 6 teses e 10 livros, ressaltando que, com o desenvolvimento da pesquisa, esse número foi sendo ampliado.

Ao usar o documento como uma fonte, nos deparamos com um amplo arcabouço teórico. Partimos da inspiração poética de Febvre (1989, p. 249): “A História faz-se com documentos [...]. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem”, porém, também consideramos o que assevera outro historiador, Jacques le Goff, que nos adverte quanto ao uso dos documentos:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento (LE GOFF, 2013, p. 494-495).

A Partir dessa indicação, nossa pesquisa documental foi realizada por meio de visitas ao Arquivo Público do Estado e ao Centro Cultural Povos da Amazônia, bem como com o levantamento virtual nas páginas eletrônicas: Biblioteca Nacional (BN), Hemeroteca Digital da BN, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Carlos Chagas e *Center for Research Libraries*.

**Figura 1 – Fotos de uma visita ao Arquivo Público do Estado do Amazonas (APEAM) no ano de 2021**



Fonte: Compilação do autor<sup>1</sup>.

Por se tratar de um trabalho acadêmico e datado, não podemos deixar de falar das condições precárias sob as quais os arquivos da cidade de Manaus estão, sem uma devida atenção do Estado, falta de organização e um infraestrutura para o correto armazenamento dos documentos, infelizmente. Já em se tratando dos funcionários, teço somente elogios, pois não mediram esforços para auxiliar a pesquisa.

O foco da pesquisa documental está na análise dos seguintes documentos: os Relatórios dos Presidentes da Província, nos quais encontramos os discursos dos representantes do Estado monárquico, na região; os Regulamentos de Ensino, com as normas, deveres e direitos

<sup>1</sup> Montagem a partir da visita em 11 de abril de 2021, ao APEAM, no período pandêmico.

referentes à organização dos processos pedagógicos praticados no período; o Censo de 1872, o primeiro recenseamento da história do Brasil, que serve aqui de aporte para a pensar a relação entre as crianças do Amazonas e aquelas do restante do país. Nas visitas ao APEAM, analisando os arquivos digitalizados, nos deparamos com um conjunto de 5 pastas de documentos manuscritos, dentre os quais destacamos os ofícios e correspondências feitas entre o Diretor da Instrução Pública da Província e diversos outros agentes públicos como o Presidente da Província, professores, entre outros, fontes importantes para a compreensão do cotidiano do momento histórico estudado.

O trabalho com os documentos nos levou a desenvolver, ainda, uma frente analítica ligada à Análise Iconográfica, sobretudo sobre as fotografias históricas do Amazonas em que vemos crianças retratadas, na capital e no interior. Tais fotografias povoam sobretudo nosso último capítulo, e a análise desenvolvida diz respeito às concepções de infância que podem ser extraídas do material.

Ao final de nossos exercícios teóricos, metodológicos e reflexivos, organizamos a dissertação em 3 (três) capítulos, os quais sistematizamos da seguinte forma:

O Capítulo 1 trata da relação entre a modernização de Manaus e do Amazonas e o desenvolvimento da educação formal, por meio da qual buscamos compreender as transformações da cidade de Manaus e da Província do Amazonas no declínio do Império e identificar o papel desse Estado na Região em relação ao ensino primário.

No Capítulo 2, por sua vez, promovemos uma caracterização da ação do Estado Imperial para o ensino primário, por meio do mapeamento das Políticas Públicas voltadas para a garantia do direito formal das crianças ao acesso à educação pública na Província do Amazonas.

Por fim, no Capítulo 3, nos dedicamos a analisar as concepções de infância que estavam em disputa e que serviram de marco e/ou resistência para o direcionamento que o Estado Imperial assumiu com relação à educação das crianças nesse cenário. Este capítulo aponta como tais concepções serviram de base às Políticas Públicas e à compreensão da sociedade amazonense em torno das infâncias amazônicas ao fim do Império brasileiro, demonstrando os processos de lutas para a legitimação de uma concepção hegemônica sobre as demais.

## **CAPÍTULO 1**

### **A RELAÇÃO ENTRE A MODERNIZAÇÃO DE MANAUS E DO AMAZONAS E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL ENTRE 1870 A 1889**

Ao iniciar a reflexão sobre o contexto amazônico que esta pesquisa elegeu como objeto de estudo, situada no campo da História da Educação, torna-se necessária uma apresentação do panorama de época que se pretende investigar para compreender as transformações sociais mais amplas que ganharam lugar na região norte brasileira no final do Império e que foram base para o desenvolvimento dos campos cultural e educacional na Província do Amazonas.

Partindo dessa compreensão, o capítulo se ocupa das seguintes discussões: os processos de urbanização e o modelo de desenvolvimento urbano que se consolidou na capital da Província do Amazonas a partir do início da economia gomífera; as transformações econômicas que acompanharam o processo de modernização de Manaus, mais especificamente da passagem da cultura de subsistência para o extrativismo vegetal monocultor ao capital internacional; a vida intelectual na cidade de Manaus e seus impactos na educação formal, incluindo aqui a criação dos aparelhos de cultura e educação e a institucionalização do sistema de ensino da época. Tais discussões são importantíssimas para nossa investigação, pois destacamos como as mudanças ocorridas impactaram direta e indiretamente os processos de ensino na sociedade amazônica ao fim do Império brasileiro, com especial atenção para a educação de crianças.

#### **1.1 ASPECTOS FÍSICOS DA CIDADE DE MANAUS, SOCIEDADE E CULTURA**

Manaus, situada na floresta amazônica, próxima à confluência dos rios Negro e Solimões, cresceu em contato com o rio, estabelecendo suas trocas comerciais e de comunicação. A expansão da cidade, no princípio, tendeu a acompanhar as margens, mas os primeiros planejamentos urbanos optaram em manter seu crescimento no sentido oposto ao rio. Sua fundação teve origem no processo de centralização das atividades comerciais que se deslocavam para os rios supracitados. Todo o período de expansão da Província amazonense foi marcado por processos de experimentação. A cidade vivenciou seus primeiros momentos de expansão econômica, populacional e social sem estar preparada, contudo, sempre procurou

estar aberta às inovações oferecidas por um mundo moderno, cada vez mais próximo (PINHEIRO, 2003).

A Província do Amazonas começou a dar seus primeiros passos e atravessou o período de disputas, em que foi o objeto principal, continuando seu processo de estruturação no período Provincial e, a partir da década de 70 do Século XIX, a Província amazonense sentiu as mudanças proporcionadas pelo início da economia gomífera.

Como vila ou cidade, Manaus teve seu nome submetido à alternância de dois critérios: o da localização geográfica na Barra do Rio Negro e o que privilegiava a referência à ocupação da área por indígenas, entre eles os Manaós. Com a criação da Província do Amazonas em 1852, a cidade da Barra do Rio Negro tornou-se sua capital e, em 1856, a Assembleia Legislativa provincial sancionou a lei que mudava o nome para Manaus (DAOU, 2004, p. 33).

Embora criada em 1850, conforme Rabelo (2008) assevera, a Província do Amazonas ainda não tinha um corpo administrativo e repartições necessárias à sua gerência. Com esse contratempo, a Província do Amazonas só foi considerada instalada efetivamente a partir do dia 1º de janeiro de 1852, com a chegada do então Presidente João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha à cidade da Barra. Conforme Bloch (2001), contrariando a obsessão do historiador de buscar as origens das coisas, não reconstruiremos as origens da região, mas recorreremos ao uso de imagens do período, retiradas das mais diversas fontes, para uma visualização das transformações que o Estado fez para a modernização e, conseqüentemente, para a estruturação do ensino formal das crianças.

No período compreendido entre 1870 a 1890, objeto desse estudo, o Amazonas teve 19 governantes nomeados, iniciando no 12º até o 30º, mais a Junta provisória que assumiu no início do período Republicano (1889). Conforme Loureiro (2007), os governantes nomeados foram:

*Quadro 1 – Governantes da Província do Amazonas de 1870 a 1889*

Nomeado	Período	Nome
12º	1868-1870	João Wilkens de Mattos
	1870	Clementino José Pereira Guimarães (3º. Vice)
13º	1870-1872	José de Miranda da Silva Reis
14º	1872-1875	Domingos Monteiro Peixoto
	1875	Nuno A. Pereira de Mello Cardoso (1.ºvice)

15°	1876-1876	Antônio dos Passos Miranda
	1876	Gabriel Antônio Guimarães (2.º vice)
	1876	Nuno A. Pereira de Mello Cardoso (vice)
16°	1876-1877	Domingos Jacy Monteiro
17°	1877-1878	Agesilão Pereira da Silva
	1878	Gabriel Antônio Ribeiro Guimarães (vice)
	1878	Guilherme José Moreira vice
18°	1878-1879	Rufino Eneias Gustavo Galvão
	1879	Romualdo de Souza Paes de Andrade (1.º vice)
19°	1879-1880	José Clarindo de Queiroz
20°	1880-1881	Satyro de Oliveira Dias
21°	1881-1882	Alarico José Furtado
	1882	Romualdo de Souza Paes de Andrade (2.º vice)
22°	1882-1884	José Jansen Ferreira Júnior
	1884	Guilherme José Moreira(1.º vice)
23°	1884	Theodoreto Carlos de Farias Souto
	1884	Joaquim Paes da Silva Sarmento (2.º vice)
24°	1884-1885	José Jansen Ferreira Júnior
	1885	Clementino José Pereira Guimarães (1.º vice)
25°	1885-1887	Ernesto Adolpho de Vasconcelos Chaves
	1887	Clementino José Pereira Guimarães (1.º vice)
26°	1887-1888	Conrado Jacob de Niemeyer
27°	1888	Francisco Antônio Pimenta Bueno
	1888	Antônio Lopes Braga (2.º vice)
	1888	Raimundo Amâncio de Miranda (3.º vice)
28°	1888	Joaquim Cardoso de Andrade
	1888-1889	Raimundo Amâncio de Miranda (2.º vice)
29°	1889	Joaquim de Oliveira Machado
30°	1889	Manoel Francisco Machado

Fonte: Reis (1998, p. 258-261).

No ano de 1870, de acordo com Mesquita (2006), o então presidente José Wilkens de Mattos escreveu um relatório comunicando algumas decisões, dentre as quais destacamos a seguinte: devido à comodidade pública e à higiene, as principais ruas deveriam ser calçadas. Em publicação com data de 1873, o cônego Francisco Bernardino de Souza descreveu a cidade de Manaus, afirmando que a mesma possuía mais de 20 ruas, 11 travessas, 3 estradas e 7 praças. Existiam 494 casas, sendo 255 cobertas com telhas e 239 com palha e o comércio era constituído por 49 estabelecimentos.

**Figura 2 – Igarapé Espírito Santo (esquina da av. Eduardo Ribeiro com Sete de Setembro, 1868)**



Fonte: Mesquita (2009, p. 349).

Em seu livro *La Belle Vitrine Manaus*, Mesquita (2009), por meio da aquarela de Joseph Keller, em 1868 (Figura 1), mostra o cenário onde pode ser observado o panorama da rua Municipal com a ponte de madeira sobre o igarapé do Espírito Santo, atual cruzamento da avenida Eduardo Ribeiro com a avenida Sete de Setembro, e a construção da Igreja Matriz. Nota-se a presença de algumas moradias próximas à Igreja e, a partir da figura, é possível deduzir que nessa época o igarapé do Espírito Santo se encontrava no período da vazante, pois sua presença pode ser notada pela pequena floresta que existia em suas margens. Ao analisar o desenho, identificamos a cidade de Manaus antes do período da borracha, com igarapés, poucas moradias e ruas simples.

Segundo Loureiro (2007), em 1876, Passos de Miranda, que governou a província amazonense no período de 07/07/1875 a 27/05/1876, formulou um plano de imigração e colonização para a Província do Amazonas. De acordo com seu projeto, famílias seriam contratadas e receberiam um ano de alimentação, casas e terras, como também os 30.000 índios existentes seriam aproveitados na agricultura, ensinados pela catequese e pela formação de núcleos.

Mesquita (2006) destaca um fato curioso na caracterização dos costumes da Província amazonense, lembrando que o clima tropical, quente e úmido, era apontado, muitas vezes, como um dos responsáveis pela indolência típica da população nativa, entretanto, esse marasmo atingia a todos, independente da origem ou condição social.

Contudo, Costa (2009) afirma que a região apresentava condições para se desenvolver. O clima era muito elogiado, a temperatura amena, o permanente verde da vegetação, a frescura da estação seca, que tinha o calor abrandado pelas brisas do rio, como também a moderação das chuvas periódicas tornava o clima amazônico um dos mais privilegiados da face da terra.

No olhar de Pinheiro (2003), ao longo do século XIX, a região recebeu muitos viajantes e naturalistas, cujas impressões registradas se mostravam pouco lisonjeiras, refletindo de forma negativa e até mesmo preconceituosa sobre a cidade de Manaus. Atribuía à cidade um caráter “mal disfarçado de aldeia”, por causa de suas poucas casas, da assimetria das ruas e de hábitos não ocidentalizados. Segundo Costa (2013, p. 73):

Séculos 18/19, foram mestres em criar e consolidar uma imagem preconceituosa dos povos amazônicos. Acerca dessa imagem, diria até que, em certo ponto, o próprio homem amazônico a assimilou, introjetando-a em parte, ajudando, assim, aos que a formularam e a construíram. A perversão da memória, sem dúvida, parece ter chegado ao máximo de seu propósito. Desmistificá-la com a ajuda dos próprios construtores só é possível se nos distanciando desses mesmos discursos, ainda que nos utilizando deles, só que com o intuito e imbuídos do propósito de reescrever a história da região a contrapelo.

De acordo com Dias (1999), a partir das últimas décadas do século XIX, a cidade de Manaus apresentou uma corrida pela modernização, buscou se embelezar e adquirir estrutura europeia para uma nova população que migrava para suas terras. As ideias de modernidade, civilização e progresso já estavam sendo construídas desde a década de 50 do Século XIX. A autora sugere que tudo indica que os viajantes que visitaram o Amazonas no Século XIX contribuíram como agentes de informações para o mundo.

A prosperidade começaria a mostrar-se em Manaus na última década do século XIX. A renovação dos prédios públicos, as construções monumentais, os aterros e desaterros, as aberturas de ruas e avenidas foram acompanhadas pela incorporação, em alguns casos pioneiras, de tecnologias urbanas modernas, como o sistema de bondes, a iluminação elétrica, a comunicação telefônica, sistema de galerias para drenagem de águas e esgotos, além da abertura de espaço destinados ao lazer refinado, hipódromo, teatro, clubes etc. (PINHEIRO, 2003, p. 37).

Pode-se afirmar que a pretensão de fazer uma cidade moderna acabou criando uma segregação das classes menos favorecidas. A busca pelo moderno teve como referência o estilo europeu de modernidade, o que resultou em negação do modo de vida amazônico para a classe elitizada.

A cidade de Manaus, no final do século XIX e início do século XX, vivenciou um universo de ideias e práticas sustentadas pela representação simbólica sugerida pela imagem de cidade moderna e civilizada, vinculadas pelos discursos e experiências vindos das cidades europeias, principalmente de Paris. O ideal moderno vinha estruturado em práticas de melhoramento e embelezamento urbano, engendradas por um conjunto de intervenções pontuais, dominadas e geridas pelo Estado e pela elite, que se solidificavam com o crescimento econômico vindo da exploração e comercialização da borracha (GROBE, 2014, p. 43).

Conforme Rabelo (2008), a Província manauara estava longe dos centros urbanos, suas características indígenas ainda eram muito fortes, pois era constituída de uma comarca, quatro municípios e vinte e oito freguesias. Entretanto, a região passou a despertar um grande interesse internacional, trazendo vários viajantes. De acordo com as narrativas de Marcoy, Wallace, Avé – Lallemand, Agassiz e Keller, aqui citadas, percebe-se que a natureza ainda prevalecia sobre o urbano, com a mata adentrando a cidade e que, de certa forma, ainda era o modo de viver tapuío que prevalecia. A cidade estava distante da “ocidentalização” que tinha como premissa impor-se sobre a floresta, uma vez que prosperidade, progresso e civilização foram expressões que adquiriram um forte simbolismo no período Imperial brasileiro. Nesse contexto, a mata era associada ao selvagem e deveria dar espaço a ruas largas e campos cultivados, sinônimo de “povo civilizado” (RABELO, 2008, p. 112).

O processo de ocidentalização ocorrido na região norte do país e em Manaus compreende o que estava advindo das principais capitais europeias. A busca do moderno compreendia-se, nesse período, por tudo o que vinha do velho continente, em especial, da França. Nesse sentido, a necessidade de remodelar a cidade e, posteriormente, a interiorização do modelo, correspondia a esconder as feições indígenas, aterrar igarapés, mudar os telhados das casas, em

sua maioria, de palha para a telha de barro. Portanto, mudanças para uma realidade que, para a maioria da população, estava à margem de sua condição econômica e social.

Dias (2007) mostra que, a partir de 1890, a cidade sofreu seu primeiro grande surto de urbanização devido aos investimentos possibilitados pela acumulação de capital, via economia agrária extrativista-exportadora, principalmente a economia do látex. Deixar a cidade mais moderna, mais bonita e adaptá-la às exigências econômicas e sociais da época da borracha passou a ser o principal objetivo dos administradores locais, pois era necessário que a cidade se apresentasse moderna, limpa e atraente para os visitantes que vinham a negócios, como também aos que pretendessem se estabelecer de forma definitiva.

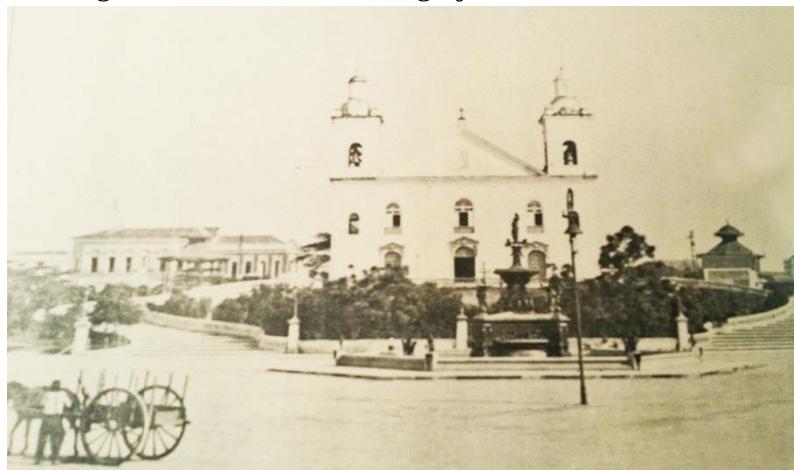
No período compreendido entre 1870 a 1879, conforme Loureiro (2007), a cidade de Manaus passou por importantes transformações. Em 1870, a iluminação a querosene foi inaugurada. No ano seguinte, em 1871, foi concluído o Mercado do Largo da Imperatriz, como também deu-se início ao calçamento das ruas Marcílio Dias, Flores (Guilherme Moreira) e Brasileira (atual Sete de Setembro). Em janeiro de 1873, foi lançada a pedra fundamental do Hospital da Caridade, atual Santa Casa (Figura 2) e a iluminação passou a ser feita por meio de lampiões de acetileno. Em 1875, chegaram os sinos da Matriz, que foi concluída em 1877 (Figura 3) e inaugurada em 1878. Somando-se a essas mudanças, em 1879, as ruas da Matriz, Henrique Antony, Remédios e Itamaracá receberam calçamento.

*Figura 3 – Hospital da Caridade, atual Santa Casa de Misericórdia*



Fonte: Prefeitura Municipal de Manaus (PMM, 1996, p. 27).

**Figura 4 – Conclusão da Igreja Matriz – 1877**



Fonte: Mesquita (2009, p. 355).

Loureiro (2007) ressalta que o período em que mais se desenvolveram as obras públicas foi de 1880 a 1889, decorrentes do aumento da produção da borracha. O núcleo da malha urbana era a praça D. Pedro II, onde foi construído o Paço da Câmara (Prefeitura). O quadro 2 mostra a topografia de propriedades públicas na cidade de Manaus em 1874.

**Quadro 2 – Propriedades públicas na cidade de Manaus em 1874**

----	Propriedade pública	Detalhes
1	Enfermaria Militar de São Francisco	Era situada a oeste da cidade.
2	Quartel Militar	Limitado ao norte com a rua do Progresso e ao sul com a praça Uruguaiana (atual praça General Osório).
3	Quartel Militar	Confrontando ao sul com a praça Pedro II e ao norte com a rua da Independência (Frei José dos Inocentes). Serviu de alojamento para as mulheres empregadas da fábrica de tecidos de algodão estabelecida por Lobo d'Almada. Foi também o quartel do 3º. Batalhão de Artilharia a Pé.
4	Paiol de pólvora	Situado à margem esquerda do igarapé da Castelhana.
5	1º. E 2º. Armazéns de Artigos Bélicos	Em frente ao paiol de pólvora.
6	Tesouraria da fazenda	Limitada ao norte com a praça Uruguaiana.
7	Alfândega	Situada ao sul com a Companhia de Navegação a vapor do Amazonas.

Fonte: Loureiro (2007, p. 199-200).

Entre as principais obras iniciadas ou concluídas entre 1880 e 1889, Loureiro (2007) destaca: o Hospital da Caridade (Conclusão 1880); Mercado Novo (Conclusão 1883); Serviço de Águas (Conclusão 1889); Teatro (Início 1884); Quartel Novo (Conclusão 1885); Igreja de São Sebastião (Conclusão 1888); Paço da Câmara (Conclusão 1884); Palacete Provincial (Conclusão 1884); e, o Liceu (Conclusão 1886).

Rabelo (2008) ressalta as pontes como elementos importantes para o processo coletivo da cidade, pois, juntamente com as principais edificações da cidade, eram elementos estruturadores do ordenamento urbano e, sobretudo, pontos de referência dos cidadãos e da cidade. Analisamos, dessa forma, que durante todo o período Provincial, as pontes, como as demais principais edificações, tornaram-se objeto de projetos, construções e reformas. A figura 4 ilustra a Ponte dos Remédios, concluída em 1882, denominada “Ponte da Glória”, que atravessava o Igarapé dos Remédios e ligava o bairro com o mesmo nome ao resto da cidade. Foi desenhada por Alexandre Haag.

*Figura 5 – Ponte dos Remédios (1882)*



Fonte: Prefeitura Municipal de Manaus (PMM, 1996, p. 29).

No aspecto físico, a cidade de Manaus apresentou várias mudanças. De acordo com Costa (1997), a cidade, em seu processo de modernização, teve suas precárias pontes de madeiras transformadas em aterros e, outras, sendo construídas em ferro e alvenaria. O calçamento das ruas centrais recebeu paralelepípedos de granito, pedras toscas e madeira; a iluminação pública mudou de querosene ou óleo de tartaruga para gás ou energia elétrica; os

prédios públicos foram construídos em estilo europeu; o abastecimento de água, no centro da cidade, passou a ser encanado e, na periferia, era feito através de bicas; a viação urbana, por sua vez, recebeu modernos bondes e linhas telefônicas.

Entre 1880 e 1889, a cidade de Manaus prosperou. Pennington (2009) destaca que, nesse período, teve início a construção do Ginásio D. Pedro II, atual Colégio Estadual (Figura 5); um mercado de ferro foi construído e entregue em 1881 pela firma Backus & Brisbin; e, em 1883, foi criado o Museu Botânico. Entre os anos de 1889 e 1900, foram construídas as pontes sobre o igarapé de Manaus e Bittencourt, a ponte de ferro sobre o igarapé da Cachoeirinha e a ponte sobre o igarapé de Flores, e o igarapé do Espírito Santo foi aterrado. A figura 6 mostra a ponte sobre o igarapé Espírito Santo antes da urbanização e, ao fundo, a Igreja Matriz.

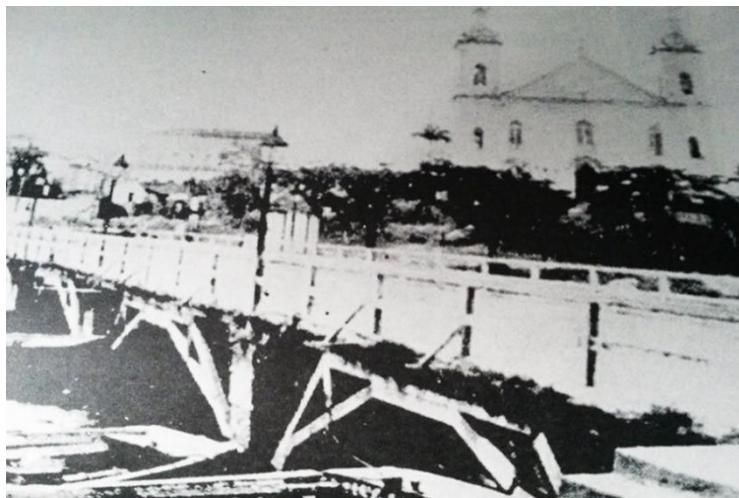
A reestruturação de grande parte da capital da Província, as mudanças culturais ocorridas no fim do século XIX e a materialidade dos edifícios educacionais representaram a centralidade que a educação passou a ocupar nesse cenário. Hobsbawm (1988, p. 124), ao dissertar sobre esse período, chamado por ele de *Era dos Impérios* (1875-1914), relata a importância que o ensino ganha nessas mudanças: “[...] criou a possibilidade da existência de uma nova elite social baseada na educação de estilo ocidental.” Era preciso formar cidadãos para essa nova configuração da região. A educação se torna o meio de ação do Estado sobre as crianças amazônidas para direcioná-las ao seu modelo escolhido de sociedade.

**Figura 6 – Colégio D. Pedro II**



Fonte: Prefeitura Municipal de Manaus (PMM, 1996, p. 22).

*Figura 7 – Ponte sobre o igarapé Espírito Santo*



Fonte: Dias (2007, p. 84).

Na década de 80 do século XIX, pode-se constatar que houve um desenvolvimento mais expressivo na Província do Amazonas. Esse período foi marcado pelas grandes construções de prédios e pontes, refletindo o início da modernidade da cidade de Manaus.

Construindo o desejo de transformação de sua imagem e de sua sociedade, as práticas de intervenção no espaço urbano no século XIX e início do XX, se apresentam atreladas aos preceitos da higienização, do embelezamento e da civilidade, marcadas nas ações e nas intervenções das cidades industriais, principalmente pelas experiências de Paris na segunda metade do século XIX. O que queremos atentar, num primeiro momento, é como as práticas de intervenção no espaço urbano construíram a representação de progresso da cidade, atreladas aos preceitos higienistas e disciplinadores. Importante discutir os processos e os saberes presentes na construção dos pensamentos e das ações que orientaram estas práticas de intervenção na cidade na época (GROBE, 2014, p. 35).

As concepções higienistas, assim como o conceito de infância, ganham destaques nesse final de século, como ações do Estado sobre os controles das doenças e populacional. Isso se deveu, sobretudo, ao crescimento econômico e de habitantes dos grandes centros a partir dos avanços da Revolução Industrial, que encontrou eco e virou justificativa para as concepções segregacionistas. As pautas sobre do menor abandonado e a população desempregada e pobre, segundo Chalhoub (1996, p 29.), “[...] mais imediatamente, cabia reprimir os suspostos hábitos de não-trabalho dos adultos; a mais longo prazo, era necessario cuidar da educação dos menores”.

Em seu livro de *História do Amazonas*, Reis (1998) revela que o primeiro governador do Amazonas no período Republicano foi o Tenente de Engenheiros Augusto Ximenes de Villeroy, de aspirações republicanas, e teve como vice Guilherme José Moreira, Barão do Juruá. Villeroy governou de 4 de janeiro a 2 de novembro de 1890, mas, devido a problemas de doença na família, passou seu governo para o seu oficial de gabinete e diretor das obras públicas, o Tenente de Engenheiros Eduardo Gonçalves Ribeiro que, entre suas atividades, dissolveu a Assembleia Provincial e a Câmara Municipal, proscreeu o Ensino Religioso nas escolas, a secularização dos cemitérios e adoção do casamento civil, no início do período Republicano.

Em termos de população, a cidade de Manaus teve seu número de habitantes triplicado em menos de 40 anos. Conforme Dias (2007), esse fato foi decorrente do ciclo da borracha, visto que em 1852 a cidade contava com 8.500 habitantes e, em 1890, a população mostrava um crescimento expressivo, sendo o processo migratório o principal responsável pelo crescimento populacional. A tabela 1 mostra os números obtidos nos censos de 1872 e 1890 referentes aos dados populacionais do Estado do Amazonas e a cidade de Manaus e, a tabela 2, demonstra a composição étnica da população do Amazonas de 1872 e 1890.

**Tabela 1 – Dados populacionais do Amazonas e de Manaus em 1870 e 1890**

	1872		1890	
	Amazonas	Manaus	Amazonas	Manaus
Nº	57.610	17.028	147.915	38.720
%	100%	20,8%	100%	26,1%

Fonte: Costa (2014, p. 55).

Observa-se que a população da Província do Amazonas, em 18 anos, teve um crescimento de mais de 100%, enquanto que em toda a região do Amazonas a população cresceu quase 300% – pode-se constatar que esse aumento foi proporcionado pelo processo migratório a partir da década de 70 do Século XIX, com a chegada dos nordestinos, visto que a maioria foi trabalhar nos seringais.

**Tabela 2 – Composição étnica da população amazônica (Censos de 1872 e 1889)**

Província	Branços	%	Pretos	%	Caboclos	%	Pardos/ Mestiços	%	Total
<b>Amazonas - 1872</b>	11.211	19,46	1.941	3,37	36.830	63,93	7.628	13,24	57.610
<b>Amazonas - 1889</b>	41.889	28,32	4.481	3,03	71.561	43,38	29.982	20,27	147.913

Fonte: Benchimol (2009, p. 125).

No Amazonas, em 1872, a maioria da população era composta por caboclos da região, perfazendo um total de 63,93%. Segundo Oliveira(1997 p.66), o termo “caboclo” no censo referenciava os indígenas.

O censo de 1872 procede também a uma divisão geral da população em “livres” e “escravos”. Assim os “pretos” (e também os “pardos”) se dividem em “livres” e “escravos”, enquanto os “brancos” e os “caboclos” são sempre caracterizados como “livres”, o que reforça a impressão de que com a categoria “caboclo” se está falando dos índios, cuja escravização já fora proibida inclusive em atos da antiga legislação colonial (OLIVEIRA, 1997, p. 70-71).

A presença de brancos somava 19,46% e, a minoria era de negros, que somavam apenas 3,37%. A população branca era formada em sua maioria por imigrantes nordestinos, que ajudaram a formar novos seringais, e por estrangeiros, que se deslocaram para a Amazônia. Estes, por sua vez, em grande parte, foram responsáveis pelo comércio de importação de bens de consumo e exportação da borracha nesse período.

Na fase das principais reformas, entre as décadas de 1890 e 1910, a segregação se apresentou como tendência crescente, mas não se deve, por isso, entendê-la em termos absolutos. O processo de expulsão do trabalhador e do pobre urbano do centro da cidade não foi linear e direto. É certo que o projeto urbano que impôs as feições de capital da borracha não elencou como prioridade das reformas a população trabalhadora imigrante ou a nativa que passou a conviver na cidade como mão de obra utilizada na infraestrutura dos serviços de comercialização da goma elástica e prestação dos serviços urbanos (luz elétrica, água encanada, coleta de lixo, serviço de esgoto, serviço de bondes etc.) suporte necessário ao aumento populacional que a cidade apresentou (COSTA, 2014, p. 109-110).

De acordo com Daou (2004), a partir de 1870, cerca de 130 mil cearenses, fugindo da seca do nordeste, vieram para o Amazonas, atraídos pela produção da borracha. Esses nordestinos trabalhavam como seringueiros e não recebiam dinheiro, o pagamento se dava

mediante a retirada de mercadorias necessárias à subsistência nos chamados barracões. Segundo Navarro (2012, p. 248, grifos do autor),

A emigração em larga escala começou com a grande seca de 1877, conhecida até os dias de hoje como “a seca dos dois setes”. Foram três anos seguidos sem chuvas, sem colheitas, com a morte dos rebanhos, os homens fugindo para não morrer. Assim, a Amazônia, com o surto da borracha, oferecia-se como a salvação aos retirantes do sertão. Em 1878 saíram do Ceará 120 mil pessoas, quando a população total da província era de pouco mais de oitocentos mil habitantes. Consigo levaram a língua portuguesa para a Amazônia, fazendo que, naquele ano, aquela passasse a ser a língua dominante naquela região.

Benchimol (2009) salienta que os migrantes nordestinos procediam geralmente das zonas do agreste e do sertão do Ceará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e de outros Estados do Nordeste. Fugiam da seca, da fome ou vinham atraídos pela economia da borracha. Ainda conforme o autor supracitado, nas secas de 1877 e 1878, cerca de 19.910 nordestinos se retiraram de suas terras em busca de uma vida melhor.

Conforme Daou (2004), no fim dos anos 80 do século XIX, a cidade de Manaus contava com uma população de aproximadamente 38.720 habitantes. Contudo, não houve alteração nas questões urbanas, dessa forma, a cidade de Manaus não era admirada pela sua elite, uma vez que considerava a cidade como uma aldeia e, às vésperas da proclamação da República, Manaus continuava simples e pequena.

Era marcante a precariedade das ruas estreitas entrecortadas por igarapés, a simplicidade do casario e a exclusividade do pequeno comércio. A morfologia social era marcada pelo caráter disperso da população, que permanecia boa parte do ano pelas matas, dedicada as atividades de coleta, caça e pesca (DAOU, 2004, p. 34).

Na análise de Mesquita (2006), a geografia da região e seus inúmeros rios cortando as ruas e os hábitos regionais faziam do lugar um “exótico aglomerado urbano”, pois misturava elementos ocidentais aos traços nativos que muito pouco se assemelhavam ao padrão europeu, surpreendendo e impressionando os viajantes estrangeiros, cuja formação e hábitos eram completamente diferentes.

Villanova (2008), ao analisar o olhar dos viajantes no período estudado, compreende que a cidade, até metade do século XIX, retinha várias das feições indígenas, povos originários da região, dessa forma, atraía a curiosidade dos viajantes que passavam pela região naquele período. Por mais que o Estado, com seus Códigos de Condutas, proibissem esses costumes, os

viajantes eram pessoas do seu tempo, ou seja, mantinham uma visão eurocentrista de superioridade.

A autora supracitada explica, ainda, que na maioria das vezes os lazeres da Província manauara estavam ligados à cultura indígena, mas havia também a mistura de costumes locais com os dos estrangeiros, chamadas de festas regionais. Prevalencia, nos modos de se portar, a cultura nativa, uma vez que não existia a preocupação com horários fixos de descanso e trabalho. Os habitantes nativos da região tinham o hábito de andar sem camisas e nadar nus nos igarapés. Tais costumes não eram bem assimilados pelos estrangeiros.

Costa (2013) observa que os viajantes considerados internacionais e cosmopolitas, principalmente os ingleses, criticavam os modos de vida dos habitantes locais, considerando e julgando nocivos e contrários a uma ética do trabalho regular, disciplinado e metódico, devido aos seus valores, hábitos e cultura. Dessa forma, não aceitavam culturas distintas das suas como legítimas.

A incursão pelos primeiros movimentos de modernização e urbanização de Manaus foram cruciais para a instituição de uma ação pública no sentido do que atualmente denominamos de direitos sociais, da capital ao interior. Foi preciso reconstruir o cenário social da época para poder, a partir dessa análise, compreender o ensino formal institucionalizado como um campo de domínio do Estado sobre as crianças e a comunidade. Com isso, faz-se necessário, no próximo item, identificarmos as características das atividades comerciais no século XIX, na Manaus Provincial.

## 1.2 CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES COMERCIAIS NO SÉCULO XIX NA MANAUS PROVINCIAL

A região amazônica, devido às características geográficas e ao distanciamento dos grandes centros brasileiros, em grande parte de sua história, teve sua economia baseada no extrativismo vegetal que, segundo a historiadora Villanova (2008), solidificou-se em produtos como a mandioca, tabaco e algodão. Além da extração dos produtos vegetais havia também a atividade da pescaria e a salga do peixe; a fabricação da manteiga de peixe boi e dos ovos de tartaruga; e, a tecelagem de redes de algodão de palha e de fibras de diversas palmeiras. Entretanto, devido à falta de investimentos na região e sua cultura indígena de subsistência, não havia um maior desenvolvimento das lavouras. A mão de obra era quase que exclusiva de

indígenas, o que tornava as atividades manufatureiras ligadas ao extrativismo dos produtos retirados da floresta e a mão de obra especializada escassas para diversos tipos de trabalho na cidade.

Observa-se, no período Provincial, que a cidade de Manaus passou por lentas e graduais mudanças no seu planejamento urbano, devendo-se, principalmente, aos escassos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Existia também o atraso político e econômico da região e a falta de um governo autônomo.

De acordo com Pennington (2009), a produção da borracha cresceu um terço entre as décadas de 70 e 80 do século XIX, mas a partir de 1888, a produção alcançou seus anos dourados, devido ao aumento de sua produção. A Amazônia era o único fornecedor significativo para as indústrias europeias e norte-americanas.

Costa (2013) afirma que na década de 80 do Século XIX, a economia do látex já era uma realidade, propiciando conhecimento de seus rios e atraindo milhares de nordestinos. Esse fato fez com que os povos originários não pudessem continuar com seu estado puro, reforçado pelo olhar dos estrangeiros que acreditavam ser o indígena destituído de cultura, podendo, dessa forma, inculcar nova cultura através do ensino.

Correia (2010) ressalta que Manaus foi a região da Amazônia que mais sofreu impacto no período da extração e comercialização da borracha. A economia gomífera favoreceu diversas transformações econômicas, sociais e culturais, e a imprensa foi um dos setores que sentiu este momento de modernização. A autora explica que, mesmo com um período relativamente curto, o crescimento da economia da borracha possibilitou à região uma alta demográfica e o aumento das receitas governamentais, gerando, assim, recursos para transformar a cidade por meio de obras públicas. Com isso, conseguiu-se atrair homens de negócios para Manaus, como também uma elite de intelectuais que incentivou a cultura letrada e a criação de instituições educacionais.

Lima (1978) explica que o maior gargalo para o comércio da região amazônica era a distância, uma vez que a cidade se encontrava isolada, por via terrestre, dos grandes centros econômicos do país. Tal contexto dificultava ainda mais o processo de comercialização, pois todos os produtos tinham saída pelos portos paraenses. Com isso, não havia uma comunicação, nem negociação direta entre produtores e exportadores.

A complexidade e vastidão do meio ambiente amazônico, não só contribuiu para frustrar esforços para a introdução de inovações tecnológicas e “racionalização” da produção, mas afetou intimamente as atitudes da população regional a respeito da exploração dos recursos naturais (PENNINGTON, 2009, p. 166, grifos do autor).

Nessa esteira, Loureiro (2007) explica que os comércios de distribuição e recepção, de exportação e importação passaram por mudanças determinadas pelo estabelecimento da navegação a vapor, fluvial e de longo curso, e pelo sistema de aviamento na produção extrativa. Em 1874, o estabelecimento de uma linha de navegação direta com a Europa possibilitou que Manaus alcançasse sua hegemonia comercial, com a chegada do primeiro navio a vapor, encerrando, assim, o ciclo de dependência das importações ou exportações pelo porto de Belém.

Conforme Daou (2004), nas duas últimas décadas do Século XIX, houve um crescimento nas conexões entre a Amazônia e o mercado internacional. Tal fator influenciou o aumento do volume de exportação da borracha. O crescimento da economia gomífera, a partir de 1880, coincidiu com a chegada de pessoas, capitais e mercadorias, trazendo, com isso, riqueza e prosperidade para a elite da Amazônia, porém, a maioria da população era excluída desse cenário de divisão da riqueza social.

Tanto em Belém como em Manaus, nas últimas décadas do século XIX e no início do XX, encontravam-se, sem dúvida, os consumidores a quem o comércio internacional e a riqueza advinda da exportação da borracha facultavam o acesso a bens os mais diversos e sofisticados. Nos anúncios veiculados nos periódicos em Belém, às vésperas da festa do círio de Nazaré, senhoras e senhoritas eram conclamadas a, entre outras vantagens, escolher artigos da última moda parisiense ou provar confeitos franceses e pastilhas que promoviam curas milagrosas (DAOU, 2004, p. 61).

Conforme Mesquita (2009), a borracha era o principal produto de exportação, seguida pelo pirarucu seco e outros produtos naturais. Com o crescimento da demanda industrial, o látex começou a ser valorizado no mercado internacional, com isso, teve início um período de deslumbramento em volta da economia da região. O movimento em torno das atividades comerciais cresceu de forma rápida e, em poucos anos, a Província começou a mostrar indícios de prosperidade.

O processo de transformação da cidade de Manaus nas últimas décadas do Século XIX é observado por Torres (2005). A autora afirma que a cidade passou por uma transformação de cidade colonial, um tanto indígena, para uma cidade moderna, com sua economia, seus

transportes e estradas. A economia gomífera foi a grande responsável pela mudança da fisionomia de Manaus, dando-lhe um ar de modernidade.

Essa reconstrução econômica está de encontro com a luta dos campos sociais aqui representados pela família e pelo Estado, isso porque o ensino das crianças nesse momento estava colocado no interior das tensões entre, de um lado, as comunidades tradicionais, com suas características e *modos vivendis* próprios; e, do outro, o Estado, com a redefinição do *capital intelectual* da região, com vistas aos interesses dos mercados estrangeiros e a homogeneização da formação escolar. Nesse contexto, uma sociedade intelectual surgiu em uma região de contrastes entre os faustos da borracha e os grupos sociais diversificados da região, à revelia do Estado no primeiro momento, mas depois com uma atuação direcionada para a ampliação do campo cultural e da formação necessária para esta “nova sociedade”.

### 1.3 A VIDA INTELECTUAL NA CIDADE DE MANAUS NO FINAL DO SÉCULO XIX

De acordo com Carvalho Júnior e Noronha (2011), a cultura letrada na Província do Amazonas teve início a partir da década de 70 do século XIX, mas de um modo muito tímido. Foi criada uma sala de leitura que todos denominavam de biblioteca, entretanto, em 1874, a biblioteca foi fechada devido à falta de visitas ao local. Nove anos depois, em 1883, a biblioteca foi reaberta no governo de José Paranaguá, que teve uma atuação direta no processo de reabertura da biblioteca, e contou também com a participação de alguns intelectuais, como Bento Aranha<sup>2</sup> e Aprígio Martins de Menezes<sup>3</sup>.

Silva (2010) explica que a criação da primeira biblioteca da Província amazonense, em 1870, deu origem à Biblioteca Provincial do Amazonas, inaugurada em 25 de março de 1883. Entretanto, o autor ressalta que não se tratava de um quadro animador, uma vez que a biblioteca foi criada sem a previsão da infraestrutura necessária e funcionava em local improvisado, seus acervos eram desatualizados e compostos de doações e careciam de recursos humanos adequados. A imagem do espaço junto à população era negativa, com isso, eram

---

<sup>2</sup> Nascido em Belém em 1841 e filho de João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, político paraense e primeiro presidente da Província do Amazonas, Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha fez singular carreira política e jornalística na província (PINHEIRO, 2021).

<sup>3</sup> Nascido em Salvador em 1844 foi Poeta, jornalista, médico, político e radicado em Manaus. Foi eleito deputado provincial em diversas legislaturas e deputado geral na legislatura de 1881 a 1884, não sendo, porém, reconhecida sua eleição na câmara (COUTINHO, 2001).

comuns os comentários de que se tratava de um local de castigo ou para uma pequena elite composta de eruditos. A desigualdade social e educacional já marcava território na Província, com uma maioria da população mestiça, cabloca e de indígenas destribalizados, como os Tapuai, por exemplo, e uma pequena elite branca, que buscou implementar uma certa modernidade, mas profundamente arraigada em suas tradições indígenas.

Conforme Carvalho Júnior e Noronha (2011), a partir de 1870, a elite de Manaus passou a exercer funções político-administrativas, cujo objetivo consistia em organizar a Província e implantar as instituições da Monarquia Imperial. Após a chegada dos primeiros funcionários ao governo central, Manaus começou a praticar a divisão das funções político-administrativas, o que levou à ratificação e conferiu elementos novos para essa classe de funcionários que vieram de fora, levando a uma busca ao um “Eldorado europeu”.

Sobre o ensino formal na Província do Amazonas, pode-se destacar a nova reforma ocorrida em 1869, de acordo com Loureiro (2007), em que o Presidente da Província relata o descaso com a educação, informando que o maior problema seria a “má direcção da instrucção publica”, com isso, no Regulamento nº 18 de 14 de março de 1869, observamos, no “Art. 1 - A suprema direcção e fiscalisação do ensino e dos empregados da instrucção, pertence ao presidente da provincia”. Assim, a responsabilidade passaria ao chefe do Estado de fiscalizar a educação além de impor penas, desde administrativas até a perda do cargo.

O regulamento do ensino da Província recebeu nova reforma, já que o então governador Wilkens de Mattos criou o Liceu, estabelecendo que as aulas, destinadas à população em geral, passariam a ser independentes do Seminário. O governador instalou também o asilo de Nossa Senhora da Conceição, destinado ao ensino de meninas pobres da região. Em 1871, havia 25 alunos matriculados no Liceu. O seminário seguia em funcionamento e tinha 21 alunos matriculados, o Instituto de Educandos Artífices possuíam 78 alunos matriculados e o asilo Nossa Senhora da Conceição contava com 10 alunas matriculadas.

**Figura 8 – Liceu em 1870 durante a sua construção**



Fonte: Centro de Documentação e Memória da Amazônia (CDMAM), 2022.

Reis (1998) explica que o ensino secundário, antes da reforma de 1869, funcionava no Seminário de São José, sob a direção do padre Romualdo Gonçalves de Azevedo. O governo provincial dava uma pequena ajuda para manter as cadeiras de aritmética, álgebra, geometria, geografia, francês, história, filosofia racional e moral e retórica. Dessa forma, pode-se entender que o ensino secundário procedia de forma irregular por parte Estado, na Província do Amazonas.

Em 1871, sob a ótica de Loureiro (2007), o general Miranda Reis introduziu, no ensino do Liceu, as disciplinas inglês, contabilidade mercantil, pedagogia, desenho e inaugurou a primeira biblioteca pública. Em 1872, foi adotada uma nova política educacional, construindo-se as primeiras escolas primárias, sendo duas masculinas e uma feminina, cujo material escolar era gratuito. O ensino primário passou a ter a duração de oito anos e, o secundário, de cinco anos.

Em 1873, o ensino se tornou obrigatório em Manaus e, no ano seguinte, a cidade contava com 68 escolas públicas primárias. Em 1877, o ensino do Liceu passou por reforma e estabeleceu que teria quatro cadeiras (Quadro 2), em que foi criado o ensino misto, pois até então, alunos e alunas estudavam em escolas diferentes. Em 1882, o Liceu e a escola Normal fundiram-se e, com isso, a instituição passou a ser denominada Escola Normal.

Em 1884, foi criado o asilo Orfanológico Elisa Souto e, no ano seguinte, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios.

**Quadro 3 – Disciplinas do ensino do Liceu a partir de 1877**

1ª. Cadeira	Gramática filosófica, literatura nacional e pedagogia.
2ª. Cadeira	Geografia e história geral, geografia, história e corografia do Brasil
3ª. Cadeira	Aritmética, álgebra, geometria e escrituração mercantil.
4ª. Cadeira	Latim e francês.

Fonte: Loureiro (2007, p. 126-127).

Observa-se que a educação formal foi construída lentamente, não se tratando, portanto, de um processo linear, buscando vencer o atraso da instrução na região. Contudo, sempre havia reformas com o objetivo de melhorar a educação na cidade de Manaus no Século XIX, o que mostra também as disputas no campo político no sentido da organização do ensino na capital amazonense. Segundo Rizzini (2011, p. 7-8),

Em 1877, a comarca da capital do Amazonas contava com nove núcleos populacionais englobando 21 escolas e 712 alunos, tendo Manaus oito escolas e 385 matriculados. As 27 escolas restantes se situavam nas comarcas de Itacoatiara, Parintins, Solimões e Rio Negro, com 642 alunos. No total, 969 alunos estudavam fora da capital da Província. Ao todo existiam 1.364 alunos e, ao final do Império, este número chegou a 3.534. Destes, 1.783 estudavam no município da capital, distribuídos por 49 escolas. Manaus já contava com 23 escolas públicas primárias em 1889, atendendo a 1.104 alunos. Através do mapa apresentado pela Secretaria de Instrução Pública, no ano de 1877, percebe-se que a maior parte das escolas amazonenses situava-se em pequenos núcleos populacionais que, embora pudessem distar dias de barco da capital, estavam longe de corresponderem a uma ampla disseminação da instrução pelo interior da Província (RPAM, 25/08/1878, AC-2, p.89, Mapa 3).

Rizzini (2011) revela que, no governo de José Lustosa da Cunha Paranaguá (1882-1883), os números de escolas e de alunos do Amazonas cresceram expressivamente, como demonstrado no quadro 3. Contudo, essa tendência de crescimento foi revertida em 1885, devido aos conflitos gerados com a retomada do poder pelos conservadores, os saquaremas, como eram chamados, buscavam uma educação mais centralizadora, levando uma educação cada vez mais excludente para as regiões periféricas da Corte, repercutindo diretamente no ensino. Entretanto, o processo educacional se recuperou nos dois últimos anos do Império.

Essa dicotomia dos representantes do poder central revela a estrutura do Estado em que o direcionamento, ora com Conservadores, ora com Liberais, indicava quais os campos político e educacional, posto que a depender de quem ocupa os cargos de poder no campo

político a educação vai se desenhando de forma distinta. O primeiro indicava uma centralização, visto que os investimentos na área de ensino eram maiores na Corte e, o outro, uma descentralização e maior autonomia da Província, porém, ambos não tinham diferenças ideológicas.

**Quadro 4 – Números de escolas e de alunos do Amazonas entre os anos de 1870 e 1889**

ESCOLAS					ALUNOS			
Ano	Masculinas	Femininas	Mistas	Total	Meninos	Meninas	Mista	Total
1870	24	8	-	32	373	171	-	544
1877	25	16	1	42	974	390	-	1.364
1878	28	19	-	47	760	266	-	1.026
1883	-	-	-	92	-	-	-	2.470
1884	58	32	8	90	1964	1190	-	3.154
1885	52	33	6	91	926	325	-	1.251
1888	58	44	14	116	1238	912	249	2.399
1889	-	-	-	124	-	-	-	3.534

Fonte: Rizzini (2011, p. 8).

O quadro 4 ilustra a situação do processo educacional no Amazonas a partir de 1870. Pode ser observado que houve um crescimento expressivo em 1883, tanto das escolas como no número de alunos. Em 1885, o número de alunos apresentou uma redução de mais de 100% e, três anos depois, o número de alunos voltou a crescer e o de escolas continuou em seu ritmo lento.

Conforme Carvalho Júnior e Noronha (2011), devido à deficiência na composição básica da escola pública, os filhos de famílias abastadas da região iam estudar fora da Província, até mesmo no estrangeiro. O ensino particular estava restrito a poucos, pois era pago. O conteúdo das aulas incluía: leitura do alfabeto, escrita, as quatro operações por números inteiros, instrução moral religiosa e costuras. Para a turma de segunda classe, as aulas envolviam

gramática da língua nacional, análises oral e escrita, noções de aritmética, sistema métrico decimal, instrução moral e religiosa, trabalho de lã, crochê, bordados e música vocal.

Foram realizadas diversas reformas no ensino da Província do Amazonas e, segundo Reis (1998), todas essas reformas visavam a ampliar e melhorar a educação da juventude amazonense. O autor observa que as mais importantes foram as dos presidentes José Paranaguá e Theodureto Souto, que criaram o ensino agrícola, cujas aulas ocorriam no Museu Botânico de Manaus.

Contudo, Reis (1998) observa que a vida intelectual da Província amazonense deixava muito a desejar. Os homens de cultura não recebiam muito apoio. Entre esses homens pode-se citar Torquato Tapajoz, considerado por todos um homem da ciência, visto que estudou história, geografia, climatologia, economia e a etnografia do vale. Francisco Ferreira Lima Bacuri, outro famoso intelectual, estudou o passado de sua terra. Além destes, temos também Pedro Luiz Simpson, que pesquisou sobre o linguajar indígena.

Augusto Ximenes Villeroy, primeiro governador republicano, governou por apenas 10 meses e teve entre suas atividades a extinção do Ensino Religioso nas escolas; reestruturação do ensino primário; fundação do Instituto Normal Superior (fusão do Liceu com a Escola Normal); e praticou uma série de medidas restritivas aos gastos públicos, entre as quais, o fim do Museu Botânico, uma das expressões culturais do período provincial na cidade de Manaus (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS - STJA, 2006).

Menezes (2014) explica que, no final do Século XIX, com o desenvolvimento da economia gomífera, os filhos dos seringalistas e comerciantes abastados iam estudar fora do estado. Muitos retornavam e se tornavam intelectuais e utilizavam a imprensa local para exercer sua veia literária. O intelecto desses jovens contribuiu para a criação da Academia Amazonense de Letras<sup>4</sup>.

Com o crescimento provocado pela economia da borracha, Manaus foi se transformando e as práticas de leitura foram se disseminando. Nesse cenário renovado, os livros

---

<sup>4</sup> Várias foram as tentativas de organização de entidade representativa das letras e da literatura no Amazonas, ainda no período do Império. Exemplo disso foram a Sociedade Euterpe Rio-Negro (1874); a Imperial Sociedade Beneficente Artística Nacional do Amazonas (1883); a Crisálida Literária, a mais aproximada dos objetivos de literatura, praticando as tertúlias literárias e científicas (1887); a Sociedade União e Progresso (1891), voltada para a difusão das artes e de estudos de línguas; o Grêmio Dramático Taborda; a Academia de Belas Artes (1899); a Associação Literária; a Academia Amazonense de Belas Artes (1899), voltada para a leitura, recitação, declamação, desenho, pintura e arquitetura. Site da AAL.

foram dividindo espaço com outros tipos de revistas e impressos. Esse comportamento refletia os ideais de modernidade que tanto buscava a Província do Amazonas (CORREIA, 2010).

A questão da desigualdade na sociedade era latente e, segundo Sampaio (2014), estava presente na sua pobreza e, dos poucos possuidores das riquezas, estava o controle social não somente pelos meios econômicos, como também no ensino das crianças, que se tornou um campo de disputa. Outra questão reside nas constantes mudanças no ensino na Província, observado no Quadro 1, dada as constantes mudanças de presidentes da Província, levando, com isso, a constantes mudanças nos Regulamentos e Instruções no ensino de crianças no fim do Império brasileiro.

Para que tenhamos noção do quanto essas mudanças de presidentes da Província impactaram na organização do ensino das crianças, elaboramos uma tabela, que se encontra no Anexo 1, com as principais fontes primárias, encontrados até o momento, contendo as falas dos representantes do Estado Imperial sobre as Políticas Públicas em relação ao ensino de crianças. Tal discussão será melhor detalhada no capítulo dois da dissertação.

## **CAPÍTULO 2**

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA PROVÍNCIA DO AMAZONAS (1872-1889)**

O presente capítulo ocupa-se das Políticas Públicas para a educação de crianças na Província do Amazonas, no recorte temporal de 1872 a 1889, período compreendido como declínio do Império brasileiro, no qual a região amazônica se encontrava em fase inicial do desenvolvimento da economia gomífera, com as primeiras mudanças socioculturais, conforme demonstrado no capítulo anterior. Sendo o Regulamento de 16 de março de 1872 o marco inicial da construção das primeiras edificações exclusivas para a Educação Primária, o objetivo deste capítulo consiste em caracterizar a ação do Estado nesta etapa de ensino, por meio do mapeamento das Políticas Públicas voltadas para a garantia do direito formal das crianças ao acesso à educação pública.

O capítulo é composto por duas seções, que possuem ambas duas subseções. Iniciamos analisando como o Estado compreende a Educação Primária no período Imperial, principalmente pelas suas leis, assim, analisamos o declínio da monarquia brasileira pela ótica bourdieusiana, partindo para a segunda seção, que, por sua vez, buscou identificar como ocorreu a construção da noção da Instrução Pública no Brasil e chegando no Amazonas província através das ações do Estado. Na sequência, analisamos os relatórios e regulamentos encontrados na fase exploratória da investigação, que possibilitou encontrar mais de mil páginas de documentos manuscritos sobre o cotidiano escolar.

No diálogo com as fontes identificamos algumas mudanças na organização da educação pública primária a partir dos ofícios trocados entre os chefes da época, professores e a comunidade, bem como de jornais, o que nos possibilitou um pequeno vislumbre pelo cotidiano da história da educação do Amazonas, através das Políticas Públicas instituídas nesta Província.

#### **2.1 ESTADO E A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA**

No ano de 2022 comemoramos os 200 anos de “Independência” do Brasil, os debates que jogam luzes no período imperial do Brasil ganharam destaques na cena pública, sendo o Brasil o único país do continente americano a ter adotado a monarquia como sistema político. O início se deu com a chegada da família real portuguesa em 1808, período que trouxe

mudanças administrativas e culturais ao país. Com sua independência no sete de setembro de 1822, surge um novo capítulo dessa história, no quesito de autonomia para o Brasil, posto que dois anos depois, em 1824, é outorgada, por D. Pedro I, a primeira Constituição Nacional, que perdurou todo esse período até o fim da monarquia brasileira, em 15 de novembro de 1889, o que diria muito sobre esse período imperial no sentido da ação de um Estado Imperial.

No capítulo anterior narramos essas mudanças chegando na região norte, com destaque para a capital Manaus. Agora nos debruçaremos sobre as políticas públicas voltadas à educação das crianças e como era a ação do Estado sobre elas no segundo império brasileiro.

Antes mesmo de iniciar os trabalhos da Constituinte de 1823, o então imperador destacou a necessidade de criação de uma legislação especial que tratasse da Instrução Pública. Segundo Saviani (2021), o caminho encontrado foi a instituição de um prêmio à melhor proposta no sentido de estimular a criação de um “tratado completo de educação da mocidade brasileira”. O projeto apresentado previa a composição de uma comissão de sete cidadãos de conhecida literatura e patriotismo, que deveriam ser nomeados pela Assembleia Constituinte e que teriam a tarefa de decidir qual dos tratados merecia preferência – o tratado deveria interpellar a formação nas áreas de educação física, moral e educação intelectual.

Analisando essa iniciativa do soberano, compreendemos como a questão educacional passava a ocupar centralidade nas discussões que se davam no campo político, sobretudo objetivando a construção de uma nova nação, e para tal precisavam pensar a educação das novas gerações na aurora de um Brasil independente. Este encaminhamento povoou as discussões da Comissão de Instrução da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa de 1823. Contudo, esta comissão acabou concentrando suas atenções na criação de universidades, relegando o ensino primário e secundário a segundo plano (SAVIANI, 2021). Somente em 1834, com o Ato Adicional, as províncias passam a ter autonomia para organizar essas etapas de ensino (CASTANHA, 2006).

A importância da Constituinte de 1823 ultrapassa a questão da educação, posto que as lutas em torno da definição de quem eram cidadãos definiria, afinal, quem teria direito à instrução formal. Assim com o a classificação para quem foi destinado o ensino primário. Nesse sentido,

A contituente foi também palco de discussões centrais sobre a nacionalidade e a cidadania. Quem seriam aqueles considerados brasileiros, portanto, integrantes da nova nação? O critério largamente utilizado em outros países era o de nascimento.

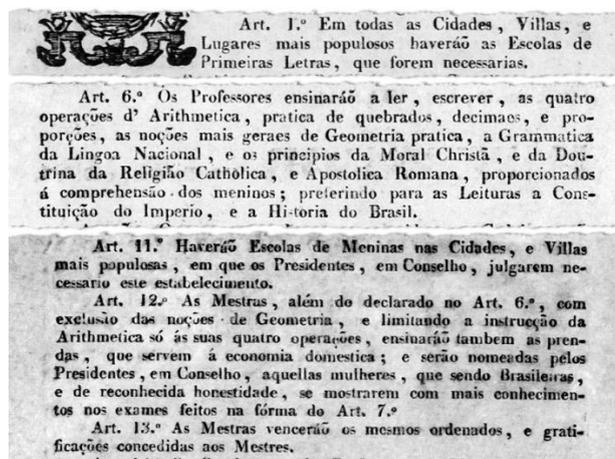
Mas se adotado no Brasil, sob a égide da escravidão, esse critério tornava-se problemático. Filhos de escravos e, dessa forma, eles próprios escravos, nascidos no Brasil seriam também brasileiros? A definição da nacionalidade estava associada ao exercício da cidadania civil, ou seja, ser portador dos direitos considerados naturais, como liberdade e o direito à propriedade. No entanto, por definição, o escravo não é um sujeito portador de nenhum direito. Além do mais, como justificar a manutenção de brasileiros na condição de escravos? A discussão sobre quem era brasileiro trazia a dificuldade de estabelecer, em uma sociedade com uma grande população de escravos e de indígenas considerados “selvagens”, quem gozaria dos direitos da cidadania civil. O impasse estava em combinar o modelo liberal com escravidão (DOLHNIKOFF, 2021, p. 35, grifos do autor).

Com isso, as decisões acerca dos direitos a estabelecer a cidadania e o voto mantiveram esse rumo, como explica Carvalho (2012). A Constituição tornou cidadãos brasileiros basicamente os homens, o que não mudou muito desde a colonização, em que 85% eram analfabetos, e mais de 90% viviam em áreas rurais. Faz-se importante lembrar que mulheres, escravizados, os povos originários e população pobres eram excluídos da participação política. Assim, a instauração da Primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, surge como o principal documento desse momento histórico, torando-se, assim, o marco inicial para compreender como a instrução pública primária e as Políticas Públicas destinadas às crianças instituíram as bases da educação ao longo dos seus 65 anos de vigência, ressaltando-se que a durabilidade não é necessariamente condição de eficiência.

A Carta Magna, em relação à instrução, era limitada a dois parágrafos no artigo 179: o inciso XXXII, que garantia a gratuidade à instrução primária a todos os cidadãos, porém, não informava os meios para efetivar tal proposta; assim como o inciso XXXIII, que informava as disciplinas que seriam ensinadas nos colégios e universidade, nomeadamente: “elementos das ciências, belas letras e artes”. Temos aqui, então, a gratuidade garantida à instrução primária, em lei, e o currículo educacional relacionado, porém, não discutido com os sujeitos e coletivos escolares e educacionais e nem de que forma se daria esse acesso das crianças ao ensino.

Em 1827, no dia 15 de outubro, foi sancionada por D. Pedro I a primeira e única Lei Geral relativa ao ensino desse período, composta de 17 artigos. Ela deliberou “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império”. Em seu Art. 4º, a lei determinava: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitães das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possível estabelecerem-se”.

**Figura 9 – Trechos da Lei Geral de 15 de outubro de 1827**



Fonte: Agência Senado.

O ensino mútuo, ou método lancasteriano, tornou-se oficial em função do barateamento na contratação da mão de obra professoral, bem como da própria escassez do número de docentes qualificados nesse período. Para o estado provincial, a justificativa residia ainda na capacidade deste método de “civilizar” a população considerada pela elite política como “selvagem”. Essa perspectiva já nos adianta uma das concepções de infâncias que acabou por se consolidar nesse período histórico no cenário amazonense, cujo debate será aprofundando no próximo capítulo. A diferenciação do ensino entre meninos e meninas, apresentada na Figura 9, pelos artigos 6º, 11º e 12º, excluía para o sexo feminino o ensino de geometria e limitava a instrução de aritmética a apenas as quatro operações básicas, e incluía ainda as “prendas que servem à economia doméstica”. Em seus dezessete artigos não fixava idades para adentrar nas escolas.

A lei de 1827 esteve longe de um plano nacional de educação. Para a elite esse fato não foi de grande novidade, uma vez que para os seus membros já existiam um conjunto de medidas que lhes asseguravam o direito e acesso a educação. Para os demais grupos ela continuou limitada e com consequências lamentáveis, pois além do número restrito de escolas, o que dificultava o acesso, a oferta de ensino para as camadas populares se limitava a ler, escrever e contar (SILVA; SANTOS, 2019, p. 49).

Durante o período Regencial (1831-1840), os anos entre a abdicação de D. Pedro I e o golpe da maioridade de D. Pedro II, os que eram opositores ao governo assumiram as rédeas, assim, em 1834, foi aprovado o Ato Adicional, única emenda à Constituição de 1824. Em seu

artigo 10º, § 2º, previa que competia às Assembleias Legislativas das províncias a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública, ou seja, às províncias coube-lhes organizar seus respectivos “sistemas” de ensino primário e secundário, consagrando a sua autonomia e descentralizando as políticas públicas da educação primária no período.

Em 1854, o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro, de autoria do então Ministro Couto Ferraz, foi homologado no município da Corte, Rio de Janeiro, a capital do Brasil no Império, e teve grande influência nos regulamentos educacionais nas principais cidades, nas décadas de 1850 e 1860.

O regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, baixado com o Decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, pelo Ministro do Império do Gabinete Paraná, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, entre outras importantes providências, criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro, e estruturou em dois níveis – o elementar e o superior – a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos. Além disso, previu um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar (PERES, 2005, p.11).

A Reforma Couto Ferraz criou normas regimentares sobre o funcionamento dos estabelecimentos escolares e docentes, estabeleceu os mecanismos de fiscalização do ensino público e particular. A normatização das leis educacionais e a fiscalização do ensino podem ser relacionados às ações do Estado sobre as formas de normatização da sociedade, estabelecendo segregações e abismo entres os grupos vigentes, a exemplo da manutenção da escravidão.

Considerada a grande última reforma do Império brasileiro, temos então o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, devido ao Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, ocupar o cargo desde 1878, porém, no mesmo ano, retirou-se do ministério pela repercussão negativa da reforma. Essa reforma era composta de 174 itens reunidos em 29 artigos, sobre o Ensino Primário, Secundário e Superior na Capital da Corte. Sua principal característica era a do Ensino Livre, “salvo” as garantias de moralidade e higiene. Importante observar as questões higienicistas virando ações do Estado, a Lei não especificava como seria o ensino, porém, logo no seu primeiro artigo cobrava “inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene”. Em seu segundo artigo, a lei estipulava, ainda, multa para quem não matriculasse as crianças, chamadas aqui de “individuos de um e outro sexo”, na faixa etária de 7 a 14 anos. Anos mais tarde, em

1882, Rui Barbosa<sup>5</sup> redigiu seus Pareceres sobre a educação brasileira e sobre a importância do Estado ser o responsável e mantenedor da instrução.

Ao analisar esse conjunto de leis, identificamos mudanças ligadas às questões do fim do século XIX, como as higienistas e morais. Esses movimentos começaram a tomar forma a partir de 1870, assim como a chegada das ideias positivistas, evolucionistas e darwinistas ao Brasil (SCHWARCZ, 1993), que, segundo Chalhoub (1996), estariam presentes nas ações de alguns políticos. Ele classifica essas ações do Estado em dois princípios, a saber: 1º) um modelo “de aperfeiçoamento moral e material”; e, 2º) o progresso viria através da solução da higiene pública.

Mesmo com essas mudanças no período, as tensões e crises não foram atenuadas, visto que esse abarrotamento das leis levaria a uma emergência de elementos no futuro que seriam cruciais para construção da noção de república que viria a se consolidar e que será analisada no próximo capítulo.

### 2.1.1 O Estado Imperial brasileiro em seu declínio: um olhar bourdieusiano sobre as rupturas da monarquia brasileira

O Brasil Império comumente é dividido em três grandes períodos pela historiografia brasileira: Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840); e, Segundo Reinado (1840-1889). O Brasil, na segunda metade do oitocentos, encontrava-se, como disse Carvalho (2012), em processo de parto, pois, ainda não estava consolidado enquanto nação. Porém, no final do século XIX, no apagar das luzes da monarquia, momento histórico analisado na dissertação, período que o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1972) chamou de “crise do Império”, temos várias forças e concepções de sociedade em disputa no cenário nacional, posto que os processos sociais mais amplos nos falam de transições grandiosas no desenho da nossa sociedade, bem como no campo político do qual o Estado – ainda em construção – atua com maior poder.

Analisar esse período de transição pela ótica do sociólogo francês Pierre Bourdieu nos permite compreender o Estado como “[...] essa ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe

---

<sup>5</sup> MACHADO, Maria C. G. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. v.1. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 65-83.

essencialmente porque se acredita que ele existe” (BOURDIEU, 2014, p. 38). Esse lugar de crença estava em transição, partindo de um país de base monarquista para uma República, todavia, com suas próprias características, evidenciadas por mudanças e permanências, tratadas nesse texto.

O fim do império brasileiro não ocorreu da noite para o dia. O processo que expulsou D. Pedro II e sua família e o desenlace da monarquia se iniciou a partir da década de 1870. Foram vários fatores que começaram a ruir e que desembocaram nessa ruptura, como por exemplo, o fim gradual da escravidão, em que conhecemos bem a expressão “para inglês ver” – uma de suas origens populares<sup>6</sup> está associada à forma como o governo imperial iludia a Inglaterra em relação ao fim da escravidão no Brasil por meio de leis que, na prática, não eram eficazes. Outro exemplo aconteceu em 1871, no dia 28 de setembro, quando entrou em vigor a Lei nº 2.040, a Lei do Ventre Livre, proposta pelo Visconde do Rio Branco, que no seu artigo primeiro declarava liberdade aos filhos das mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data. As agústias dos donos de escravizados, mesmo com o primeiro inciso, começaram a se externar.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quaes terão obrigação de criar-os e tratar-os até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (BRASIL, 1871, § 1º).

Segundo Fausto (1995), a lei teve ínfimos efeitos, visto que foram poucas as crianças entregues ao governo e, menos ainda, melhorias para os escravizados, ou seja, na teoria, era uma lei só para os “ingleses verem”, já que os políticos brasileiros estavam preocupados em solucionar esse entrave, posto que, na prática, demonstrou-se o inverso. O movimento abolicionista, a partir da década de 1880, ressaltou as dificuldades dos escravizados através de associações, jornais e propagandas. Importante salientar que nesse período, no dia 24 de maio de 1884, Manaus e, posteriormente, em 10 de julho, o restante da Província do Amazonas

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, J. A *Língua Nacional*. São Paulo: Edição da “Revista do Brasil” -Monteiro Lobato e Companhia, 1921.

declarava a abolição da escravidão, sendo a segunda província, depois do Ceará, a consolidar tal marco (REIS, 1989). No ano seguinte, a Lei nº 3.270, conhecida como Lei Saraiva Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, libertava os escravizados com mais de 60 anos.

Nesse período, até o fim da escravidão (1884), na Província do Amazonas, o ensino destinado aos povos escravizados era proibido pelo Regulamento nº 23, de 1872, no qual, em seu Artigo 49, inciso 3, lê-se que não poderiam ser admitidos à matrícula os escravos. Já o Regulamento nº 62, de 1888<sup>7</sup>, no Artigo 2º, preconizava o seguinte: “A província garante a instrução gratuita primaria e secundaria a todos os que estiverem em condições de recebe-la em escolas e outras instituições por ella mantidas”, importante salientar que o documento não menciona direta ou indiretamente sobras as crianças indígenas ou negras . Porém, Barros (2016) nos ajuda em seu questionamento “se existia uma educação para negros no século XIX”, ora, com base nas leis do período, a educação pública era negada aos escravizados, entretanto, não podemos deixar de lado as iniciativas particulares, as das famílias, irmandades e associações no processo de educação dos escravizados e ex-escravizados, que agiram em outras regiões do país, havendo a necessidade de estudos futuros que aprofundem o tema, sobretudo no caso da região Norte.

Importante compreender que essas leis que ditavam a educação constituem atos do Estado, que, segundo Bourdieu (2014), legitimam suas ações e ninguém as questiona, porém, essas leis que posteriormente culminaram na abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, geraram descontentamento por parte dos latifundiários brasileiros que, em grande parte, apoiaram a República, sendo que “o Estado dinástico é portador de contradições que favorecem a superação da política disnástica”(BOURDIEU, 2014, p. 262). Outros fatores contribuíram para a derrocada do Império, como veremos nos próximos parágrafos.

O conflito com a Igreja Católica ficou conhecido na historiografia clássica como a “Questão Religiosa”. Ocorreu no papado de Pio IX, com a publicação da bula *syllabus* em 1864, em que consagrava a doutrina do ultramontanismo e sua infalibilidade. Assim, o bispo de Olinda, Dom Vital, cumprindo a bula, proibiu que maçons adentrassem as irmandades religiosas. Tal movimento desagradou alguns maçons que faziam parte do alto escalão do governo e, no contexto, a Constituição de 1824 não desassociava a Igreja e o Estado. Assim,

---

<sup>7</sup> O regulamento foi instituído em 9 de julho de 1888, oficialmente a escravidão já se encontrava abolida na Província do Amazonas, 1884, e a Lei Áurea foi sancionada em 13 de maio do mesmo ano.

em 1874, o bispo foi condenado e preso gerando uma rusga entre o poder imperial e a Igreja Católica (FAUSTO, 1998).

Outra “Questão” a ser considerada foi a militar (CARVALHO, 2012). Após a Guerra do Paraguai (1864-1870), o Exército começou a ganhar prestígio e, diferente dos europeus, os altos postos não eram provenientes da nobreza, mas de famílias comuns que, sem recursos para custear os estudos, mandavam os filhos para as escolas militares, almejando a ascensão econômica e social. Na década de 1870, chegaram ao Brasil e também aos quartéis as ideias positivas, corrente filosófica do início do século XIX, criada pelo filósofo Auguste Comte, que defendia o conhecimento científico como único, sua base era a razão, sua célebre frase “*O Amor por princípios, e a Ordem por base; o Progresso por fim*”<sup>8</sup>, posteriormente estaria na bandeira nacional, sendo a única ideologia capaz de guiar a humanidade, segundo seus defensores. Esse pensamento adentrou principalmente os quartéis, mas paulatinamente foi ganhando espaço em diferentes instituições sociais.

Assim, o exército brasileiro junto com o advento dos “Voluntários da Pátria”, que foram os escravizados que lutaram na Guerra do Paraguai, não tinham o interesse de manter a escravidão. Em 1887, o futuro primeiro presidente brasileiro, Deodoro da Fonseca, solicitou a então regente, princesa Isabel, que o exército não fosse mais utilizado para a tarefa de capturar escravizados fugidos, acentuando, dessa forma, ainda mais a necessidade de uma nova forma de governo.

A ideia do Estado dinástico e a construção de um Estado propriamente moderno, conforme Bourdieu (2014), “da casa do rei à razão do Estado”, se inicia com esse Estado se concentrando na figura do Rei, e posteriormente passando para um “Estado burocrático, do Estado reduzido à casa do rei para o Estado constituído como campo de forças e campo de lutas orientadas para o monopólio da manipulação legítima dos bens públicos” (BOURDIEU, 2005, p. 41). A ambiguidade dessa transição pode ser constatada nos anos subseqüentes da história brasileira, conhecido como República das Oligarquias, em que o Estado não se desviculou dos grandes proprietários de terras e comerciantes. Nesse período eles estavam no poder perpetuando o antigo modelo de governança, mesmo que com uma capa republicana.

A história do Brasil, por essa ótica, vai de um processo de criação de uma razão do Estado, em que o poder imperial, nesse período e no anterior, se expressava por meio das

---

<sup>8</sup> RIBEIRO, João. **O que é Positivismo**. São Paulo, Ed. Brasiliense. 1 Ed. eBook, 2017.

decisões que vinham de fora para dentro (da metrópole Portugal para a Colônia) – e, no caso do Amazonas, estamos falando de uma periferia nesta configuração espacial do Brasil colonial. **Sentimos, pois, a necessidade de** entender essas mudanças para compreender como o ensino de crianças se tornou um campo de disputas entre os diversos grupos citados.

Não podendo ficar de fora, como foi demonstrado no primeiro capítulo, um processo que combina necessariamente aspectos materiais e simbólicos na constituição do campo político nacional, com o surgimento do corpo de servidores servis, a partir das transformações pelas quais as cidades passaram no final do século XIX, representadas nos regulamentos e leis sobre as escolas, reproduzindo, assim, a ideia de uma autonomia emergencial de um campo político propriamente dito. Esse campo se encontra no papel dos juristas para compor as leis que conferem poder simbólico a esse Estado, que, por sua vez, age como um metacampo para os capitais econômicos e culturais, com isso a importância de compreender a educação como meio de reprodução desse Estado emergente.

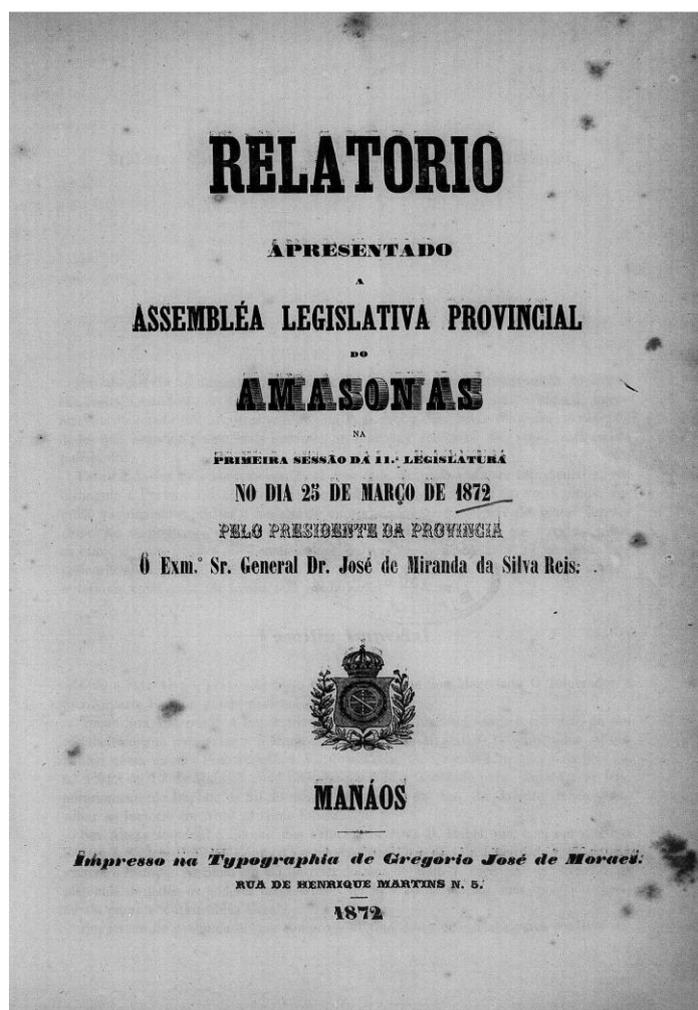
Uma das implicações centrais desse processo de transição é a passagem de um modo de reprodução de base familiar, o modo de sucessão que o Estado dinástico levou à perfeição, a um modo mais complicado de reprodução mais burocrática em que o sistema escolar intervém de maneira determinante (BOURDIEU, 2014, p. 262).

Compreender o processo de transição, tanto físico quanto simbólico, da Monarquia para a República, sob a ótica do sociólogo francês Pierre Bourdieu faz-se necessário para entender como essa visão do Estado se associa ao sistema educacional e, posteriormente, se desdobra na República brasileira. Para o sociólogo em questão, o “Campo” é o espaço aonde ocorrem as lutas entre os diferentes agentes em busca de seus próprios interesses e, nessa luta, eles mantêm uma “cumplicidade objetiva”, que faz todos jogarem, e não podemos esquecer que cada agente do campo tem suas características, desenvolvem seu *habitus* a partir de sua história social, que corresponde à forma como os indivíduos compreendem a sociedade em que fazem parte, o elo entre a história daquele grupo e o presente que estão vivendo. Assim, cada campo tem suas próprias regras e lógicas, analisando a mudança entre o regime monárquico e a república, presente na dissertação, essa ruptura na governança entre os sistemas de governo apresenta as principais características de cada grupo em relação às formas de governança para as políticas públicas voltadas ao ensino de crianças, que serão analisadas mais profundamente nas próximas seções.

### 2.1.2 A construção da noção de instrução pública no Brasil e Amazonas

Como visto na primeira seção deste capítulo, os atos do Estado para a instrução pública no Império brasileiro não foram parcos. Para a região norte, não tivemos ações direcionadas às suas características específicas, como o isolamento devido as distâncias dos grandes centros e suas peculiaridades quanto aos aspectos geográficos. No ano de 1872, o Diretor Geral da Instrução Pública, Gustavo Adolpho Ramos Ferreira, apresentou o resultado do relatório da educação na Província, no qual o Presidente da Província, José de Miranda da Silva Reis, relatava para a Assembleia Legislativa o resultado desse estudo e subsequente lançou um novo Regulamento da Instrução Pública.

*Figura 10 - Capa do Relatório de 1872*



Ramos Ferreira relata os principais entraves para uma efetiva educação na região, como: a) indiferença ou repugnância da população pela instrução e educação da infância, com a demora dos alunos na escola; b) a falta de pessoal habilitado, informando que as cadeiras do ensino primário não estavam completas; c) deficiência na direção, como a dificuldade para organizar e gerir as escolas; e, d) a deficiência na organização devido a eles não satisfazerem as necessidades da população (FERREIRA, 1872, p. 3).

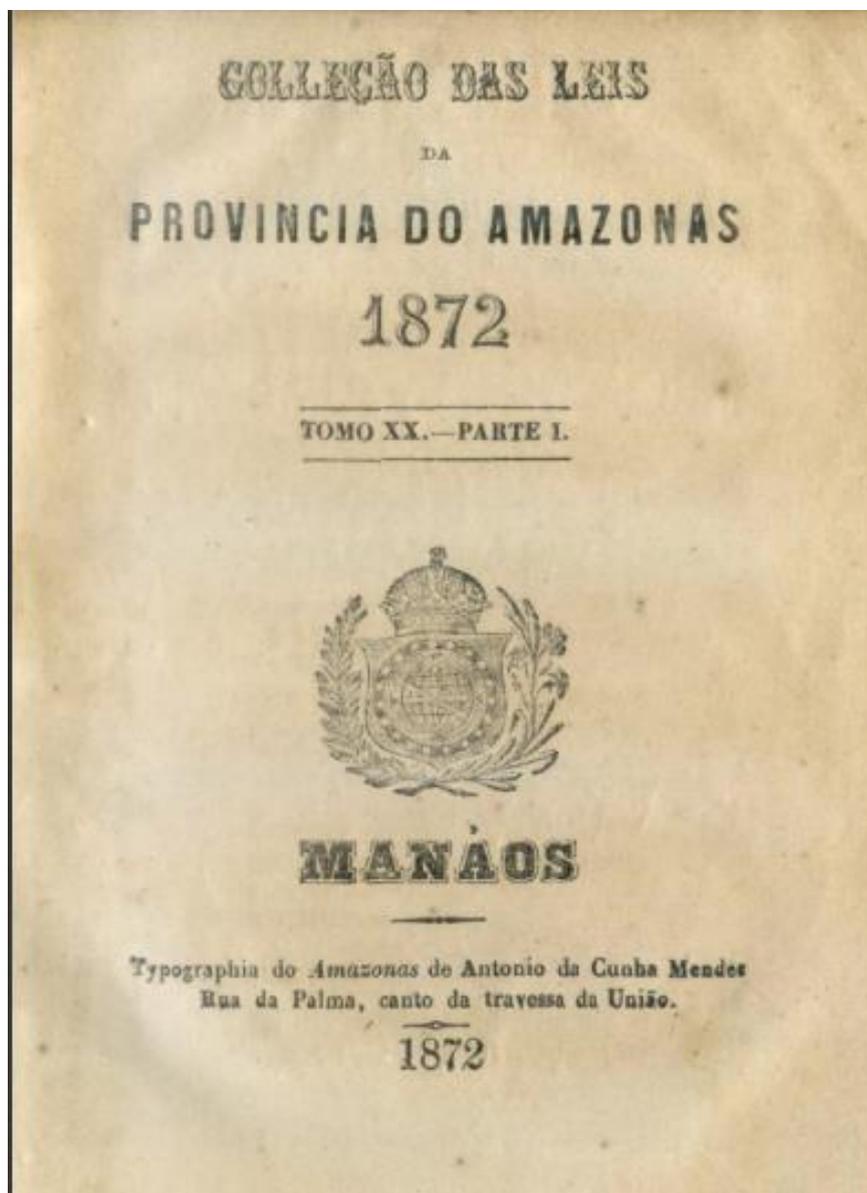
Ao analisar o documento e as afirmações do então Diretor Geral da Instrução Pública – que, segundo Teodoro (1999, p. 68), Ramos Ferreira foi um “vulto de proeminência na vida social e política do Amazonas” –, compreendemos o seu posicionamento, pertencente à elite local, em relação a responsabilizar o mal desempenho e o baixo envolvimento da população com a educação no período. Assumindo essa postura de culpar a sociedade, evitava mostrar sua incompetência em gerir a educação na província, nesse aspecto, conforme Dolhnikoff (2021, p. 153-154), “[...] o regime monárquico mostrou-se eficaz como projeto da elite dirigente para preservar a ordem escravista, a desigualdade social e, ao mesmo tempo, criar laços simbólicos e políticos entre os diversos setores sociais que garantissem certa estabilidade”.

A forma que a noção de Instrução Pública chega ao Brasil e depois ao Amazonas no período estudado não difere do que apresentamos no último parágrafo. Temos um projeto pensado de cima para baixo, que visava “civilizar” a nação.

Desde meados do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da "ideologia da higiene", responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população (SCHUELER, 1999, p. 5, grifos do autor).

Para análise e compressão da importância das Políticas Públicas para a educação das crianças na Província do Amazonas, elaboramos a Tabela 3, abaixo, em que levantamos todas as leis encontradas nos arquivos da APEAM, informações que foram retiradas do livro “Collecção das Leis da Provincia do Amazonas”, analisando os microdados de cada respectivo ano relativo ao recorte temporal da nossa pesquisa.

*Figura 11 – Capa da Coleção das leis da Província do Amazonas de 1872*



Fonte: Arquivo APEAM.

A tabela 3, abaixo, analisou um conjunto de 503 leis, entre os anos de 1872 e 1889, totalizando 18 anos. Importante salientar os anos de 1884 e 1886, visto que não obtivemos acesso às leis nesses anos, portanto, não foram encontrados os arquivos que contêm os livros. Dividimos a tabela em: ano; total de leis sancionadas; e, dentro desse conjunto de leis, separamos as que fazem menção direta ao Ensino Primário e que, posteriormente, serão analisadas mais detalhadamente.

**Tabela 3 – Leis e Menções ao Ensino Primário**

ANO	Número de Leis	Menção direta ao Ensino Primário
1872	27	3
1873	32	3
1874	26	4
1875	36	2
1876	24	1
1877	16	1
1878	19	2
1879	45	1
1880	67	7
1881	19	2
1882	42	2
1883	27	1
1884	-	-
1885	31	2
1886	-	-
1887	50	7
1888	14	1
1889	28	1
18 anos	503 (100%)	40 (8%)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos Arquivos APEAM.

Na análise do conjunto de leis encontradas, no montante de 503, apenas 40 leis (8%) faziam menções diretas ao Ensino Primário. Como foi relatado no início do capítulo, o Ato Adicional de 1834 dava autonomia às províncias para legislar sobre a educação, com isso, mostra a falta de preocupação com essa etapa do ensino por parte dos legisladores da Província, evidenciando-se, assim, o lugar que esta etapa de ensino ocupava no espaço público e no campo político nesse cenário histórico.

Observando a Tabela 3, acima, no triênio de 1878 a 1880, temos uma mudança significativa no número de leis criadas. Esse aumento também será visto nas leis referentes à educação das crianças. Nesse sentido, os anos de 1880 e 1887, em que foram sancionados o maior número de leis e, respectivamente, foram os anos com maior número de leis para o Ensino Primário, ambos com 07 (sete) leis. Nesses anos, em que vemos a maior ação do Estado expressa pelas leis educacionais, temos, segundo Dolhnikoff (2021), um período de urbanização e mudanças sociais no país, a exemplo do surgimento dos clubes Republicanos e da “renovação

cultural”, em que os autores brasileiros afastavam-se do romantismo para abraçar questões do cotidiano frente ao surgimento de novos pensamentos, como o positivismo e darwinismo.

As leis que mencionam diretamente o Ensino Primário, presentes na terceira coluna da Tabela 3, correspondem a 8% das leis, assim, de um total de 503, apenas 40 são relativas ao ensino de crianças, número pequeno em relação a importância dessa ação do Estado no período, sendo ela umas das principais formas de “domesticação da população”, conforme ideário que já discutimos anteriormente em torno da perspectiva de “civilizar” os povos dessa região.

Nos últimos anos do Império brasileiro, observamos um definhamento das ações do Estado referentes à Educação Primária. A falta de interesse apresenta uma total descaso com o ensino de crianças, bem como a falta de planejamento e a constante troca de Presidentes da Província, expostos no Quadro 1. Conforme nos relata Filho (1998, p.98-99), “[...] a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões [...], um duplo movimento que é compreender a legislação como fonte e, ao mesmo tempo como objeto”. Esse entendimento nos fez optar pelo cruzamento de fontes para maior compreensão do dinamismo de uma época.

## 2.2 A AÇÃO DO ESTADO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS AMAZÔNIDAS NO FINAL DO IMPÉRIO

Na leitura das leis selecionadas, como já mencionado anteriormente, foram antepostas as que fazem menção direta ao Ensino Primário, enumeradas na coluna três da Tabela 3 do tópico anterior. Iremos, portanto, analisar e sistematizar os dados a partir desse *corpus* documental. Para tanto, elaboramos a Tabela 4, indicada abaixo, que traz 06 conjuntos dos principais objetos das leis, abordando diretamente as ações do Estado para o ensino das crianças no período estudado.

***Tabela 4 – Objetos das leis voltadas ao Ensino Primário***

<b>OBJETO DA LEI</b>	<b>QUANTIDADE ABSOLUTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
CRIAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CADEIRAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	25 (2 transferências)	61%

CONDIÇÕES LABORAIS, FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	8	14%
REGULARIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	5	12,5%
FECHAMENTO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	2	5%
FINANCIAMENTO DESTINADO À EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO	2	5%
REFORMA DE INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	1	2,5%
TOTAL	42 <sup>9</sup>	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os objetos elencados foram: a) a criação e transferência de cadeiras e instituições educacionais, em que foram levantadas as leis que criaram os locais físicos ou relocação deles para a possibilidade de uma educação de crianças; b) as condições laborais, formação e valorização dos professores, conjunto de leis em que indentificamos as ações do Estado para os docentes; c) regularização de instituições educacionais, por sua vez, para compreender como eram normalizados os locais de ensino; d) fechamento de instituições educacionais, frente em que buscamos concernir os atos que levaram a isso; e) financiamento destinado à educação e instrução; e, f) as reformas de instituição educativa. Nesses múltiplos objetos inventariados, desenvolvemos uma análise dessas leis, voltadas para a educação de crianças no período histórico estudado.

O principal objeto analisado foi a criação e transferência de cadeiras e instituições educacionais que, de um total de 42 leis, foi reponsável pelo maior percentual presente na Tabela 4, representando mais da metade (mais precisamente, 59%). Dessa forma, 25 leis versavam sobre a instalação de escolas para o Ensino Primário na Província do Amazonas, dentre as quais, é importante salientar, 02 eram sobre a transferência de sede. A primeira lei analisada foi a de n.º 222, de 18 de Abril de 1872, em que se cria uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino, no bairro do Espírito Santo desta Cidade. O número de escolas destinadas a “meninos” era maior do que as instituições para meninas, conforme observamos no Quadro 4 e, ressalta-se que essa diferença se mantém constante no Império, chegando a diminuir nos anos finais da Monarquia brasileira. A escolha do bairro do Espírito Santo,

---

<sup>9</sup> A quantidade absoluta total das leis analisadas ultrapassaram as 40 leis com as quais estamos trabalhando nesta dissertação porquê em uma das leis observamos 3 objetos diferentes.

segundo o Presidente da Província<sup>10</sup> enfatiza, devia-se à compreensão de que se tratava de “onde é muito necessária” a criação de uma nova escola de ensino primário para o sexo masculino.

No ano de 1873, a lei nº 268, de 17 de maio, criava uma escola de ensino primário para o sexo feminino, na vila de Barcellos, que fica distante 405 km de Manaus. Importante salientar a divisão por gênero do ensino de crianças, visto que as meninas estudavam matérias mais voltadas para o lar, como, por exemplo, para serem donas de casa ou mães de famílias abastadas, como veremos mais adiante quando explorarmos os Regulamentos e Relatórios mais diretamente – a divisão por sexo virou uma das frentes analíticas no capítulo três desta dissertação. Em relação ao ensino de meninas, informam Cunha e Silva (2010):

Contudo, a educação feminina mantinha-se como um privilégio de poucas. Grande parte das mulheres continuava à margem do processo de alfabetização, não havendo muita diferença em relação à maioria dos homens livres pobres. Aos responsáveis pelas meninas bastava apenas o aprendizado das prendas domésticas mais do que a leitura e a escrita, portanto a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres – a preocupação fundamental era de que as meninas arrumassem um bom casamento. Já a educação das meninas de famílias mais abastadas se dava na própria casa, uma vez que os pais pagavam um preceptor e acompanhavam todo o processo educativo. No entanto, à medida que ocorria o crescimento urbano, as famílias com melhor condição social passaram a transferir a responsabilidade de educar suas filhas às escolas particulares (CUNHA; SILVA, 2010, p. 99-100).

O objetivo do estudo não foca diretamente as questões de gênero, mas cabe salientar a relevância do tema para compreender as dinâmicas da Educação de crianças no período. Comparando os resultados do Quadro 4 com os dados obtidos nas análises dos objetos das leis da Tabela 4, a confirmamos, pois, no *corpus* documental do período analisado foram criadas 32 escolas para meninos e 25 para meninas, já para o ensino misto foram 4, duas na capital e duas no interior, sendo que na lei nº 777, de 23 de junho de 1887, em seu artigo 2º, redefine-se que a escola do “sexo masculino” do Paraná-miry do Limão seria considerada a partir dali uma escola mista. Assim, observamos as prioridades do Estado voltadas para a educação de meninos, possivelmente pelas mudanças que ocorreram no período, como foram discutidas no capítulo 1 desta dissertação, e como afirma Kuhlmann Jr.(2001),

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências da infância que vinham sendo desenvolvidas nos períodos anteriores,

---

<sup>10</sup> Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 25/03/1872 pelo presidente da Província José de Miranda da Silva Reis, APEAM.

privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora (KUHLMANN JR. 2011, p. 27).

Essa transformação das instituições para o ensino de criança na Província do Amazonas se deu no sentido de formar o cidadão que atendesse às necessidades do momento histórico analisado. Assim como no período colonial, a educação ficava em grande parte sob a responsabilidade de instituições religiosas, que buscaram implantar e disseminar a religião. Com o advento das mudanças de mentalidade do *fin de siècle*, o Estado se torna cada vez mais responsável em prover a escolarização – esta responsabilização é um dos elementos principais para a nossa análise neste trabalho.

No ano de 1880, conforme a Tabela 4, foram publicados o maior número de leis (67) e, desse total, 07 faziam menção direta ao Ensino Primário, sendo 06 decretos para a criação de escolas de ensino primário – no total foram criadas 22 escolas<sup>11</sup>. A partir da leitura minuciosa das leis, identificamos que 06 foram para o ensino de meninas e 09 para a educação de meninos, e uma mista para a capital Manaus. A lei nº 507, de 4 de novembro, autorizou a construção de 06 casas para escolas públicas em diversas localidades, especificando as cidades do interior, porém, não determinando qual o gênero foi escolhido para ter como alunos.

Sobre essa dicotomia capital e interior, através do levantamento expresso na Tabela 4, identificamos que as escolas nesse fim de império eram voltadas para o interior da província. No ano de 1880, foram 19 instituições deste tipo para o interior, assim, observamos uma maior preocupação do Estado com o ensino primário para os municípios do interior, o que demonstra um novo direcionamento da ação do Estado provincial, que passava então a incorporar uma preocupação com a formação cada vez mais ampliada de seus cidadãos.

Finalizando o objeto de criação de escolas, identificamos que nos últimos 8 anos do Império, foram somente 04 leis sobre a criação de escolas, evidenciando um definhamento das ações do Estado para com o ensino de crianças, ao menos nesta frente de construções dos edifícios onde funcionariam as escolas de Ensino Primário. As leis referentes às transferências foram: i) a nº 273, de 26 de maio de 1873, que autorizou o presidente da Província a transferir

---

<sup>11</sup> Importante salientar que elas eram leis para a criação de escolas, devido ao tempo e recursos não conseguimos fazer um levantamento para confirmar se chegaram realmente a vir a existir fisicamente, podendo compor uma frente para pesquisas futuras.

a cadeira de primeiras letras do sexo masculino, criada no lugar Santana do Atumã para a povoação denominada Capela do Paranamiry de Silves, em que houve a mudanças de 48,2 km em linha reta de uma cidade a outra. Não podemos esquecer da geografia amazônica, cortada de rios e sem estradas, o que dificultava o acesso a essas regiões, assim, observamos uma aproximação da capital com essa mudança; ii) a Lei nº 749, de 17 de maio de 1887, que autorizou o Presidente a mandar tranferir, “desde já o Asylo Orphanologico para o prédio ocupado pelo Museu Botanaico, passando este para um dos compartimentos do prédio onde funciona o Lyceu”. Com essa mudança, o então recém orfanato Elysa Souto, criado pela Lei nº 643 de 2 de junho de 1884<sup>12</sup>, não tinha um local próprio, o qual será analisado na próxima seção desta dissertação, em que perscrutaremos o Regulamento nº 52 do mesmo ano.

Relacionado às cadeiras, forma que se referiam ao que seriam as “diciplinas” atualmente, as leis eram diferenciadas, como a já mencionada acima, em que acontece a transferência, promoveu-s a anexação de duas cadeiras de Geografia e História e de Filosofia e Pedagogia da Escola Normal, provavelmente pela falta de mão de obra<sup>13</sup>. Na mesma instituição, a lei nº 746, de 12 de maio de 1887, criou uma cadeira de Religião na Escola Normal cabendo ao presidente da província nomear um sacerdote para a função.

A principal ação do Estado, no fim do Império brasileiro na Província do Amazonas, foi a criação das escolas, o que nos permite afirmar que o Estado não tinha uma infraestrutura para uma educação primária, e necessitou investir na construção desses espaços. O governo, para começar a prover essa educação para as crianças, precisou prover uma organização do que ainda não era um sistema educativo. Primeiro precisou criar escolas e cadeiras, pensar na formação dos professores, pensar no interior do estado e, assim, as cadeiras tinham que funcionar; sobretudo, precisou investir pesado na base, para poder ter instituições escolares educacionais suficientes para o que eram as demandas da educação das crianças naquele momento. O Estado tentou fazer isso para consolidar um Ensino Primário em prol da Educação de crianças na região.

As condições laborais, formação e valorização dos professores estão presentes em 08 leis. Focamos nos aspectos voltados ao Ensino de crianças, ao analisar as condições de trabalho,

---

<sup>12</sup> Importante salientar, conforme a Tabela 3, que não tivemos acesso às leis desse ano, somente ao Regulamento Nº 52 de 7 de junho de 1884, que cita a referida lei.

<sup>13</sup> Este fato, infelizmente, também ocorre atualmente em que, na falta de professores das disciplinas ofertadas pelas Secretarias Municipal e Estadual do Amazonas, abre-se vaga de Carga Dobrada para que disciplinas “próximas” possam ocupar a carga, não precisando necessariamente ser formado na área específica.

identificar como eram formados os professores e seus rendimentos, dados que nos ajudam a compreender como era o cotidiano escolar dos professores na Província do Amazonas. Após o Ato Adicional de 1834, ficou a cargo de cada província deliberar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”<sup>14</sup>, com isso, as ações do Estado sobre a categoria não foram muito diferentes das demais regiões do Brasil, como informa Faria Filho:

A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada pernicioso no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (FARIA FILHO, 2020, p. 135-136).

A descontinuidade foi uma das marcas das Políticas Públicas para a categoria professoral, no período analisado nos deparamos com 06 Regulamentos com instruções para a classe, que serão analisados na próxima seção. Entre essas leis, a maioria era relativa aos vencimentos dos professores e, em alguns casos, referentes a direitos já adquiridos, porém, observou-se uma demora no pagamento, como no caso da lei nº 288, de 01 de maio de 1874, que autorizava o presidente da Província a melhorar a aposentadoria do professor público do ensino primário desta capital, padre Torquato Antônio de Souza, com o vencimento de 1:200\$000, conforme marcou o § 1º do art. 6º da Lei 184, de 19 de maio de 1869. Na mesma lei há um reconhecimento do atraso e descaso, no inciso 2, em que manda indenizar o prejuízo de 400\$000 réis anuais, “que tem sofrido este professor, desde a data de sua aposentadoria até a do melhoramento a que tem direito”.

Com a citada lei, identificamos a presença do clero nos direcionamentos e na valorização do ofício de professor. Outro momento significativo no sentido da ação do Estado provincial sobre as condições de trabalho dos professores foi marcado pela lei nº 269, de 17 de maio de 1873, que autorizou o presidente da Província a jubilar com todos os vencimentos o professor do ensino primário da vila de Silves, padre Daniel Pedro Marques de Oliveira. Localizamos a presença da mão de obra feminina e das especificações para se trabalhar com a educação de meninas na lei nº321, de 20 de maio de 1875, que autorizou a presidência a contratar D. Tereza de Jesus Mendes Lins Seráfico, para o ensino de “meninas desvalidas no internato que pretende estabelecer nesta cidade, pagando a quantia de oito contos de réis anuais até o número de vinte”.

---

<sup>14</sup> Lei Nº 16 de 12 de agosto de 1834, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm).

Importante notar que o governo pagava até um certo número de alunos em sala de aula, no caso do orfanato não poderiam passar de 20 (vinte), o que demonstra uma preocupação já naquela altura com a relação quantitativa entre docente e discentes por turma.

A educação particular se fazia presente e contava com apoio do próprio Estado, conforme as palavras do Presidente da Província, o Bacharel Domingos Monteiro Peixoto:

Para este fim, convém animar e favorecer o ensino particular, sem duvida alguma um poderoso auxiliar do ensino público, principalmente em uma provincia tão vasta, com uma população tão espalhada, e ante a impossibilidade de collocar uma escola em cada povoado, sem grande ônus para o thesauro provincial (AMAZONAS, 1873, p. 9).

Esse favorecimento ao ensino particular se tornou possível pela lei nº 392, de 19 de outubro de 1878, que autorizou o presidente da Província a mandar pagar ao professor particular do ensino primário desta cidade, Nicoláo Tolentino, o máximo de gratificação de que trata o § 1º do art. 13 da Lei nº 278, de 27 de maio de 1873. Questionamo-nos do que se trataria esse artigo e, como o historiador Bacellar (2008, p. 53) assevera, “a paciência é arma básica do pesquisador em arquivos”, assim, nas buscas pelo documento, foi encontrada a lei relativa à receita provincial para o ano financeiro de 1873-1874, já o artigo 13º era referente ao abono aos professores particulares:

O presidente da provincia fica autorizado: § 1º A mandar pagar um gratificação annual que não exceda 500\$000 reis aos professores particulares do ensino primário de ambos os sexos, se as escolas que regem fôrem frequentadas por 25 ou mais alumnos, ficando ellas sugeitas nesse caso á inspecção immediata da directoria da instrucção publica (AMAZONAS, 1873, p. 99).

Analisando o ano de publicação da lei e sua execução, fica evidente a morosidade para o pagamento dos vencimentos aos professores, visto que o próprio Presidente da Província, Dr. Domingos Jacy Monteiro, em seu relatório de 26 de maio de 1877, comenta sobre essa prática recorrente no caso dos professores.

Queixavam-se de falta de pagamento dos honorários; alguns professores não recebiam vencimentos ha mais de anno: mandei que se preferissem no thesauro provincial, toda vez que fosse possível, os pagamentos dos professores. Foram pagos, ou ao menos pela maior parte. Mas, não era essa, nem devia ser a razão do pouco êxito do ensino para o qual não proveio d'ahi certamente melhora (AMAZONAS, 1877, p. 46).

Na fala em questão fica entendido que o Estado, na figura do Presidente da Província, desloca a sua falta de compromisso para com os professores, na tentativa de desmoralizar a profissão de docente. No mesmo Relatório encontramos o ato: “Portanto o que concorre para o atraso deste ramo de serviço publico, não é só a falta de habilitações em muitos; é a falta de vocação, é a falta de cumprimento dos deveres respectivos” (AMAZONAS, 1877, p. 46). Percebe-se, na letra da lei, que se joga a culpa nos profesoeres pela parcimônia do Estado.

Outra maneira de constatar o ensino particular é através dos anúncios como os retirados do Almanaque administrativo histórico estatístico e mercantil da Província do Amazonas para o ano de 1884, criado pela própria Assembléia Provincial. Nele encontramos anúncios de Escolas e professores particulares, conforme os exemplos trazidos na Figura 12, abaixo.

Figura 12 – Anúncios referentes a educação de crianças

**JOÃO ARNOSO**

**Explicador de mathematicas elementares**

E

**Mestre de esgrima, de espada e florete**

**Pensões mensaes**

<i>Mathematicas</i>	<i>Esgrima</i>
Em sua residencia (por cada materia)..... 15\$000	Em sua residencia... 10\$000
Em casa do explicando (idem)..... 20\$000	Em casa do explicando 15\$000

**M. A. N. A. S.**

6

**COLLEGIO BRAZILEIRO**

**INTERNATO E EXTERNATO**

DIRECTORA—D. Candida Maria Pedrosa.

REGENTE—D. Flaviana Josephina de Campos Ribeiro.

Primeiras letras.....	A Directora.
Religião.....	A Regente.
Prendas domesticas.....	Dr. Epitacio José Pedrosa.
Grammatica nacional.....	Padre Raymundo Amancio de Miranda.
Pedagogia.....	A Directora.
Francez theorico e pratico.....	A Regente.
Mathematicas.....	D. Emilia Pedrosa de Oliveira.
Elementos de sciencias physicas e naturaes	Dr. Epitacio José Pedrosa.
Geographia e historia universaes.....	Dr. Jonathas de Freitas Pedrosa.
Musica.....	Pharmacutico Francisco Antonio Monteiro.
Banca.....	Dr. João Rosanna d'Oliveira.
	Adelino do Nascimento.
	A Directora.

Estabelecido nesta capital a 15 de Julho de 1882 e este Collegio destinado a educação e a instrução primaria e secundaria de meninas.

A educação consiste no ensino e na pratica da moral e da religião.

O ensino primario é dividido em 5 classes, e consta de leitura de letra impressa e manuscrita, taboas, arithmetica algebrica elementares e decimas, grammatica portugueza, geographia e historia do Brazil, calligraphia, liços de cousas, desenho linear, catecismo e prendas domesticas.

O ensino é o mais pratico possível, e são empregados os methodos mais modernos e mais fáceis a comprehensão da infancia.

A instrução secundaria consta de grammatica philosophica, francez theorico e pratico, geographia e historia universaes, pedagogia, elementos de sciencias physicas e naturaes, arithmetica, algebra e geometria; havendo mais o ensino das linguas italiana, ingleza e allemã, logo que haja alumnas que queiram aprendel-as.

Nas materias do ensino secundario segue o collegio inteiramente o programma da Escola Normal, dividindo o curso em 3 annos e por elles distribuido as disciplinas.

Além da instrução primaria e secundaria dispoz-se o ensino de musica, piano e canto, desenho de figuras e de passagens e danças.

A Directora do Collegio apresentou a exame na Escola Normal no fim do anno passado 17 alumnas que fizeram 32 exames, distribuidos pelas disciplinas seguintes:

1.º anno de grammatica nacional 11 alumnas, sendo com distincção 2, plenamente 6 e approvadas 3; 2.º anno 8 alumnas approvadas plenamente.

1.º anno de Francez 6 alumnas, sendo approvadas com distincção 4 e plenamente 2.

Arithmetica 7 alumnas, sendo approvadas com distincção 1, plenamente 3 e approvadas 3.

A matricula do anno passado foi de 31 alumnas com a frequencia media diaria de 83.

No Collegio se proporcionam estatutos as pessoas que os quizerem.

20—Rua dos Remedios—21

Fonte: APEAM, 2022.

O “Collegio Brasileiro” era exclusivo para a educação de meninas, contando com a instrução primária e secundária. O ensino primário era dividido em 5 classes, informava ter o ensino mais prático possível e os métodos mais modernos e mais fáceis para a compreensão das crianças. Ao final do reclame informa-se o alto rendimento aos exames na Escola Normal e a frequência regular, em que 91 alunas foram matriculadas e uma média diária de 83 estudantes frequentava a instituição. Já no anúncio do “explicador” João Arnoso, temos um oferecimento

de aulas em sua residência e na casa do aluno, sendo em sua morada mais barato, além de aulas de esgrima, espada e florete.

Estudar os anúncios requer uma mirada mais ampla, não só a análise do discurso, mas a necessidade de compreender a história dos meios de comunicação, da imprensa e semióticas dos avisos. Sant’Anna (1997) informa que, ao estudarmos os anúncios de determinado momento histórico, temos que analisar questões de/para/deles, “[...] somente desse modo escaparíamos à tentação de dar conta de todo um período histórico ou de todos os significados contidos num mesmo anúncio ou numa mesma série de anúncios” (SANT’ANNA, 1997, p. 94). As perguntas que surgem referidas às fontes com o objeto de estudo e inúmeras relações entre elas devem ser analisadas ao longo do estudo da fonte e, em nosso entendimento, são ideias para outros projetos futuros<sup>15</sup>.

O terceiro objeto das leis analisadas diz respeito à regularização de instituições educacionais, a lei nº 258, de 30 de Abril de 1873, que aprova o Regulamento Provincial nº 25, de 8 de fevereiro do mesmo ano, reformou o estabelecimento dos Educandos Artífices. Em relação ao recinto e ao ensino de crianças, é importante salientar que o mesmo foi criado e extinto, segundo Mello (1994), podemos distinguir duas fases, a saber: a primeira de 1856 a 1877, que compreende sua criação e fechamento, pela a lei n.º364, de 7 de Julho; e, a segunda fase, a partir de 1882, com sua reabertura e reorganização, passando a se chamar Instituto Amazonense de Educandos Artífices.

Nessa última fase se enquadra o último objeto de lei analisado na Tabela 4, a reforma de instituição educativa, em que o ato nº 564, de 8 de maio de 1882, reestabeleceu e mudou o nome – importante frisar que já em seu primeiro artigo infomou a predileção aos menores “pobres e sobretudo os ingênuos e índios até o número de 100”. Cabe salientar a presença de Africanos livres nos ambientes de ensino primário na primeira fase do Educandário, conforme Sampaio (2012) sinaliza – o que certamente demonstra tensões e lutas em torno da educação das crianças negras filhos e filhas de escravizados nesse período.

No caso dos Educandos no Amazonas, é preciso notar que a presença dos Africanos livres permitiu iluminar os limites destes projetos de educação, que enfatizavam a subordinação e a compulsoriedade do trabalho, e desnudar as condições de hierarquia e de desigualdade étnico-racial que cercava a todos no Império (SAMPAIO, 2012, p. 50).

---

<sup>15</sup> O livro História da Educação pela Imprensa, organizado por Anaete Shelbauer e José Araújo, apresenta formas de fazer essa relação de fontes impressas e a educação.

O fechamento de instituições educacionais foi encontrado em duas leis, uma já mencionada acima, com a extinção dos Educandos e Artífices e, a última, referente à educação de crianças encontradas na pesquisa, expressa-se na lei nº 796, de 12 de Junho de 1889, que extinguiu a escola mista da cidade de Tefé, sob a justificativa, segundo o próprio texto da lei, da falta de “frequência de alumnos em tres annos consecutivos”. É importante salientar novamente as questões geográficas da região amazônica que, neste caso, a cidade de Tefé fica a uma distância de 521km, em linha reta, da capital Manaus, percurso atualmente realizado de barco ou avião, o que nos leva à compreensão das dificuldades de uma maior fiscalização. Entretanto, não podemos abonar a responsabilidade do Estado Imperial, em uma época que não exercia maior fiscalização e investimentos na região vistos pela análise das leis.

*Figura 13 – Última Lei Provincial sobre a Educação de crianças*

4

**LEI N. 796 DE 12 DE JUNHO DE 1889**

*Extingue a escola mista de Tefé*

*Joaquim de Oliveira Machado, Bacharel formado em sciencias jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de S. Paulo, membro da Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro e Presidente da Provincia do Amazonas &c.*

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1.º Fica desde já extincta a escola do ensino mixto da cidade de Tefé, por falta de frequencia de alumnos em tres annos consecutivos.

Art 2.º Revogam-se as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como n'ella se contem.

O Secretario da Provincia a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio da Presidencia da Provincia do Amazonas, aos 12 dias do mez de Junho de 1889, 68º da Independencia e do Imperio.

JOAQUIM DE OLIVEIRA MACHADO.

Gregorio André de Moraes Sarmiento, a fez.

Sellada e publicada nesta Secretaria da Presidencia do Amazonas aos 12 dias do mez de Junho de 1889.

O Secretario interino,  
*Gentil Rodrigues de Souza*

Registrada no livro competente.

Secretaria da Presidencia do Amazonas, 12 de Junho de 1889.

Servindo de Director Geral,  
*Antonio Clemente Ribeiro Bittenocurt.*

Finalizando as análises dos objetos das leis provinciais, voltadas para a educação de crianças, deixamos por último os financiamentos destinados à educação e instrução. Logo após a publicação do Regulamento nº 23, de 16 de março, o presidente promulgou a lei n.º 236, de 17 de maio de 1872, na qual autorizou comissionar pela Província o bacharel Gustavo Adolpho Ramos Ferreira, diretor da instrução pública, para estudar fora do Império para melhoramentos mais aplicáveis à organização da instrução e dos sistemas e métodos do ensino primário e secundário. Em seu artigo 2º lê-se: “nesta comissão não gastara mais de 6 meses”. Lei semelhante foi homologada já no final do império, trata-se da lei nº 762, de 23 de junho de 1887, em que ficou autorizado

a Presidencia comissionar um cidadão com as habilitações necessarias para estudar na França, Belgica, ou qualquer paiz da Europa ou da America os melhoramentos mais applicaveis a boa organização da instrucção publica, e dos systemas e methodos de ensino primario e secundario (AMAZONAS, 1887, p. 101).

Assim, em busca de novos conceitos que estavam em alta naquele momento em outras localidades, com as mudanças ocorridas no fim do século XIX, essas experiências deveriam ser aplicadas nas salas de aula, o novo, o moderno, conforme Villela (2020, p.117), “[...] uma nova forma de organização escolar, ocasionando verdadeira revolução nas representações da escola e do ato de ensinar”. Nesse sentido, realizamos uma busca minuciosa aos Regulamentos para complementar as leis dessa seção e, mais adiante, realizamos um diálogo explorando ainda mais os relatórios, estes que já vêm sendo usados ao longo do trabalho.

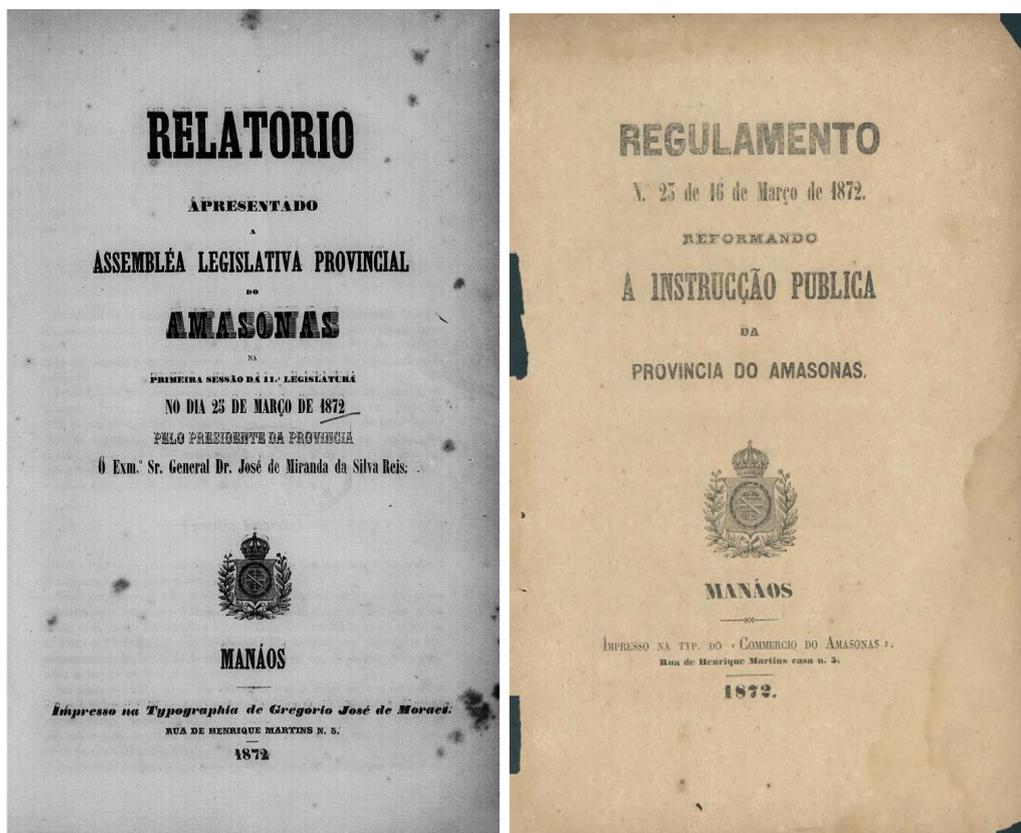
### 2.2.1 Regulamentos e relatórios da Província do Amazonas

Uma forma de identificar e analisar a ação do Estado na educação primária é através de suas formas de dominação, como os regulamentos e relatórios próprios à instrução das crianças. Nas buscas feitas nos Arquivos da APEAM e CDMAM, nos deparamos com dois regulamentos sobre o período pesquisado, são os de números: 23, de 14 de março de 1872 e 62, de 9 de julho de 1888. Vale salientar, para pesquisas posteriores, que tivemos acesso aos regulamentos: nº 12, de 9 de abril de 1859, curiosamente o documento ficava exposto em uma vitrine, próximo à entrada do APEAM e foi apresentado como “primeiro regulamento para educação primária”, cabendo uma investigação para confirmar tal afirmação; nº 18 de 14 de março de 1869 e nº 44 de 25 de novembro de 1882, este específico sobre o reestabelecimento de Educandos Artífices.

Em busca de novos detalhes sobre as leis do período, encontramos o acervo digital da Biblioteca da Amazônia de Acervos Digitais, em parceria com o CDMAM, os Regulamentos: nº 42 de 14 de dezembro de 1881, sobre a Reforma a Instrução Pública na Província do Amazonas; nº 58 de 7 de junho de 1884, sobre o estabelecimento do “Azylo Orphanologico Elysa Souto”; nº 54 de 1 de julho de 1884, em que altera o Regulamento nº 47. Citamos diretamente os referentes ao século XIX, período estudado na elaboração do referido trabalho<sup>16</sup>.

Para tornar o trabalho possível, devido ao tempo e para melhor relação entre Regulamentos e Relatórios, deixando nossa análise mais compreensível, resolvemos analisar a fundo os anos iniciais e finais da pesquisa realizada no Império, os anos de 1872 e 1888, criando um paralelo entre o início das ações do Estado para construções dos edifícios próprios ao ensino primário, em 1872, e o penúltimo ano do império brasileiro, 1888.

**Figura 14 – Capas dos Relatório e Regulamento da Instrução Pública do ano 1872**



Fonte: arquivo APEAM.

<sup>16</sup> Na pesquisa tivemos acesso aos Regulamentos dos anos 1900, 1908, 1909, 1914, 1923, 1925, 1937 e 1946.

Elaboramos uma tabela para organizar as leituras e fazer menção aos Relatórios e Regulamentos que fazem relação com o ensino primário nas datas referidas acima. Buscamos compreender e analisar as propostas e ações do Estado para a educação de crianças e ainda, no próximo capítulo, compreender as percepções de infância que estavam em jogo naquela altura.

*Tabela 5 – Relatórios e Regulamentos*

<b>ANO</b>	<b>RELATÓRIOS</b>	<b>RELAÇÃO COM ENS. PRIMÁRIO</b>	<b>REGULAMENTOS</b>	<b>RELAÇÃO COM ENS. PRIMÁRIO</b>
1872	1	SIM	Nº 23	SIM
1873	1	SIM	-	-
1874	1	SIM		-
1875	1	SIM	-	-
1876	1	SIM	-	-
1877	1	SIM	-	
1878	1	SIM	-	-
1879	1	SIM	-	-
1880	1	SIM	-	-
1881	1	SIM	Nº 42	SIM
1882	1	SIM	Nº 44	SIM
1883	1	SIM	-	-
1884	1	SIM	Nº 52/54	SIM
1885	1	SIM	-	-
1886	1	SIM	-	-
1887	-	-	-	-
1888	1	SIM	Nº 62	SIM
1889	1	SIM	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Fonte: Elaboração própria.

Ao fazer a primeira leitura dos documentos ressaltados na tabela acima, nos deparamos com todos fazendo citação direta ou indireta ao ensino de crianças, o que demonstra múltiplos caminhos para as investigações futuras que desejem se ocupar desse processo sociopolítico.

A ausência de um sistema central de ensino, provocada pelo Ato Adicional de 1834, levou à criação de características e formas próprias de ensinar as crianças, nos mais diferentes locais de um país continental ao final do Império brasileiro. Permitindo a cada Província elaborar suas leis, a exemplo os regulamentos e relatórios, temos uma diversificação de direcionamentos em torno do Ensino Primário nas diferentes províncias do país. No ano usado como marco inicial da pesquisa, 1872, o Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas, no dia 25 de março, pelo Presidente da Província General Dr. José de Miranda da Silva Reis, conta com 159 páginas, que estão divididas da seguinte forma: as primeiras 41 folhas são o Relatório em si, depois temos 07 anexos, assim identificados: 1) Polícia; 2) Saúde Pública; 3) Instrução Pública; 4) Seminário; 5) Educandos; 6) Obras Públicas; e, 7) Tesouraria Provincial. Conta também com os Orçamentos da Receita e Despesas em 03 anexo, os anos de 1870-1871; 1871-1872 e 1872-1873. Dados importantes para levantamento de valores gastos e investidos no período e no fim temos a Exposição de 08 de julho, em que há uma mudança entre o atual presidente e o novo, Dr. Domingos Monteiro Peixoto. Nessa passagem encontramos um balanço dos feitos do presidente da província.

A importância desse tipo de documento para uma História da Educação está em perceber suas nuances, permanências e mudanças. Compreender sua força como lei, entender como o Estado agia, pensava ou esquecia (às vezes nem olhava) para esse grupo de crianças que aqui viviam e sobreviviam. Como relata Castanha (2011, p. 316), “[...] No caso da instrução pública, os regulamentos tinham forças de leis, pois eles faziam parte do decreto que os instituíam”. A análise segue a anterior, focada em como eram as ações do Estado para com a educação das crianças, e de que forma elas aparecem ou não nesses documentos, conforme Faria Filho (1998, p. 102), “[...] a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social. [...] A lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal”. Assim, compreendemos a importância dessas ações do Estado para com a sociedade na época e sua influência na educação das crianças.

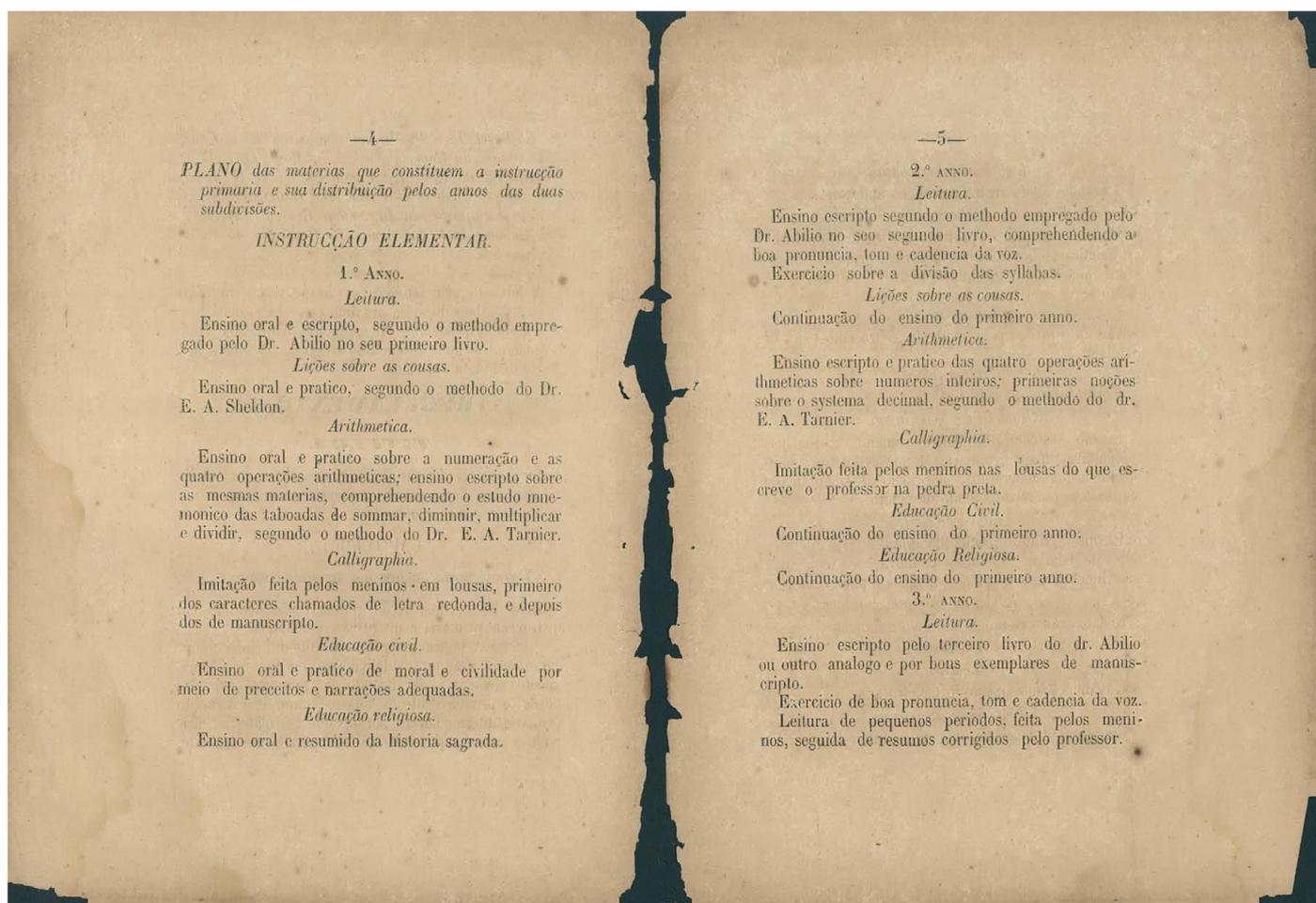
O Regulamento nº 23 é composto de 30 páginas, e foi autorizado pelo mesmo presidente da província no dia 16 de março de 1872. Assim, entre a publicações do Regulamento e o Relatório temos 09 dias, porém, pela leitura de ambos, fizemos a pesquisa em busca de pontos

de convergências e divergências entre eles. Neles consta a forma que o Estado materializa o Ensino Primário para a população.

§ 1º A instrução primaria, compreendendo um curso de oito annos, subdividi-se em instrucção primaria elemental abrangendo as materias ensinadas desde o primeiro até o quarto anno, e instrucção primaria intermediaria, abrangendo as materias ensinadas desde o quinto até o oitavo, pela forma seguinte (AMAZONAS, 1872, p. 4).

Para uma melhor análise de como era estruturada a instrução primária no documento estudado, optamos por colocar as imagens, para posteriormente fazer as análises.

**Figura 15 – Plano das matérias dos 1, 2 e 3 anos**

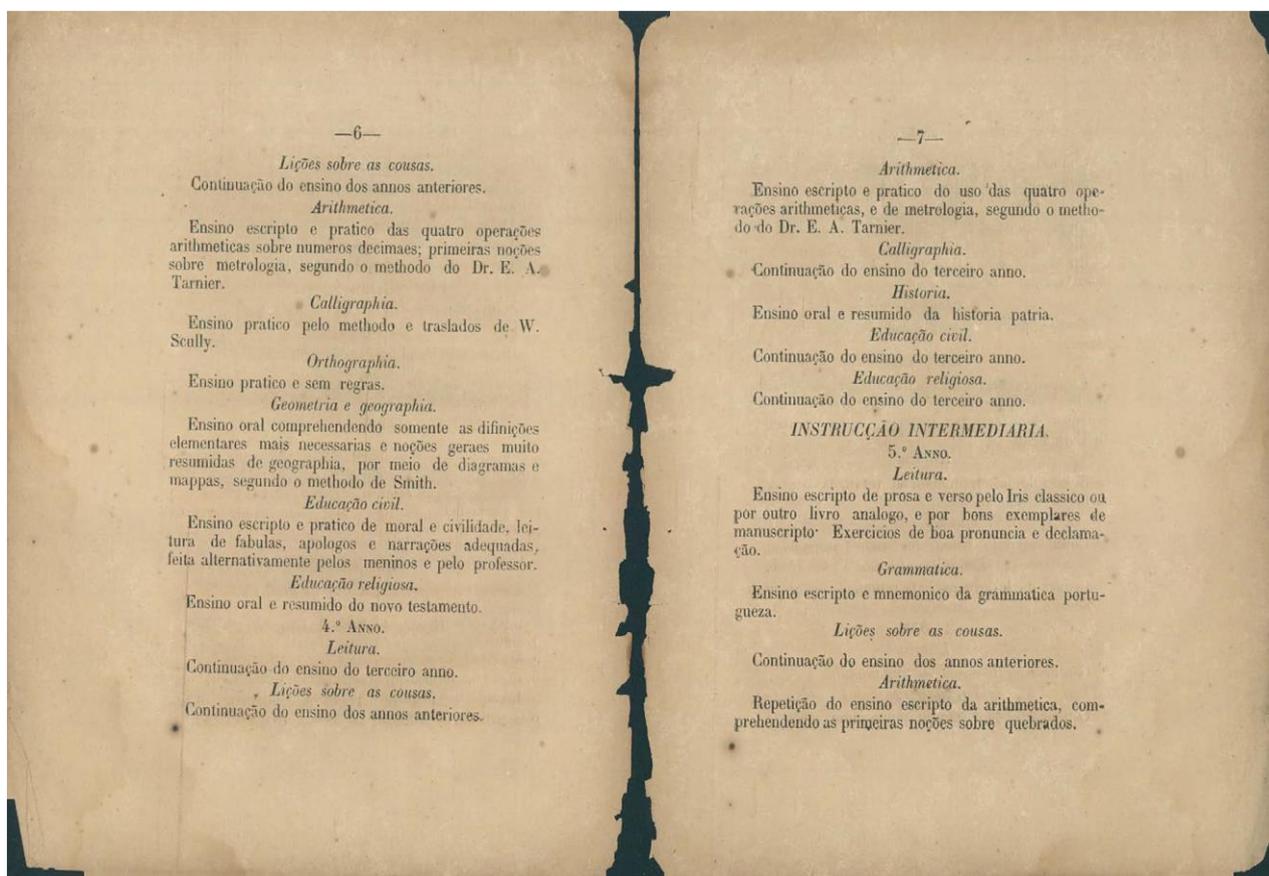


Fonte: arquivo APEAM.

Para o 1º ano, conforme o Regulamento, eram 05 matérias, nomeadamente: Leitura; Aritmética; Caligrafia; Educação Civil e Educação Religiosa. Observamos a adoção de métodos

para prática do ensino, infelizmente não conseguimos achar exemplares dos livros, para uma análise complementar. No 2º ano, as disciplinas seguem as mesmas do 1º ano, assim como os assuntos são continuações da série anterior, mudando somente na Leitura, a utilização do segundo livro do método empregado pelo “Dr. Abilio”, no acréscimo da compreensão a uma “boa” pronúncia, tom e cadência de voz. Na mesma direção vemos as orientações também para o 3º ano, mais o uso do terceiro livro, a leitura de pequenos trechos e resumos que seriam corrigidos pelo professor.

**Figura 16 - Planos das matérias dos 3, 4 e 5 anos**



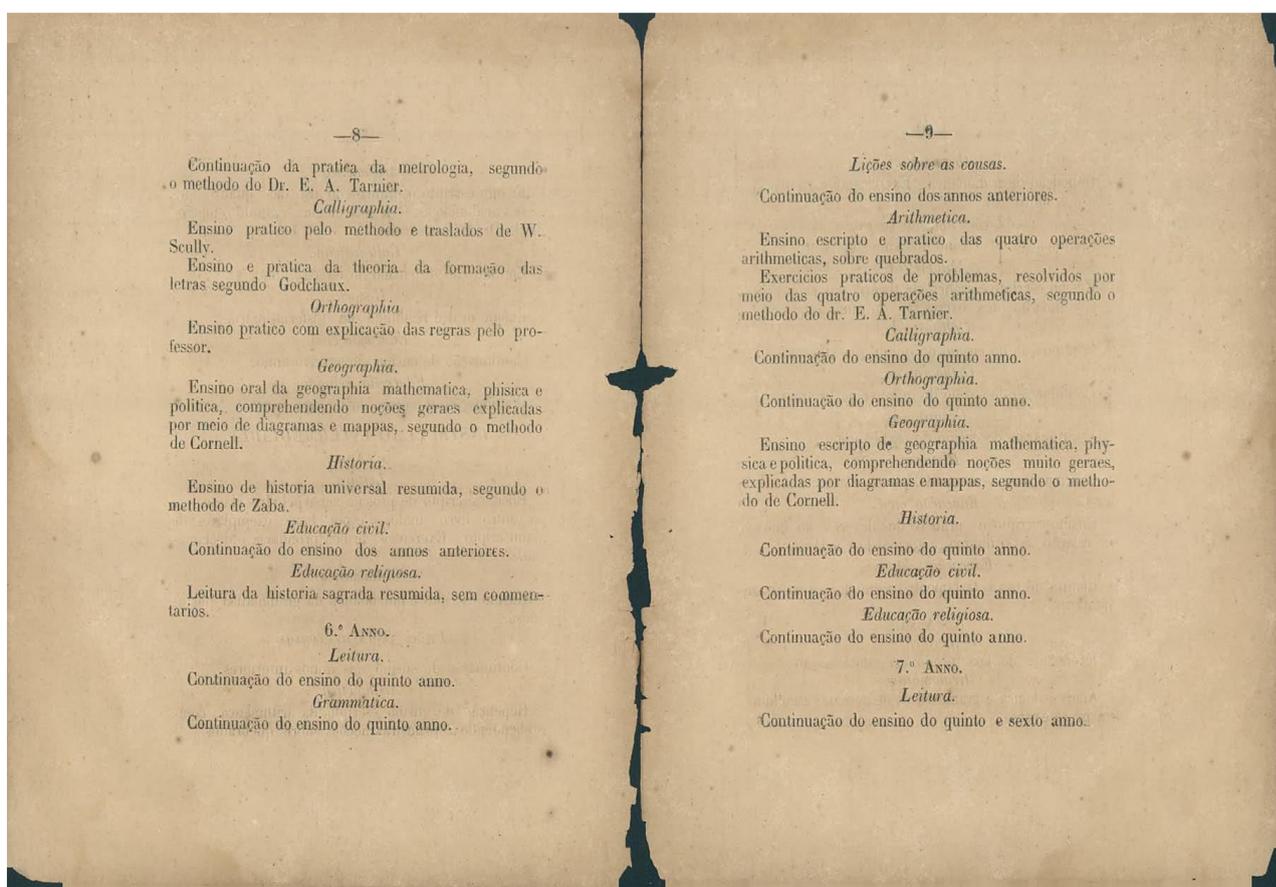
Fonte: arquivo APEAM.

Ainda no 3º ano, temos a implementação de mais duas disciplinas: Ortografia e a junção de Geometria e Geografia. No 4º ano, na disciplina Leitura, não temos mudanças como estava ocorrendo, informa-se apenas para dar continuidade ao ensino do 3º ano, as matérias que haviam entrado dão lugar à disciplina de História, que está voltada ao ensino da “historia

pátria”, ou seja, os grandes acontecimentos nacionais. Observamos em letras garrafais a mudança para a Instrução Intermediária a partir do 5º ano.

Ao 5º ano temos a troca do do livro feito para a Leitura de Íris Clássico, de José Feliciano de Castilho (1810-1879), conforme Zilberman (2016), esse livro se tornou um clássico no período imperial, o que o levou a ser adotados pelas escolas.

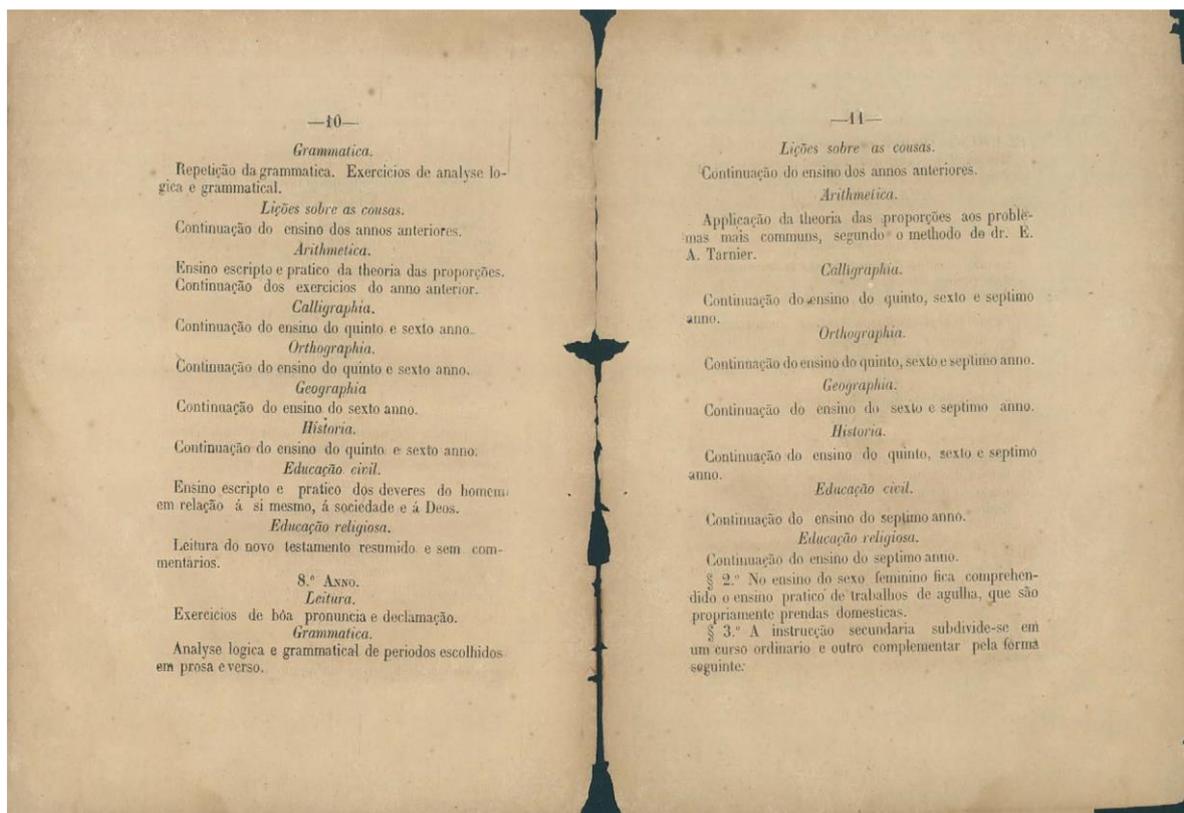
**Figura 17 - Planos das matérias dos 5, 6 e 7 anos**



Fonte: arquivo APEAM.

As disciplinas História e Geografia se encontram de forma individualizada, no 5º ano, agora história é de caráter universal, ao passo que no 6º e no 7º anos informam para continuar os assuntos estudados nos anos anteriores. Há aqui um registro importante, que diz respeito a um planejamento curricular e didático-pedagógico, pois passa-se a pensar os conteúdos, sua coerência, sequência entre os diferentes anos de escolarização, continuidades e descontinuidades, além de estratégias para os professores.

**Figura 18 - Planos das matérias dos 7 e 8 anos**



Fonte: arquivo APEAM.

O último ano da instrução primária, o 8º ano, segundo o Regulamento, continuava o ensino dos anos anteriores. Já a matéria Leitura frisava os “exercícios de boa pronúncia e declamação”. Na leitura do documento, em seu inciso segundo, tem-se que para “Ensino do sexo feminino fica comprehendido o ensino pratico de trabalhos de agulha, que são propriamente prendas domesticas” (AMAZONAS, 1872, p. 11). Percebe-se que a demarcação por gênero de que tratamos no capítulo anterior se aprofunda aqui, na diferenciação curricular entre meninos e meninas.

Em paralelo com o Relatório em questão, da página 07 até a 13, do anexo 3, teremos as informações relatadas nas figuras 14, 15, 16 e 17, algumas de foma *ipsis litteris*, e outras de maneira mais resumida, mas não alterando o conteúdo. A importância de identificar esses pontos convergentes nos indica que o Estado agia de forma coesa com seu discurso oficial, mas sempre lembrando que na teoria pode ser algo coeso e belo, mas na prática, às vezes, estavam muito distantes dos documentos oficiais.

O adendo sobre a Instrução Pública se encontra na página 13 terminando na 15, no Relatório de 25 de março de 1872, o presidente da Província inicia informando os esforços e dedicação para a construção de edifícios “especiais e apropriados para as escolas do ensino primário”. Assim, compreendemos a falta de prédios específicos para determinando nível escolar, como já apresentado na Tabela 5. Concretizando-se a ação principal do Estado naquele momento, como Faria Filho informa,

À época dizia-se os governos estabeleciam ou mandavam criar “escolas de primeiras letras”. Essa definição acerca das instituições esclares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema (FARIA FILHO, 2020 p. 136).

Depois de iniciada a construção das escolas, no mesmo Relatório, observamos um presidente contracorrente aos movimentos higienistas que estavam entrando em holofotes, assim como à educação física.

Como vereis, não adoptei a introdução do ensino da gymnastica, como meio de educação phisica e de hygiene, não porque menos aprecie as vantagens d'elle resultantes, mas somente por considerações de economia que facilmente apreciareis (AMAZONAS, 1872, p. 14).

O que, segundo Cunha (2020), a onda higienista chegando com a Família Real Portuguesa, a partir de 1808, modifica a forma de organização familiar, assim, a escola cientificizada com as questões higienistas, principalmente depois da segunda metade do século XIX, caracteriza-se em desqualificar a família no que se refere à forma como encarava a educação do corpo. Assim, como no próximo parágrafo, o presidente justifica e ainda informa que não adotou a criação de uma escola normal, pois, para ele, não teria um edifício próprio e que o Lyceu satisfazia as necessidades, outro descaso com a qualificação dos professores.

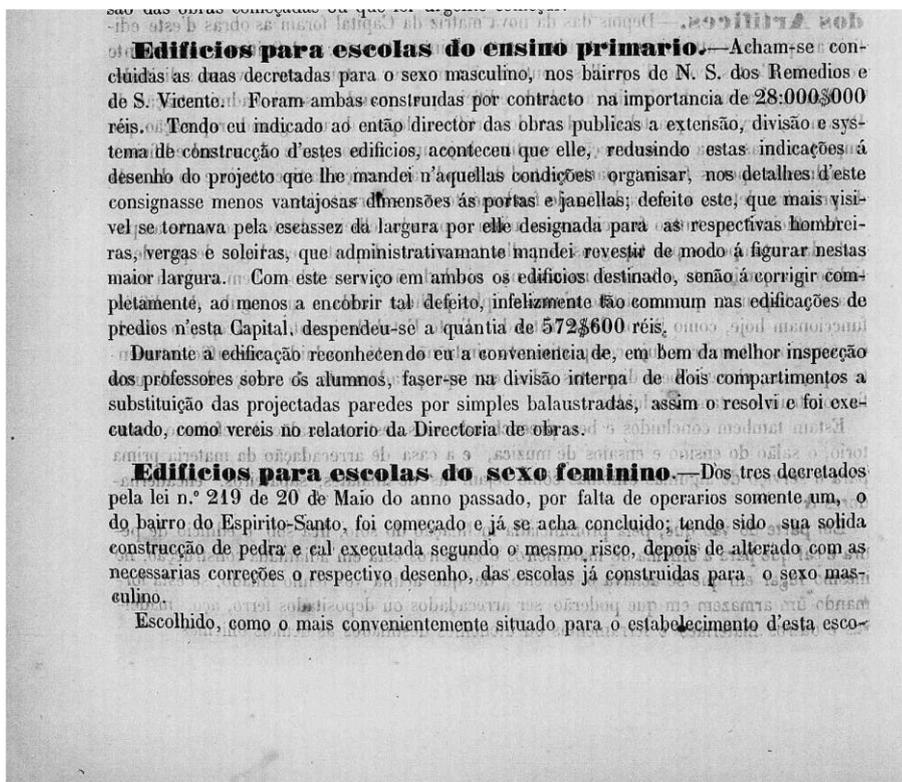
No período imperial, a religião oficial era o Catolicismo, o que levava à doutrinação religiosa nas escolas, conforme o presidente informa a importância dos mestres em acompanhar os pupilos à Igreja:

Também me pareceu conveniente tornar obrigatório para os professores, do ensino primário o acompanhar os seus alunos a explicação da doutrina na igreja parochial em horas designadas de comum accordo entre os professores e os respectvos parachos Vossa illustração e sentimentos religiosos me dispensão qualquer exposição em justificação d'esta medida (AMAZONAS, 1874, p. 15).

O Regulamento torna obrigatório, no artigo 22º, secção 1: “Nas quintas-feiras não haveria lições, porém reunir-se-hão os alunos á hora designada pelo professor e por elle acompanhados irão a Igreja parochial assistir á explicação da doutrina” (AMAZONAS, 1872, p, 26). O que nos leva a entender essa ida ao espaço religioso para as crianças, visto que a educação base do país foi jesuítica por meio da disseminação e manutenção da fé católica, o que mostra a importância do Estado laico que viria a se consolidar mais tarde com os ventos da República.

A província, segundo o Relatório, possuía 32 escolas de ensino primário, divididas em: 24 para o sexo masculino e 8 para o feminino, o Estado também provia 12 pensionistas no Seminário Episcopal, e 10 “meninas pobres” no Asylo de Nossa Senhora da Conceição e 91 no ensino primário no Educandos Artífices – mostrando o caráter assistencial do Estado junto a outros órgãos. A construção dos edifícios para as escolas do ensino primário, a ação do Estado materializando sobre o ensino de crianças, é descrita na página 26:

### *Figura 19 – Edifícios para escolas do Ensino Primário*



Fonte: arquivo APEAM.

Ao fazer a leitura, na página 24, na referência *Obras Públicas Provinciais* identificamos: obras e “concertos do edificio dos Educandos e Artifices”, duas escolas já estariam construídas, uma no bairro de N. S. Dos Remédios e outra em S. Vicente. Importante notar as mudanças realizadas na estrutura das salas de aula, como o presidente afirma:

Durantes à edificação reconhecendo eu a conveniência de, em bem da melhor inspecção dos professores sobre os alunos, faser-se na divisão interna de dois compartimentos a substituição das projectadas paredes por simples balaustradas, assim o resolvi e foi executado, como vereis no relatório da Directoria de obras (AMAZONAS, 1872, p. 26).

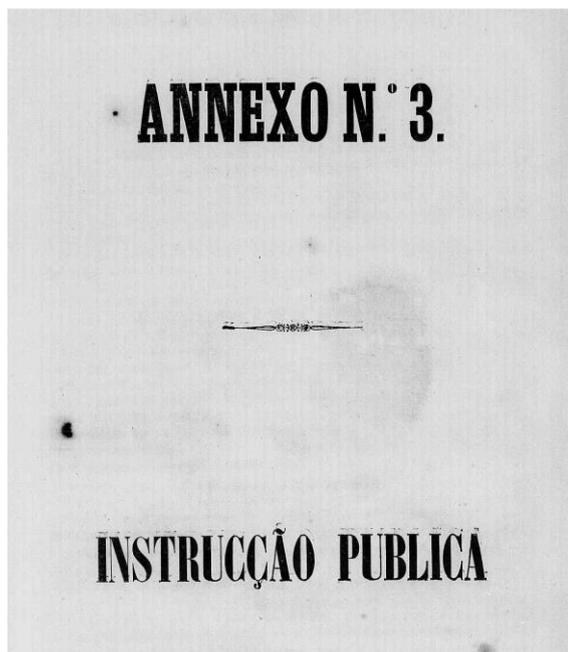
A modificação do projeto se deu pelo próprio presidente, pois, para ele, seria melhor para o professor observar os alunos, ao retirar uma parede e substituir por balaústres, aumentando o campo de visão do professor. Uma forma de maior domínio sobre os alunos, na mesma página há considerações sobre os edifícios para escolas do sexo feminino, informa-se que, pela lei nº 219, de 20 de maio de 1871, seriam 03 escolas, mas, pela falta de mão de obra, pelo que somente 01 operário estava a trabalhar no projeto, apenas uma escola no bairro do Espírito Santo foi concluída, assim, ficando as outras duas nos bairros de N. S. Dos Remédios e de S. Vicente para momento posterior.

O Regulamento de 1872, no seu artigo 14º, descreve a divisão das escolas públicas primárias em 03 classes, a saber: a primeira classe seria destinada às escolas da capital; a segunda classe, às do interior, sendo que em cidades sedes, vilas e “cabeças de municípios”; e, as de terceira classe, seriam aquelas situadas em freguesias e povoados mais distantes. Essa divisão era usada para diferenciar como era realizada a forma de ensinar, nas de primeira e segunda classe seriam a instrução primária elementar e intermediária, as de terceira classe somente a primária elementar, provavelmente devido às distâncias em que se encontravam as escolas, porém, não podemos deixar de comentar o descaso do Estado, elemento que nesses últimos séculos não mudou muito na região Norte.

Na parte dos anexos, o nº 3 é referente à instrução pública. Composto de 14 páginas, feito pelo secretário da instrução pública, José Ferreira Fleury, nomeado em 29 de março de 1871, segundo o próprio documento. Em sua apresentação confirmou o número de escolas e sua divisão por sexo, já descrito aqui. Informa que o ensino “é gratuito, fornecendo a província, sem retribuição, livros, papel e e tudo mais que é necessario ao ensino” (AMAZONAS, 1872, p. 46). Informa o total de alunos matriculados no ensino primário no ano, 831 total, 663 do

“sexo masculino” e 168 do “sexo feminino”, posteriormente cita que 3 professores de escolas para meninos não enviaram os dados “mappas” sobre a frequência, informa ainda que 6 escolas para meninos e 2 para as meninas estavam vagas, possivelmente por falta de professores.

*Figura 20 – Anexo da Instrução Pública*



Fonte: arquivo APEAM.

O anexo tem informações importantes sobre a instrução no interior do estado, já que o secretário relata ter visitado oito cidades, e fez um relato de como se encontravam. Importante salientar que em algumas localizações não temos como identificar se eram cidades, vilas ou aldeias naquela altura. Na localidade de Pedreira ou Moura, informa-se que “nem da ida, nem na volta encontrei o professor”, fato que, segundo informações coletadas pelo próprio, é algo corriqueiro, e 15 alunos não frequentam a escola por isso. Faz-se ainda o comentário que é contra o fechamento de escolas, pois “destroe um beneficio sem remediar o mal”, dando a ideia de demitir o professor. Já na cidade de Barcellos encontrou 30 alunos, “bastante aproveitamento”, e informa que o professor mostra interesse pela escola. Em Serpa encontrou uma escola do sexo masculino com 25 alunos, em que o secretário não se deu por satisfeito, relatando que o professor “parece-me animado de bons desejos” mas lhe faltariam “methodos necessarios para ensinar”.

Relacionando com o regulamento, essas visitas estavam no Capítulo VII, página 35, *Das visitas das escolas públicas do interior*. No artigo 53 informa-se que as escolas fora da capital poderiam receber visitas do Diretor da instrução pública, “quando elle julgar conveniente”. Continuando o itinerário em Silves, informa a vacância da escola feminina, em contraste com a do sexo masculino, em que havia 60 alunos que se “mostrarão bastante aproveitamento”.

Em Villa-Bella, o número de alunos era mais modesto, 20 meninos e 19 meninas, ambas funcionando regularmente. Anderá foi um local que agradou o secretário com uma escola com 28 meninos. Na Villa da Conceição ocorreu o mesmo fato que em Moura: não foi encontrado o professor, mas a escola masculina era frequentada por 12 alunos e, a feminina, por 06 alunas. Por último, a freguesia de Canumã, em que a escola se encontrava em péssimas condições de funcionamento, e os 35 alunos apresentavam baixo rendimento.

Finalizando seu relatório, no anexo 3, o secretário Fleury descreve e classifica as causas do mal sucesso da educação primária na Província, sendo elas as seguintes:

1. Indiferença ou repugnância da população pela instrução e educação da infância;
2. Falta de pessoal habilitado;
3. Deficiência na direção;
4. Deficiência na organização.

Continuando o texto, o secretário expõe cada um dos insucessos para a educação primária. Na primeira fica clara a transferência da culpa à população, chamando-a de “ignorantes e repugnantes”, e ainda explica que a causa seria a demora dos meninos na escola que saíam com 08 ou mais anos “com pouco ou nenhum resultado”. Para a falta de pessoas habilitadas, cobra e mostra a importância de uma escola normal para formação de professores; na parte da direção escolar, mais elogia que critica, porém, reforça a importância da separação política dos cargos de direção, algo que se mantém nos dias atuais.

Abandonar essa tarefa á mercê ao accasò, da inhabilidade, das divergências políticas ou das intrigas locaes, é o maior mal que se pode faser á instrucção publica; entretanto, é ò que se tem leito até agora, entregando-a á commissarios visitadores, commissarios litterarios, e inspectores de districtos e municipaes (AMAZONAS, 1872, p. 3).

Finalizando suas críticas, tece ainda comentários sobre a falta de organização, da importância da família na educação das crianças, pelo que podemos apontar que grandes

desafios atuais para a educação de crianças já se colocavam na análise das condições do Ensino Primário da Província do Amazonas.

Convém formar bons professores para o ensino primário e secundário; crear uma escola normal ou um curso d'instrucção normal para os professores do ensino primário; faser inspecção ás escolas e alumnos do interior por pessoas habituadas ao magistério; dar nas escolas a educação e instrucção; reorganisar o ensino secundário em um curso completo; adoptai um piação geral de estudos em que as idéias e cofyecimentos adquiridos no ensino primario, se vão pouco á pouco desenvolvendo para cômpletarem-se no ensino secundário; finalmente cingir-se o mais possível aos princípios que à cima ficão expostos (AMAZONAS, 1872, p. 6).

Uma informação importante que nomeia os responsáveis pela educação direta das crianças era o mapa contendo o nome dos professores e as suas respectivas escolas.

**Figura 21 – Mapa das cadeiras do ensino primarios das escolas do sexo masculino e feminino.**

**133**

**MAPPA das cadeiras do ensino primario do sexo masculino —nomes dos profes-  
sôres— alumnos matriculados no anno de 1871:**

**Capital.**

1.ª Escola do bairro de S. Vicente. Professor effectivo Antonio Roberto Alves: matriculados—95.  
2.ª , do bairro dos Remedios. Professor effectivo Francisco Publico Ribeiro Bittencourt: matriculados—35.

**Interior.**

3.ª Escola de Serpa, Professor effectivo Henrique da Costa Cantuaria: matriculados—48.  
4.ª de Silves, Professor effectivo Padre Daniel Pedro Marques de Oliveira: matriculados—69.  
5.ª de Sant'Anna do Attumã, Professor interino Raymundo Faria d'Almeida: matriculados—83.  
6.ª de Villa-Bella, Professor effectivo Antonio Simplicio Valente de Menezes: matriculados—83.  
8.ª do Anderã, Professor interino José Augusto da Rocha: matriculados—15.  
9.ª de Canunã, Professor interino Padre Francisco Pedro de Oliveira: matriculados—38.  
10 de Borba, Professor effectivo Victor da Fonseca Coutinho Junior: matriculados—48.  
11 de Manicoré, Vaga.  
12 de Cudajaz, Vaga desde 16 de Março por fallecimento do professor effectivo, Jesuino da Costa Fon-  
seca.  
13 de Alvellos, Professor effectivo Padre José Maria Fernandes: matriculados—  
14 de Tefé, Professor effectivo, Bernardo Joaquim Batalha: matriculados—30.  
15 de Alvarães, Professor interino Evaristo Gonçalves de Souza; matriculados—44.  
16 de Fonte-Boa, Professor effectivo Antonio Santiago Pinto: matriculados—2.  
17 de S. Paulo de Olivença, Professor effectivo Albino de Moura Seabra: matriculados—2.  
19 de Tatapessassú, Vaga.  
21 de Moura, Professor interino Manoel do Nascimento Casado, matriculados—17.  
22 de S. Gabriel, Vaga.  
23 de Marabitanas, Vaga.  
24 de Barcellos, Professor interino, Romão Rodrigues Palmella: matriculados—31.

Secretaria da Instrucção Publica da Provincia em Manaós 9 de Fevereiro de 1872.  
O Secretario,  
José FERREIRA FLEURY.

---

**Mappa das cadeiras do ensino primario do sexo feminino —nomes das profes-  
soras— alumnas matriculadas em 1871.**

**CAPITAL.**

1 Escola do bairro de S. Vicente, Professora effectiva D. Dulce Angelica Rodrigues Lages: matriculadas =22.  
2 do bairro do Espirito-Santo, Professora effectiva D. Eloisa Monteiro de Castro e Costa: matricu-  
ladas—53.  
3 do bairro dos Remedios, Professora effectiva D. Felismina Monteiro Cheks Nina: matriculadas—39.

**INTERIOR.**

4 Escola de Tefé, Professora effectiva D. Triphonia Joaquina de Oliveira Carvalho: matriculadas—26.  
5 de Serpa, Vaga.  
6 de Silves, Vaga desde 11 de Fevereiro por fallecimento da Professora effectiva D. Rosalina Marques  
d'Oliveira.  
7 da Villa da Conceição, Professora interina D. Laura Ponce Coelho: matriculadas—7.  
8 de Villa-Bella, Professora effectiva D. Anna Joaquina Cardoso Pinto Ribeiro: matriculadas—18.

Secretaria da Instrucção Publica da Provincia em Manaós, 9 de Fevereiro de 1872.  
O Secretario,  
José Ferreira, Fleury.

Fonte: arquivo APEAM.

No final do relatório, na exposição de passagem de um presidente a outro, temos algo interessante sobre a educação, principalmente das crianças desvalidas: a criação da *Companhiade aprendizes marinheiros e Flotinha de Guerra*, que se deu pelo Decreto N° 4681, de 17 de janeiro de 1871, o documento ainda informa que chegaram os livros necessários.

No que se refere à escolarização patrocinada na esfera da ordem militar, estes tiveram atuação na difusão do ensino mútuo e no ensino dos ofícios que era desenvolvido nos arsenais da Marinha e do Exército. É importante destacar que a aprendizagem destinada aos artífices esteve associada a uma perspectiva assistencialista (GONDRA, 2008, p. 96).

Porém, o documento informa que falta “ser devidamente organizada”,

Mas, afinal, em que consistia a formação dos jovens marinheiros? A instrução militar consistia em aprender a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado, até o pelotão, o manejo de armas brancas, a nomenclatura da “palamenta, carreta e peças de artilharia”, bem como o uso dado a cada um destes instrumentos. A instrução náutica consistia na aprendizagem das artes próprias do marinheiro, como fazer pinhas, costuras, alças, nós, coser pano, entralhar, aparelhar e desaparelhar um navio. Os menores também aprenderiam a ler, escrever, contar, riscar mapas e doutrina cristã com o capelão do arsenal ou um oficial habilitado para este fim (GONDRA, 2008, p. 100).

Observamos que a vida militar se tornaria uma saída para alguns jovens que não tinham a possibilidade de ter uma condição melhor de vida, tornando-se uma saída das ruas. Reflexo esse que será importante na consolidação das forças armadas no Brasil, principalmente para o da retirada do regime monárquico com a instalação da República. Como já informando, os Relatórios e Regulamentos analisados profundamente foram os dos anos de 1872 e 1888.

A fala dirigida pelo Presidente da Província, Bacharel Domingos Monteiro Peixoto, em 25 de março de 1873 à Assembleia Legislativa, atribuiu o mal estado da educação a “duas cauzas, principalmente: falta de uma boa lei, que regule este importante ramo da administração: não dispormos de um pessoal idoneo, que se entregue ao magisterio com dedicação.”(AMAZONAS, 1873 p. 9). Observamos a transposição do insucesso, para as próprias Políticas Públicas, na sua ausência de uma legislação própria e a falta da mão de obra qualificada. O Presidente posteriormente descreve a importância da instrução primária.

A instrução primaria, principalmente, merece todos os vossos cuidados: ella é o baptismo da intelligencia, desenvolve-a, facilita-a, é o primeiro passo para o

engrandecimento de um povo, que só póde ser feliz, tendo conhecimento de seus direitos, de seus deveres, de sus liberdade e do modo porque deve della uzar para viver em sociedade (AMAZONAS, 1873, p. 10).

Observando que o discurso não segue a prática, o próprio documento, na parte sobre as obras públicas, informa uma única escola pública “de construcção sólida e permanente”, a do bairro do Espírito Santo, pois as outras duas da localidade de São Vicente e Remédios eram de pau a pique e se encontravam em ruínas devidos as platibandas, instaladas. Um anos após essas falas o presidente da província continuava sendo o Bacharel Domingos Peixoto, informa que as causas que impedem a educação continuam.

Em 1875, o vice presidente da província, Capitão de mar e guerra Nuno Alves Pereira de Mello Cardoso, assumindo uma postura diferente de seu antecessor, informa no Relatório de 16 de março de 1875, sobre a importância da educação em seu governo, como a distribuição da quinta parte da receita do estado, e o aumento no número de estudantes. No documento há um relatório do Diretor Geral de Ensino, Henrique Barboza d’Amorim, ao presidente da província, com suas impressões, sobre a educação de crianças, o diretor explica a dificuldade de implementação do ensino primário devido ao “immenso territorio da província” e informa sua posição em um ensino obrigatório “beneficio em obrigar a que dentro dos povoados os menos de 14 annos e maiores de 5 de ambos os sexos frequentarem as escolas publicas ou particulares.” e livre, “no ensino livre está a vantagem de cada um poder transmitir ao outros o que sabe.”(AMAZONAS, 1875, p . 51).

No relatório de 25 de março de 1876, o presidente da província, Dr. Antônio dos Passos Miranda, em sua fala relativa ao ensino primário, usa mais uma vez o argumento da grandiosidade do estado para a dificuldade do ensino de crianças, assim como o povo desmotivado preferindo a busca pela subsistência, assim como a falta de professores e propõe: “penso de longe de ampliar-se o ensino, creando-se mais escolas, me parece mais acertado suprimir muitas das existentes, que não preenchem o fim para que foram creadas.”(AMAZONAS, 1876, p. 16). Com a ideia de não criar mais escolas, no interior, busca de fazer manutenção das escolas já existentes.

O relatório do então presidente Dr. Agésilao Pereria da Silva, de 4 de junho de 1877, informa que a Companhia de Aprendizes Marinheiros deveria ter 200 menores e contava com “apenas a quarta parte.” O relato a seguir é de fato interessante

Têm-se expedido ordens ás autoridades competentes para enviarem menores, mas pouco se tem alcançado. Mandar, como consta que por vezes se fez, apanhar crianças arrancando algumas a seus pais, occultando-lhes depois o nome d'estes, nem é licito nem conveniente, porque isto tende a destruir todo laço de família e por fim desconhecem seus pais e parentes, do que podem provir graves escândalos (AMAZONAS, 1877, p . 29).

Podemos compreender a questão do rapto e o como algo que não pode acontecer, na mesma página do documento poucos parágrafos à frente, a recomendação para os “juizes de orphão, que dos orphãos e desvalisdos que houver [...] remetam a Presidencia [...] aquelles que parecerem aptos para a profissao a que sao destinados os da companhia”, apresentando a necessidade de mão de obra a região. No documento encontramos outra exposição em que o vice presidente da província, Dr. Romualdo de Souza Paes d' Andrade, entregou a administração so Tenente-Coronel José Clarindo de Queiroz, em 15 de novembro de 1879. Em seu relato sobre a educação, informa como se procede:

A quase totalidade dos meninos nas nossas villas e freguezias demoram-se cinco e mais anos nas escolas e sahem mal sabendo lêr e peor escrever. Parece que a escola em vez de desenvolver-lhes a intelligência os embrutece, fazendo-lhes ganhar aversão ao estudo.(AMAZONAS, 1879 p. 5)

Descrevendo sobre o período de tempo médio de 5 anos, sendo que muitos não conseguiram aprender a ler e escrever, e mais uma vez transferido a culpa as escolas pelo abandono dos alunos e aversão aos estudos das crianças. Em 14 de janeiro de 1880, na abertura dos trabalhos da Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas, o então presidente Ten. Cel. José Clarindo de Queiroz, nas questões relativas ao ensino primário, relata que nomeou uma comissão para “estudar as causas do atraso desta, na Província, indicar os defeitos do Regulamento nº 23 de 31 de Dezembro de 1873 e assentar as bases de uma reforma que satisfaça as exigências da matéria e as legitimas aspirações da Província” (AMAZONAS, 1880, p. 4). Em 31 de Março do mesmo ano, em um novo Relatório, o mesmo presidente da província informa a gênese do problema do ensino público e primário na região.

Como deveis saber, o atraso da instrucção publica tão notável nestes últimos tempos, deriva principalmente do nem-um escrúpulo com se facilitaram os provimentos interinos nas cadeiras do ensino primario de tal sorte que raramente foram ellas ocupadas por indivíduos com a necessária aptidão e habilitações para o magistério (AMAZONAS, 1880, p. 6).

Agora a justificativa da estagnação da educação na província estava na qualificação dos professores, sendo que o relatório requerido em janeiro não se encontrava pronto, para tal argumento. Em 01 de outubro de 1880, o então presidente da província, Dr. Satyro de Oliveira Dias, em seu relatório expõe as dificuldades para uma educação efetiva para as crianças.

Com effeito, começando pelo numero dás escolas, que não excedem a 54 em toda a provincia, numero pôr demais reduzido, já não direi para sua vasta extensão; mas para sua população; considerando a pouca freqüência dellas, a falta de livros e mobilia, excepto em algumas da capital, a deficiência de uniformidade e melhòdos do ensino, a pouca suficiêcia da maior parte dos professores (AMAZONA, 1881, p. 4).

O presidente expões algumas propostas para melhorar as condições de ensino, usando como parâmetros países como Suíça, Alemanha e Estados Unidos. Porém, deixa claro a dificuldade e o comprometimento deles “[...] uma lucta de muitos annos, uma experiencia de séculos custou-lhes essa victoria” (AMAZONAS, 1881, p. 5). Usa também exemplos brasileiros, como o baiano, em que o ensino era obrigatório. Assim como a dedicação e capacidade do professor, sendo essa “a base da instrucção primaria”, ao mesmo tempo em que destaca sua pouca eficiência na região, “Os professores são geralmente mal preparados; se passam por, concursos, são estes de tanta simplicidade, que não lhes dão a verdadeira consciêcia do seu merecimento e valor como educadores da infância” (AMAZONAS, 1881, p. 5), e ainda relata as questões econômicas para o atrativo dos alunos não frequentarem as aulas e a questão territorial, como maior estado do império e as dificuldades de acesso.

Entre ellas apontarei a vastíssima extensão de seu território com uma população rarissima e disseminada, cujos hábitos de residêcia incerta e temporária impellem os meninos a abandonar as escolas, collocando-as na contingencia de ficarem desertas, ou de acompanhá-las nas excursões a que os levam os paes attrahidos pelos lucros e vantagens da extracção da seringa. A este inconveniente poderia talvez remediar a adopção da idéa de mestres ambulantes, que está praticada na Suécia com proveitoso resultado. Como quer que seja, porém, o numero de escolas precisa ser augmentado, aproveitando-se para isso pelo menos todos os núcleos de população existentes na provincia (AMAZONAS, 1881, p. 6.).

Uma solução dada pelo presidente seria adotar “mestres ambulantes”, na qual os professores iriam visitar as comunidades, ideia essa retirada e citada por ele como sendo exitosa na Suécia. Porém, sem informações de como ocorreria a implementação desse sistema na região.

Na Exposição em que o presidente da província Alarico José Furtado, passou a administração para o seu vice Dr. Romualdo de Sousa Paes de Andrade, em 7 de março de 1882. Sobre o ensino primário, relata sua divisão e outras mudanças.

divisão do ensino primário em ensino do 1.º e 2.º gráo; admissão das Senhoras ao concurso para o provimento das cadeiras primarias do sexo masculino e das da Escola Normal, ficando-lhes garantida, em igualdade do condições, a preferencia sobre os candidatos do sexo masculino; ensino mixto em todas as aulas do 1º gráo. Estabeleci incompatibilidades, não as tendo estabelecido absolutas pela deficiência de pessoal, devidamente habilitado para os cargos públicos, em província tão nova como esta (AMAZONAS, 1882, p. 18).

A aceitação de mulheres, no caso “Senhoras”, para a primeira fase do ensino primário, mesmo com a preferência explícita para homens, já seria uma medida para diversificar a mão de obra e o ensino misto para a primeira fase do ensino primário mostra a urgência em ampliar o acesso aos estudos das crianças. No mesmo documento em uma seção denominada “Escravidão de Índios” informa a prática de retirar crianças indígenas para a extração de borracha, ou serem usados na capital como criados, pois, relatou que dois “índios menores” chegaram à Manaus, para serem distribuídos como criados, um veio a óbito e outro foi encaminhado para casa dos Educandos.

A não poder ser estabelecido com toda a segurança quaes os pães d'esse indio, creio que o melhor destino a dar-se-lhe é o de envia- o para a companhia de menores. Ficará por esse modo ao abrigo da miséria, e poderá vir a ser um homem útil á si e á sociedade (AMAZONAS, 1882, p. 20).

Em relatório de 25 de março de 1883, o então presidente José Lustosa da Cunha Paranaguá, usando de modelo o regulamento da instrução de Pernambuco para o ensino primário, apresenta um modelo, em forma de anexo<sup>17</sup>, e utiliza diretamente circular expedida pelo Ministério dos Negócios do Império, com intuito de tornar a instrução de “forma profícua”, sendo a proposta da criação de um fundo especial no qual sua fonte de receita seria uma “taxa escolar”. No mesmo documento, informa parceria com escolas particulares, principalmente para as meninas.

Collegio Subvencionado.—Em 20 de julho approvei o contracto pelo qual D. Candida

---

<sup>17</sup> Infelizmente não foi encontrado nessa pesquisa.

Maria Pedrosa, directora do Collegio Brasileiro, obrigou-se a educar no mesmo collegio meninas pobres por conta da provincia, mediante a subvenção, de que trata o § 17 do art. 5.º da lei do orçamento vigente. Tenho mandado admitir n'aquelle collegio como pensionistas, desde 31 de julho até a presente data, 15 meninas sendo 9 pobres e 6 desvalidas. A subvenção foi calculada pelo preço das mensalidades, que pagam as outras meninas, com mais um pequeno accrescimo para as meninas desvalidas, a quem o collegio fornece roupa (AMAZONAS, 1883, p. 32).

Em relação à catequese indígena, informa a ineficiência do sistema de missões na região e apresenta a seguinte solução:

São centenas de milhares de braços, que ali vivem inúteis para a riqueza pública. Para aproveitá-los não ha outro meio senão modificá-los o character, cuidando da educação dos menores. É forçoso, porém. Que essa educação seja antes uma educação profissional, do puramente mental e religiosa, como tem sucedido. Não basta ensinar, ao índio deveras religiosos e noções de leitura, aliás imperfeitíssimas, é mister antes de tudo adestrá-los desde logo na pratica dos trabalhos mechanicós, para que revelam a maior aptidão (AMAZONAS, 1883, p. 44-45).

No caso, seria a do ensino de um ofício, propôs no mesmo documento a criação de oficinas e asilos próximos às aldeias para receber “exclusivamente órfãos e menores indígenas”. Destacando no final do texto a importância de afastar os sacerdotes do ensino dos indígenas, sendo este o responsável pelo atraso e decadência que eles se encontram, segundo o presidente da província, mostrando que havia uma tensão entre Estado e Igreja em torno das tomadas de decisões sobre os destinos das crianças.

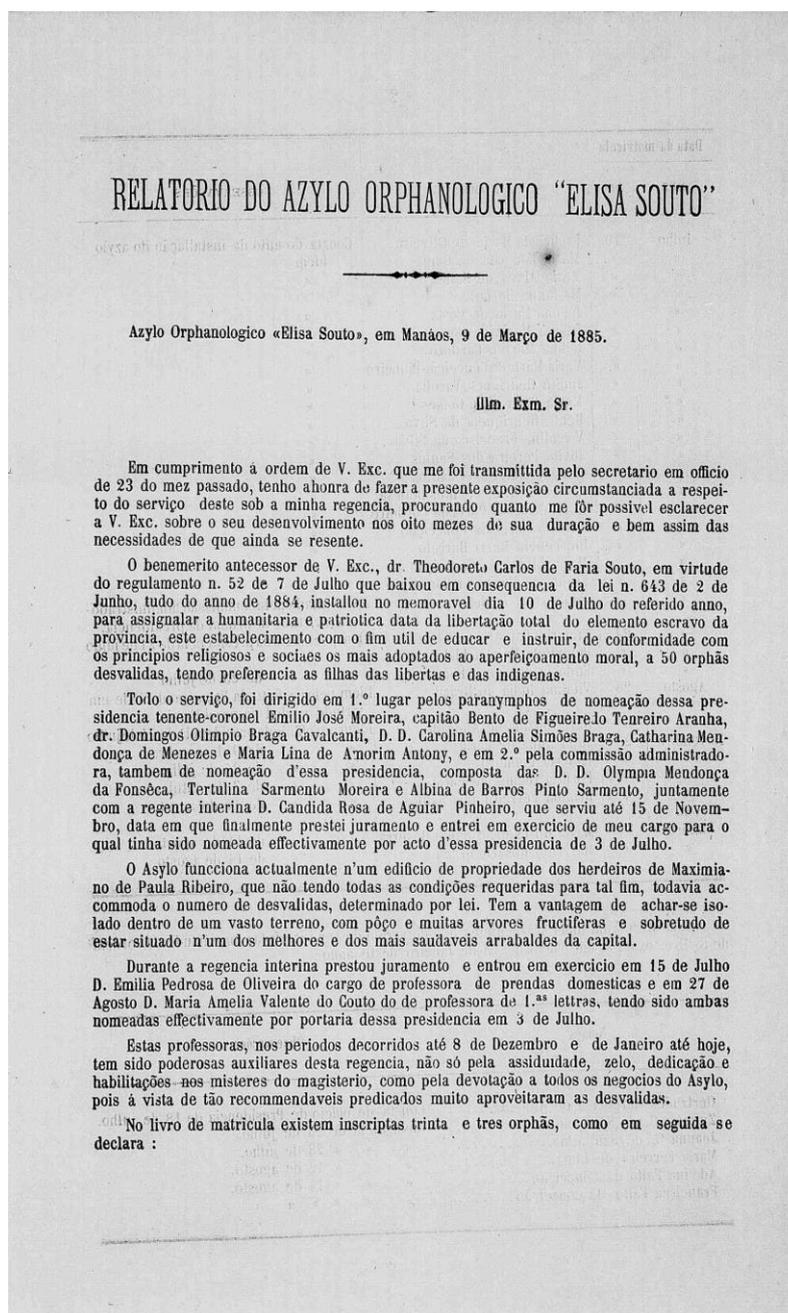
Assumindo a presidência da província, em 12 de julho de 1884, o Tel. Col. Joaquim José Paes da Silva Sarmiento, o Diretor Geral Interino de Educação, informa em exposição a criação do “Azylo Orphanologico”, específico para meninas.

Foi este estabelecimento creado pela lei ri. 643 de 2 de junho do corrente anno, destinadoa educação e instrucção de 50 meninas desvalidas, preferindo-se as ingênuas e indígenas. Foi solemnemente inaugurado por V. Exc. no dia 10 de julho, com 18 azyladas (AMAZONAS, 1885, p. 7).

Temos a instalação de um prédio próprio para o ensino de meninas órfãs, sejam filhas de escravizados negros ou indígenas, e total de asiladas não chegando à metade de sua capacitação, o que apresentou uma falta de cuidado por parte das políticas públicas para as crianças dos sexo feminino. No relatório de 25 de março de 1885, o então presidente Dr. José Jansen Ferreira Junior, já se refere ao azylo como Elisa Souto, e informa possuir 29 órfãs que recebem “o ensino de primeiras letras e de prendas domesticas”. Houve um relatório, que se

encontra em anexo do documento, contendo 6 páginas com informações importantes, como nome das meninas, objetos que possuíam, dispensa de alimentos e outros. Apresentado pela regente, d. Eulalia F. do Rego Monteiro, nisso devido à falta de móveis e utensílios, o então presidente suspende a admissão de novas alunas.

**Figura 22- Relatório do Azylo Orphanologico Elisa Souto**

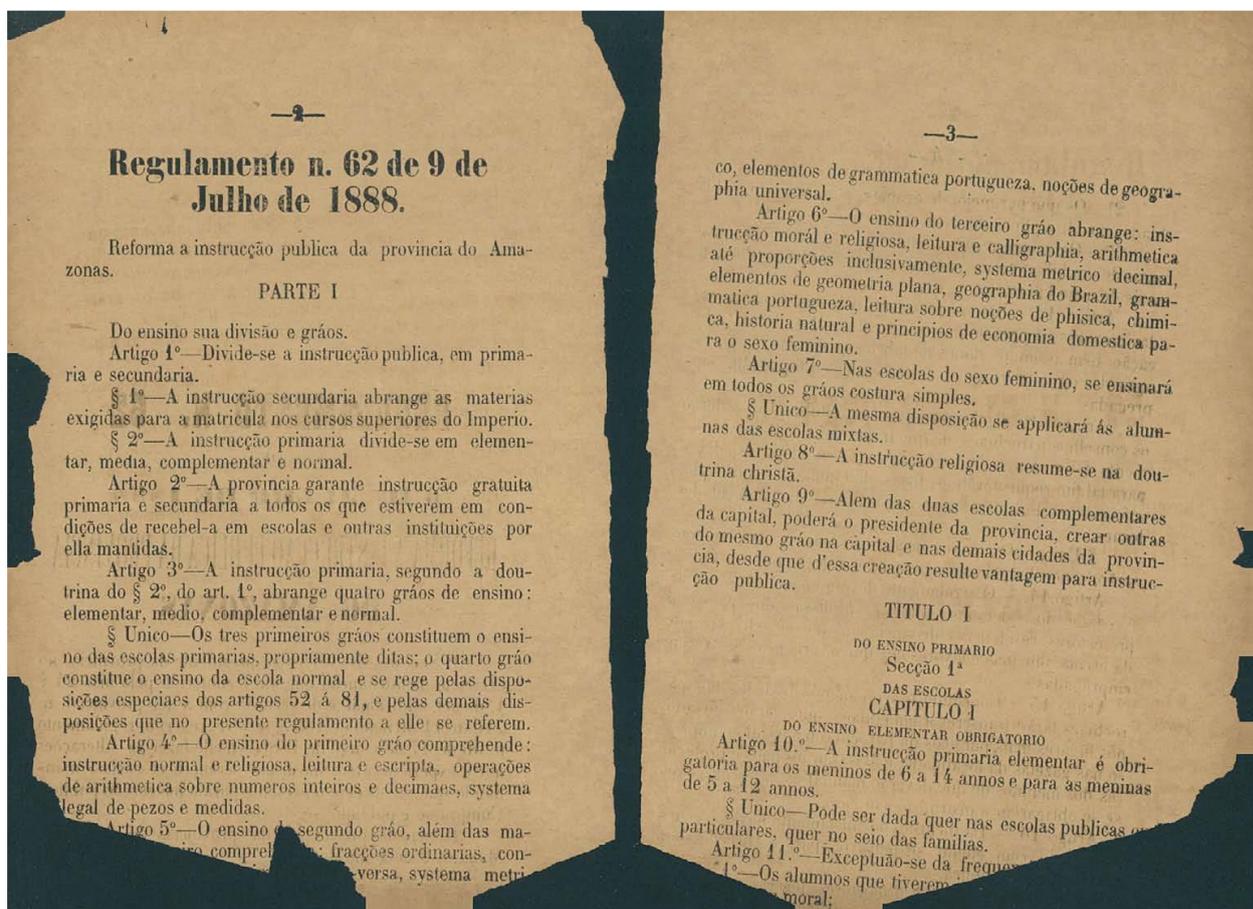


Fonte: arquivo APEAM.

Nos documentos finais, o ano de 1888 aparece em 2 arquivos e somente 1 para o ano de 1889. Na exposição de 10 de janeiro de 1888, o presidente da província, Cel. Conrado Jacob de Niemeyer, passou a administração ao Cel. Francisco Antonio Pimenta Bueno. Sobre a instrução de crianças, no anexo A, apresenta relatório da instrução pública e cita que houve “exames de suficiência das escolas primarias”(AMAZONAS, 1888, p. 43), ocorreram em 5 dias, e seguiram o regimento interno. No último relatório, de 8 de outubro de 1889, o presidente, Dr. Manuel Francisco Machado, informa que mandou revigorar o regulamento Nº 47 de 1883.

Os relatórios apresentam a visão dos gestores da província, em sua maioria como apontados, esses transferiram suas responsabilidades para os outros, e quase nenhum apresentou soluções para melhorias efetivas para a educação de crianças na região. O último regulamento que obtivemos acesso foi o Nº 62 de 9 de julho de 1888, nos arquivos digitais da APEAM, possuindo 32 páginas, sendo várias danificadas, o que em alguns momentos dificultou a leitura, para efeito de comparação entre o Nº 23 de 1872, possuindo 2 páginas a mais. Sobre o ensino primário, foi dividido em: Elementar; media complementar e normal, sendo os três primeiros nas escolas primárias e último na escola normal. Em seu segundo artigo, lê-se: “A provincia garante instrucción gratuita primária a todos os que estiverem em condições de recebê-la em escolas e outras instituições por ella mantidas” (AMAZONAS, 1888, p. 2).

**Figura 23 – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888**



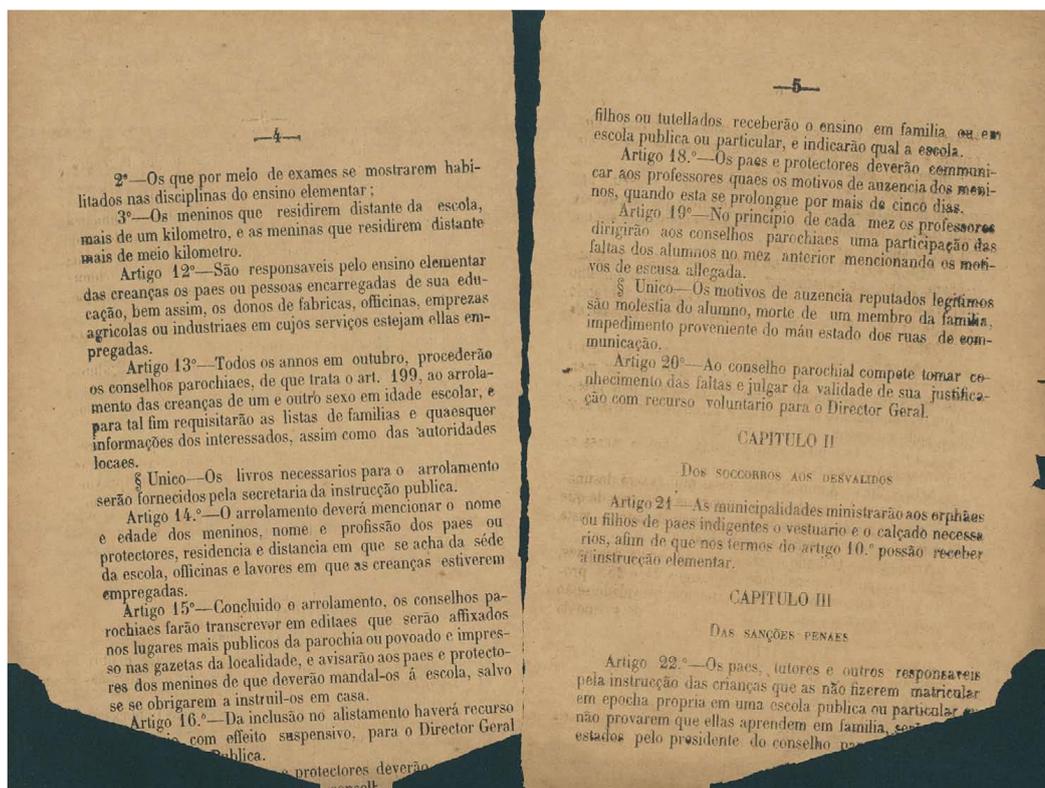
Fonte: arquivo APEAM.

Essa divisão em graus, conforme o regulamento, seguia um evolução dos conteúdos, importante notar a divisão do ensino para o sexo feminino, como disciplinas de economia doméstica para o terceiro grau e costura simples para todos os outros. A instrução primária era obrigatória para os meninos de 6 a 14 anos e para meninas de 5 a 12 anos, assim, como poderia ser de forma pública, particular ou familiar. Sobre as concepções de idades, conforme Veiga (2007), no período imperial

As múltiplas representações das “idades dos menores” deveriam expressar “fatos sociais”. A título ainda precário, podemos observar que em geral o limite de 7 anos também é o limite do tempo dos órfãos que poderiam ser “doados a soldada”, indicando para um parâmetro de dependência funcional dos adultos. A partir dessa idade, sobressai o tempo da dependência social. Por outro lado, o limite de 12 anos possui também a referência das Ordenações Filipinas de obrigação dos criadores de crianças darem sustento e instrução aos meninos criados; já o limite de 14 anos associa-se ao Código Criminal do Império (VEIGA, 2007, p. 51).

Para a realidade da região amazônica no período, observamos que não houve uma grande variação de idade, com o restante do império, a responsabilidade do ensino apresentada no Artigo 12º: “São responsáveis pelo ensino elementar das creanças os paes ou pessoas encarregadas de sua educação bem assim, os donos de fabricas, oficinas, empresas agricolas ou industriaes em cujos serviços estejam ellas empregadas” (AMAZONAS, 1888, p. 4). Observamos com a Revolução Industrial, a partir do século XIX, não tivemos somente os pais como responsáveis, os seus empregadores também.

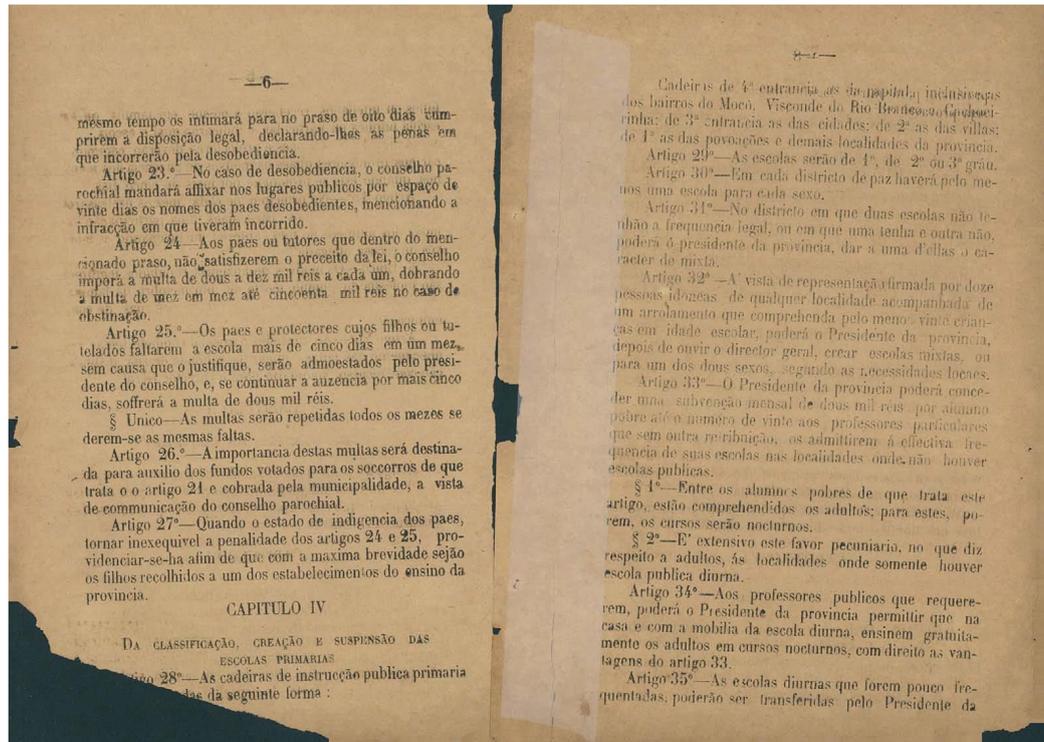
**Figura 24 – Regulamento N° 62 de 9 de julho de 1888 - II**



Fonte: arquivo APEAM.

No artigo 21 Dos socorros aos desvalidos, temos que “as municipalidades ministradas aos orphães ou filhos de paes indigentes o vestuário e o calçados necessário, a fim de que nos termos do artigo 10º possam receber a instrucção elementar” (AMAZONAS, 1888, p. 5), refere-se aos órfãos e filhos de pais indigentes, o Estado provendo vestuário e sapatos para que possam progredir na escola.

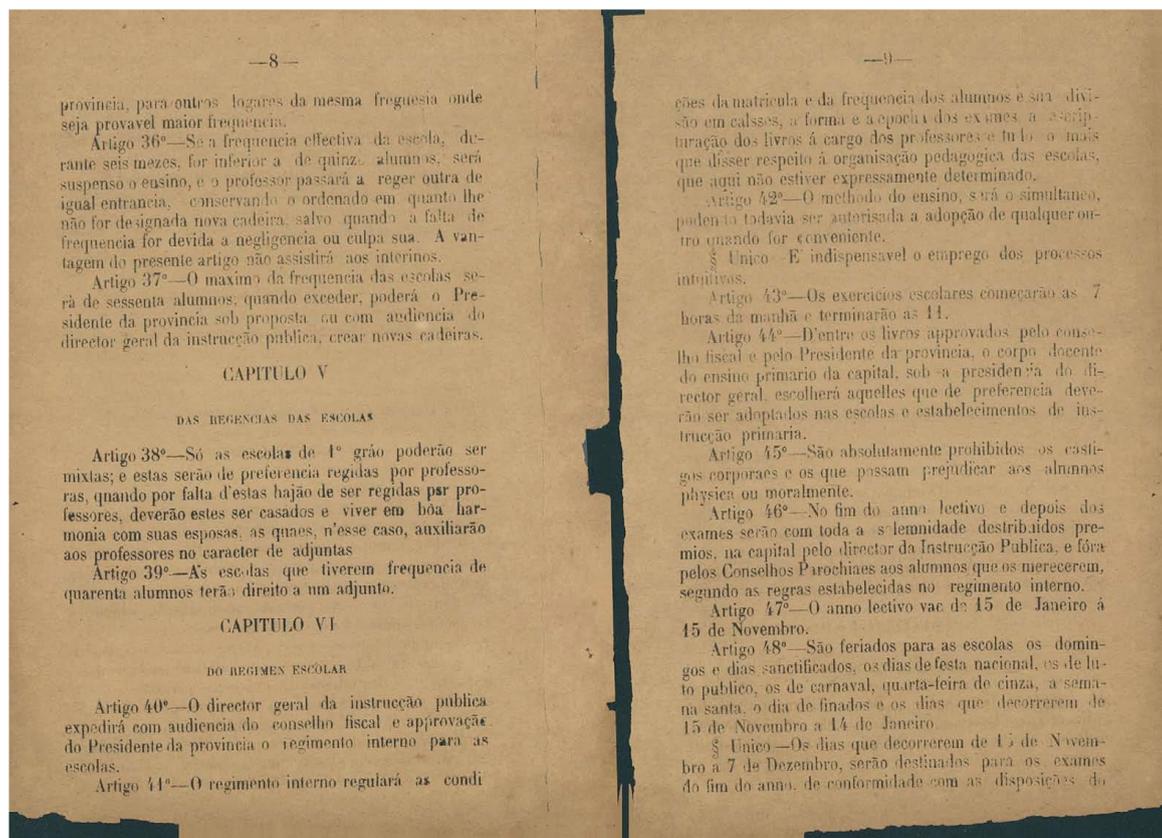
**Figura 25 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888 - II**



Fonte: arquivo APEAM.

O artigo 25 impõe justificativas aos pais e responsáveis por ausências nas escolas por mais de 5 dias no período do mês, permanecendo as faltas por mais 5 dias a multa de dois mil reis. O destino para o dinheiro seria para custear as roupas e sapatos comentados no artigo 21, que fala sobre os desvalidos, porém, não temos como comprovar a real utilização desse dinheiro.

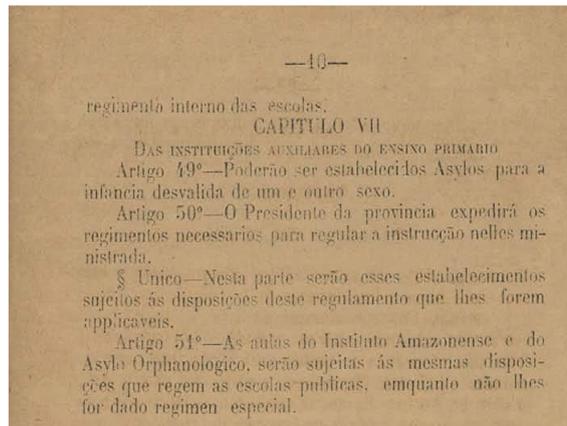
**Figura 26 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888 - III**



Fonte: arquivo APEAM.

No artigo 38, impõe que somente as escolas primárias poderiam ser mistas, mas teriam que ter de preferêcia professoras mulheres, na falta professores homens poderiam assumir sendo que estes deveriam “viver em boa harmonia com suas esposas”.

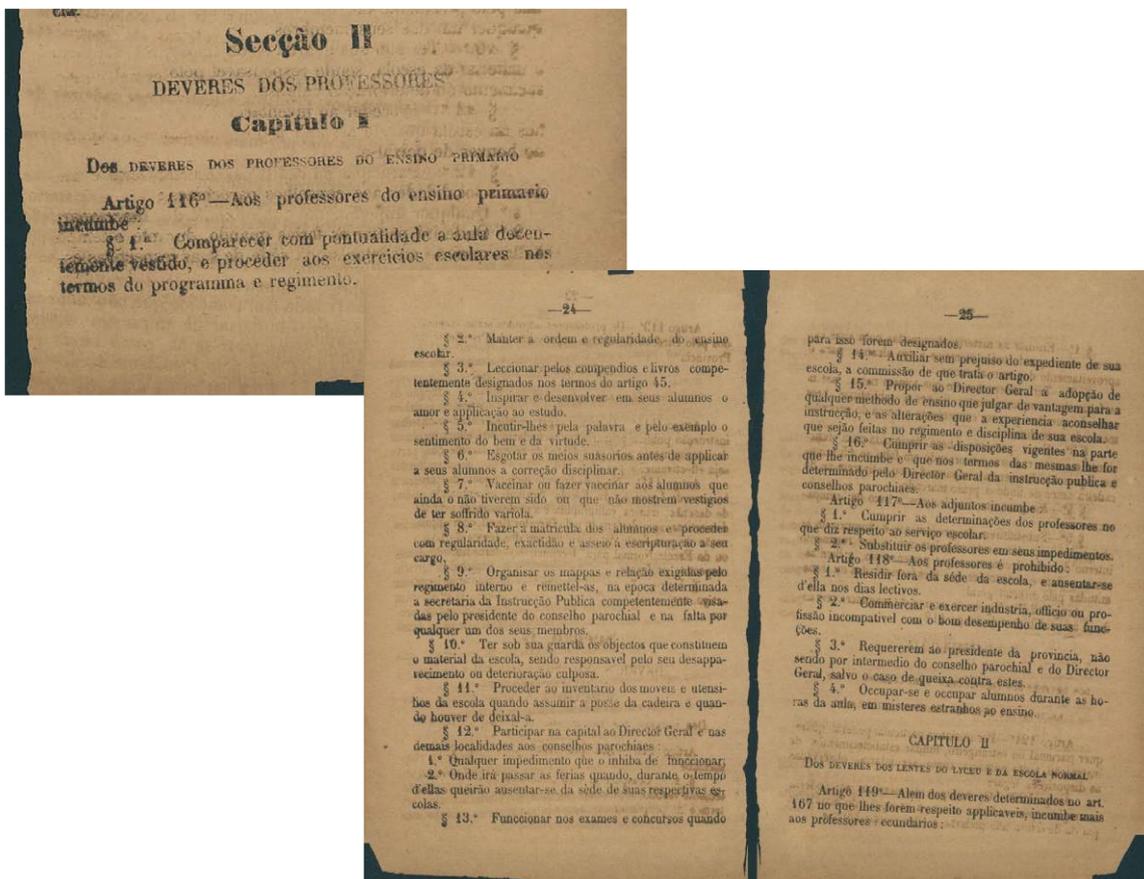
**Figura 27 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888 - IV**



Fonte: arquivo APEAM.

Nesse capítulo foi informado as instituições auxiliares ao ensino primário, como asilos para órfãos de ambos os sexos.

**Figura 28 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888 -Deveres do professor**



Fonte: arquivo APEAM.

Os deveres dos professores do ensino primário eram compostos por 3 artigos e 24 incisos no total, importante observar os vencimentos dos docentes desse nível e como os são diferentes dos demais professores. O Estado esperava que os professores do ensino primário não apenas cumprissem suas funções educacionais, mas também fossem responsáveis pela organização escolar, fazendo a matrícula dos alunos, organizando a escola e cuidando do material escolar, até vacinar os alunos sendo que os vencimentos para os professores desse nível de ensino era menor do que os outros professores do estado.

**Figura 29 – tabela dos vencimento do professores em 1888**

Tabella dos vencimentos do pessoal do Lyceu Amazonense,  
Escola Normal e ensino primario

PESSOAL	ORDENADO	GRATIFICAÇÃO	TOTAL
Professores do Lyceu—vence cada um	1:920\$000	480\$000	2:400\$000
“ da Escola Normal “ “	1:920\$000	480\$000	2:400\$000
Professor de musica	2:880\$000	720\$000	3:600\$000
Professores Primarios			
De 4. <sup>a</sup> intrancia	1:920\$000	480\$000	2:400\$000
De 3. <sup>a</sup> “	1:440\$000	360\$000	1:800\$000
De 2. <sup>a</sup> “	1:425\$000	350\$000	1:775\$000
De 1. <sup>a</sup> “	1:055\$000	270\$000	1:325\$000
Adjuntos das escolas—vence cada um		800\$000	800\$000
Aluguel de casa—4. <sup>a</sup> intrancia			25\$000
“ “ “ 3. <sup>a</sup> “			20\$000
“ “ “ 2. <sup>a</sup> “			18\$489
“ “ “ 1. <sup>a</sup> “			14\$320

Palacio do Amazonas, 9 de Julho de 1888.

Padre RAYMUNDO AMANCIO DE MIRANDA

Fonte: arquivo APEAM.

Os vencimentos, conforme a tabela acima, demonstram as diferenças dos vencimentos entre os professores do Estado, os mestres das séries iniciais recebiam menos de 1mil contos de

reis em relação aos finais, o que demonstra a falta de equidade nos vencimentos e o destrate com os anos iniciais.

Todas a discussão sobre os documentos da Província do Amazonas no âmbito do ensino primário revela o quadro político mais amplo que reverbera no cotidiano escolar das crianças e professores desta etapa de ensino, conforme demonstraremos no tópico a seguir.

### 2.2.2 As mudanças na organização da educação pública primária a partir das Políticas Públicas instituídas na Província do Amazonas

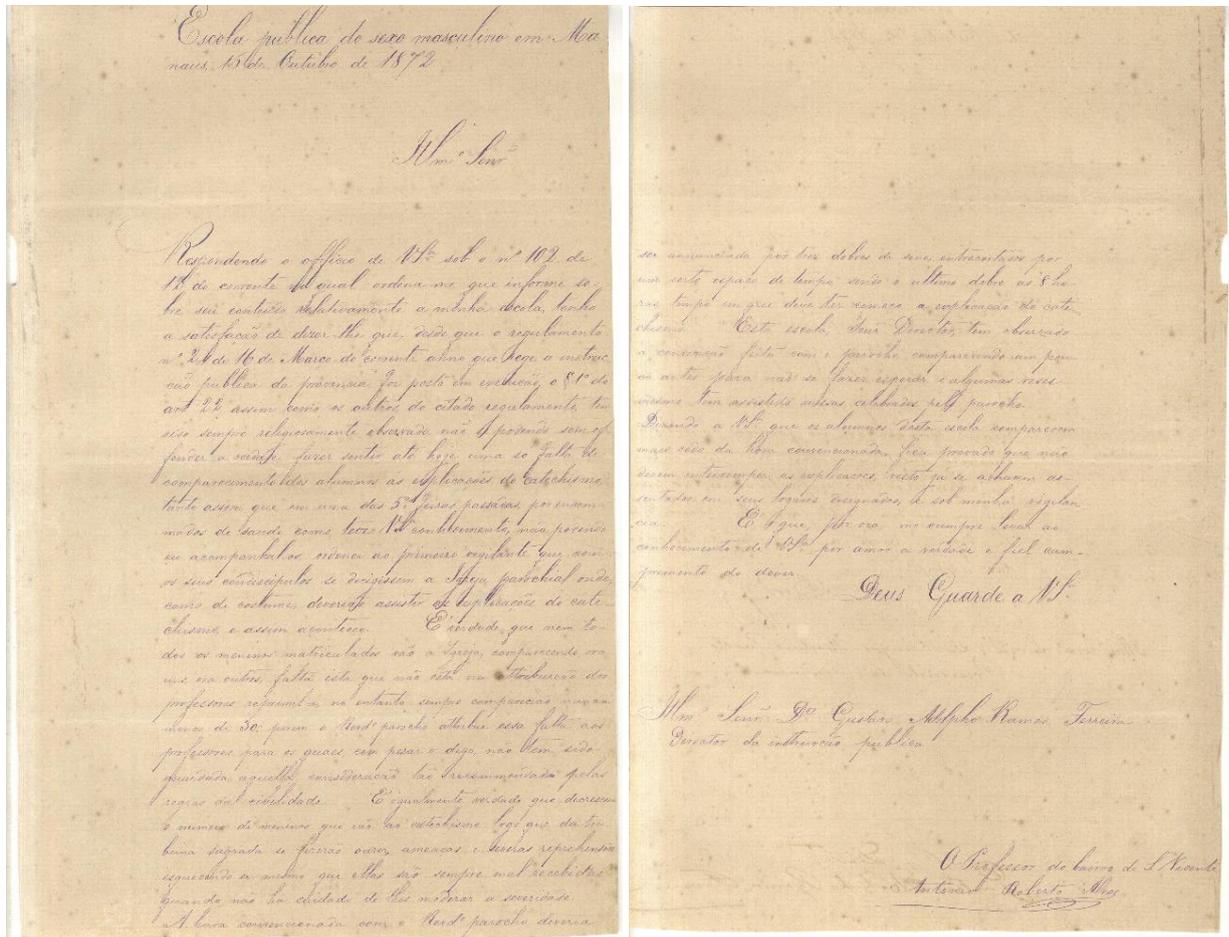
Ao realizar a pesquisa exploratória no Arquivo Público do Estado do Amazonas(APEAM), foram encontradas nos acervos digitais cinco pastas digitalizadas de documentos manuscritos. Após uma análise preliminar, temos o que são em maioria ofícios destinados ao Diretor da Instrução Pública da Província.

A primeira pasta é referente ao ano de 1872. Trata-se de um total de 229 páginas digitalizadas, que iniciam no dia 04 de janeiro de 1872 e cujo último dia é 28 de dezembro de 1872. A segunda cobre o ano de 1873, com 147 páginas digitalizadas, começando em janeiro de 1873, infelizmente o documento se encontra bastante danificado, impossibilitando a visualização, seguindo até o dia 27 de dezembro do corrente ano. As pastas de número 3 e 4 são referentes ao ano de 1874, no total de 275 páginas de documentos escritos à mão, iniciando em 5 de janeiro até 20 de agosto. A última pasta e maior, referente aos anos de 1875 e 1876, conta com 432 laudas de “recebidos”, como está na capa das pastas, iniciando em 18 de janeiro de 1875 e indo até 27 de abril de 1876.

É importante notar que nesse conjunto de documentos que, somando, ultrapassa mil laudas (1.083), após uma leitura preliminar sobre elas, decidimos que uma análise aprofundada deverá ser realizada em um próximo trabalho, com a possibilidade de trazer à luz, conforme Bacellar (2008, p. 68), “[...] Uma questão importante ao se avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa”.

As análises através desses documentos realizaram-se em um diálogo com os regulamentos e relatórios expostos nas seções anteriores, em que identificamos as mudanças que ocorreram no decorrer da passagem do tempo e analisamos os seus impactos na sociedade.

**Figura 30 – Ofício do professor Antonio Roberto Alvez**



Fonte: APEAM p. 185/186. 1872.

O documento acima foi encaminhado ao diretor da instrução pública, na época cargo exercido por Gustavo Adolpho Ramos Ferreira, é uma resposta ao officio nº 102, de 12 de outubro 1872, infelizmente não encontramos para realizar um diálogo entre eles. Porém, identificamos a utilização do Regulamento de nº 23, no qual o professor responsável do bairro de São Vicente, Antonio Roberto Alvez, explica a ausência dos alunos nas aulas de catecismo, pois o “parcho” atribui as faltas ao professor, já o mestre explica que não cabe a ele essa atribuição, pede pelas “regras da civilidade” para resolver a questão.

Ao final do documento, o professor ainda salienta que chega mais cedo à Igreja, antes da “terceira dobra do sino” para organizar os alunos e para que os mesmos não interrompam a aula de catecismo, pois eles se encontram em sua “vigilância”. Importatante notar aqui uma quebra de braço entre a Igreja e a escola sobre a importância e o direcionamento de sua

doutrinação e domínios sobre os alunos. Infelizmente não tivemos acesso ao documento que gerou esse contexto, dessa forma, não conseguimos identificar o que causou essa rusga, mas importa salientar para nossa pesquisa a disputa entre Igreja e Estado [aqui representado pelas escolas públicas] no que tange ao direcionamento da escolarização das crianças.

**Figura 31 – Relação nominal de alunos da escola masculina de Tauapessassu**

*Escola Publica de ensino Primario do sexo masculino de Tauapessassu.*  
*Relação nominal dos alumnos matriculados nesta escola, no trimestre de Janeiro a Março de 1874.*

Nº	Nomes	Filiação	Naturalidade	Idade	Inclusão na matrícula	Observações
1	Manoel Antonio de Mendonça	F. Antonio de Fidalgo de Mendonça	Tauapessassu	14 an	7 de Janeiro	Lê e escreve e conta superficialmente. Bem comportado
2	José da Rocha de Mendonça	Idem de José de Mendonça	Idem	7	7	Idem Aprende o alfabeto e é inteligente.
3	Belarmino Salgado de Mendonça	Idem de José de Mendonça	Idem	5	7	Idem Aprende o alfabeto.
4	José Constantino de Moraes	F. legitimo de Ant. do B. de Moraes	Castro	11	7	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
5	Philipe Santiago de Moraes	Portugal de Belarmino de tal	Borbo	10	7	Idem Aprende o alfabeto e conta.
6	Almeida de Moraes	F. legitimo de J. Moraes de Moraes	Tauapessassu	6	7	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
7	Clemente de Moraes	F. de J. Moraes de Moraes	Idem	13	7	Idem Lê e escreve e conta com perfeição.
8	Arnaldo Salgado de Moraes	Idem de Moraes	Idem	5	7	Idem Aprende o alfabeto.
9	Benito Benedito de Moraes	Idem de Benedito de Moraes	Idem	9	7	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
10	Cyrillo Antonio da Silva	Idem de Cleto de Moraes	Idem	12	7	Idem Lê e escreve superficialmente. É inteligente e copia bem.
11	Antonio Rodrigo de Moraes	Idem de Moraes	Idem	10	7	Idem Lê e escreve superficialmente em conta.
12	Leocádio de Moraes	Idem de J. Moraes de Moraes	Idem	7	7	Idem Aprende o alfabeto.
13	Agostinho de Moraes	F. mat. de Moraes de Moraes	Idem	6	7	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
14	Agostinho de Moraes	F. de Moraes de Moraes	Idem	12	7	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
15	Agostinho de Moraes	Idem de Moraes de Moraes	Idem	13	10	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
16	Agostinho de Moraes	Idem de Moraes de Moraes	Idem	7	10	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
17	Agostinho de Moraes	Idem de Moraes de Moraes	Idem	8	15	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
18	Agostinho de Moraes	F. mat. de Moraes de Moraes	Moraes	10	4 de Moraes	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
19	Agostinho de Moraes	F. de Moraes de Moraes	Tauapessassu	14	4	Idem Aprende o alfabeto.
20	José de Moraes	Idem de Moraes de Moraes	Idem	7	4 de Moraes	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
21	Agostinho de Moraes	Idem de Moraes de Moraes	Idem	7	10	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.
22	J. Moraes	F. de Moraes de Moraes	Idem	13	17	Idem Lê e escreve bem, aprende as 6 operações.

*Escola Publica de ensino Primario do sexo masculino de Tauapessassu, 28 de Março de 1874*  
*O Professor interino*  
*Antonio da Cunha Moraes*

Fonte: APEAM (1874, p. 74).

Documento encontrado na APEAM, relação nominal dos alunos matriculados na escola pública de ensino primário do sexo masculino de Tauapessassu (região da atual cidade de Novo Airão), do ano de 1874, relativo ao primeiro trimestre de janeiro a março. Nesse documento encontramos 22 alunos, com seus nomes completos e respectivas filiações, sua naturalidades,

sendo apenas em 02 alunos que não são naturais da cidade e 01 da Província. Temos as informações dos dias que foram matriculados, sendo a grande maioria em janeiro, suas idades, que variam de 5 a 14 anos. O mais interessante desse documento está nas suas observações sobre cada aluno e sobre o seu desempenho na escola. Ao ler, enumeramos que as dificuldades eram grandes, sendo que a maioria lia “sofrivelmente” ou estava aprendendo o “abc”, um sendo chamado de “rude”, assim como somente um era nomeado “inteligente”. O que possibilita as investigações sobre como eram vistos pelos professores os alunos, requerendo um outro trabalho e outra abordagem – aqui o processo de julgamento professoral nos leva a desenhar uma frente de pesquisa e publicação ao final do mestrado.

Nessa mesma pasta de documentos encontramos uma variedade de assuntos, como já informado, devido ao tempo e à celeridade para a pesquisa, fica a base de relato a possibilidade de inúmeras pesquisas a partir das fontes relatadas.

No Brasil do século XIX não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.

A ideia de criança surge nos documentos e nos levou a questionar: o que era ser criança, nesse período e nessa região? Assim, para finalizar a dissertação focamos no último capítulo exatamente nessas concepções em torno das ações públicas e das ideias concorrentes de infância na região amazônica.

### **CAPÍTULO 3**

## **A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA A PARTIR DA AÇÃO PÚBLICA NA AMAZÔNIA IMPERIAL**

Neste capítulo o objetivo principal é compreender como o Estado consolidou uma concepção de infância hegemônica própria para esse momento histórico, e que serviu de base tanto para as Políticas Públicas para o Ensino Primário, quanto para a compreensão da sociedade provincial do Amazonas em torno das infâncias amazônidas. Devido aos desafios e às especificidades da região amazônica (a exemplo da sua geografia, multiplicidade de povos e línguas e sua relação com as demais regiões do Brasil e com o cenário internacional), foi possível a construção de um cenário de experiências próprias a esse contexto, onde o Estado desenvolveu uma base material e simbólica que lhe permitiu consolidar um direcionamento específico para a educação formal das crianças.

O capítulo é composto por duas grandes partes: no primeiro momento tratamos da infância na região amazônica no fim do Império, com foco nas concepções de infância que estavam em disputa, na pluralidade de infâncias presentes na Província do Amazonas, no final do século XIX e, sobretudo, a passagem de uma razão das comunidades tradicionais à razão do Estado Imperial; no segundo momento, por fim, o foco do capítulo é a análise dos documentos selecionados nessa pesquisa, com vista a compreender como as diferentes concepções de infância marcam esses documentos históricos e a vida social naquele período, bem como servem de base para construção da educação e instrução pública das crianças (essas mudanças serão bases para ações republicanas no país).

### **3.1 A INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA AO FIM DO IMPÉRIO**

A criança adentra para a historiografia tradicional, a partir do livro *L'enfant Et La Vie Familiale sous l' Ancien Regime*, de autoria do historiador francês Philippe Ariès, lançado no ano de 1960, e que no Brasil recebeu o título de *História Social da Infância e da Família*. A tese do livro, de forma resumida, seria que a ideia de infância atual é posterior à Europa medieval e, fazendo o uso de diversas fontes, conforme Mary del Priore fez na apresentação da nova edição do livro em 2022,

[...] seu objetivo é compreender traços do nosso presente, vividos pelas diferenças que os separam de aspectos vizinhos, mas nunca semelhantes, do nosso passado. E de fazer isso através do estudo das populações passadas, das atitudes delas diante da vida e da sensibilidade familiar. O fio condutor desse percurso é o sentimento da infância e da família. Ao seguir esse fio, nos damos conta da força dos pressentimentos e das observações do imenso e originalíssimo historiador, Philippe Ariès (PRIORE, 2022, p.15-16).

Esses “traços” aos quais se refere a autora, voltados às múltiplas infâncias na região norte, foram ganhando características próprias, como analisado por Buecke, originando-se no impacto na nossa região junto com a educação do período anterior à pesquisa: a Colônia.

As teses de Ariès consistem em considerar a escolarização, emergente no século XVI, e a privatização da vida familiar, como principais fatores para que a criança pudesse ser percebida de maneira diferente do adulto. Inicialmente, vista apenas como um bibelô, ela foi comparada mesmo a um bichinho de estimação e, posteriormente, como um ser que precisava de tratamento específico como a moralização, por exemplo, para garantir que a futura sociedade fosse civilizada (BUECKE, 2020, p, 57).

O conceito de infância única, ou do “adulto em miniatura”, iniciados pelos estudos de Ariès, a partir dos anos 1990, começaram a ser criticados como modelo único a ser usado para estudos nacionais, de maneira que foram ganhando cada vez mais uma perspectiva brasileira. Esses estudos empenharam-se em resaltar as diferenças históricas e regionais das crianças que aqui habitaram, iniciando uma historiografia da infância brasileira. Diante dessa perspectiva, Buecke ressalta:

No Brasil, coube aos estudiosos da infância o desafio de compreendê-la se balizando, inicialmente, pelos estudos de Ariès (1986), ambientados na França moderna, um contexto bem diverso da realidade brasileira. Entre esses autores destacam-se Mary Del Priore (1991) e Kuhlmann Jr. (1998) que apontaram as fragilidades de assentar os estudos sobre a infância brasileira em teóricos europeus como Ariès e defendem a necessidade de compreender a formação do sentimento de infância em seu próprio contexto. As características próprias da formação brasileira baseadas em mais de três séculos de colonização, as diferenças regionais e culturais que se formaram sob a influência dos povos nativos, de negros trazidos para cá forçosamente, e imigrantes de várias partes do mundo forjaram um modo peculiar de compreender a infância, de se relacionar com as crianças, de definir o papel e a forma como ela deveria ser tratada (BUECKE, 2020, p. 59-60).

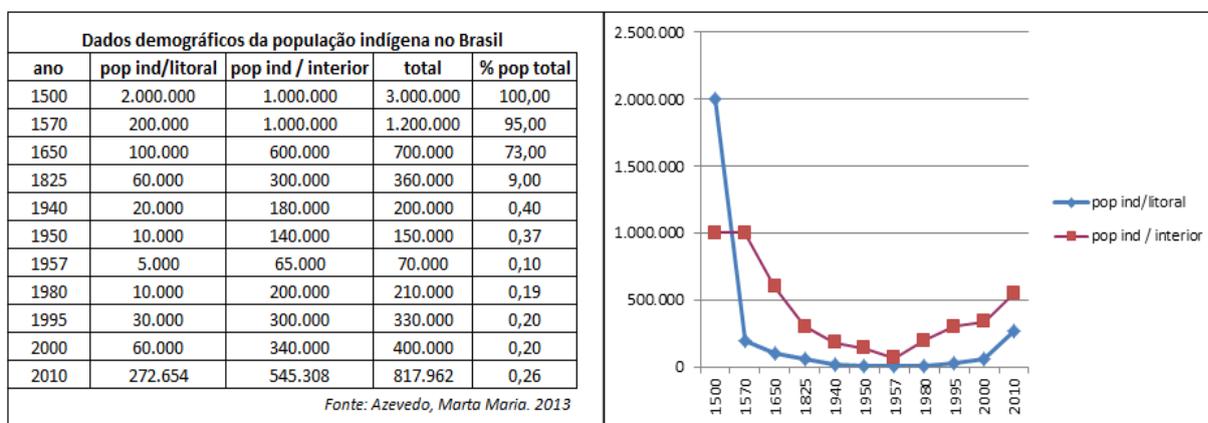
Como nossas [do povo amazônida] características são diversas devido nossa história complexa, a ideia de infância na região amazônica é anterior à chegada dos colonizadores. Não podemos entender os povos originários como único, já que sua pluralidade de línguas, culturas

e etnias, nos levam à ideia das múltiplas infâncias que se desenhavam cotidianamente neste espaço geográfico amazônico, como informa Cohn (2013):

Assim, a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicamos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares. Não podemos pressupor uma criança e uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida (COHN, 2013, p. 227).

Esse olhar sobre as diferentes infâncias na região amazônica se acentuam, pois, no período Imperial, posto que a região norte ainda contava com uma maior presença indígena, assim como de escravizados, estrangeiros e mestiços. Porém, esse número decaía em relação aos povos originários, conforme os dados do IBGE demonstram:

**Tabela 6 e Gráfico 1- População indígena (1500-2010)**



Fonte: Site da FUNAI<sup>18</sup>.

Importante salientar que os dados obtidos pelo próprio Estado, no primeiro censo do Brasil, apresentados no primeiro capítulo, nas tabelas 1 e 2, relatam essas mudanças e a diversidade de grupos que viviam na região, assim como a chegada de costumes europeus, as políticas públicas a partir da década de 1870, a visão de “salvar” e tornar produtivas essas futuras mãos de obra, como informa Kramer:

<sup>18</sup> <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 03/02/2023.

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

Compreender o momento histórico, portanto, é fator essencial para identificar como era ser criança na Província do Amazonas ao final do período imperial brasileiro. Essas multiplicidades, como já destacado anteriormente, são reforçadas nos textos das leis, descritos no capítulo dois dessa dissertação, como explica Gondra:

O Regulamento Geral das Missões (Regulamento n. 426, de 24 de julho de 1845, do Ministério dos Negócios do Império) manteve o sistema de aldeamento, entendendo-o como caminho para a assimilação dos grupos indígenas à civilização imposta pelas classes dirigentes do Estado. A lei proibiu o antigo sistema de “repartição” do trabalho indígena que, na prática, conduzia às formas variadas de exploração da mão-de-obra, e garantiu direito às terras ocupadas pelas aldeias, desde que produtivas, ou seja, lavradas e cultivadas pelos nativos. Recriou a figura do diretor das aldeias e reintroduziu a ação dos missionários, religiosos de várias ordens, responsáveis pela educação e catequese. Para tanto, o regulamento determinou a criação de escolas de primeiras letras nos aldeamentos existentes em todas as Províncias do Império, nas quais deveriam se ensinar a ler, escrever e contar aos meninos e adultos, recomendando a dispensa do uso de violência nos processos de instrução. (GONDRA, 2008, p.262-263, grifos do autor).

Observando a ideia do aldeamento no período, com as leituras dos Relatórios dos presidentes da província do Amazonas no capítulo anterior, observamos que, em sua maioria, as missões<sup>19</sup> não chegavam a cinco ao fim do Império e, em várias passagens nos documentos, percebemos que os presidentes não poupavam esforços para se eximir da culpa a eles atribuídas pela má educação das crianças nativas, indicando, assim, a distância, a falta de professores e outros fatores à essa má educação.

Diante do exposto, Gondra (2008) nos faz refletir sobre a importância de entendermos as múltiplas concepções de infâncias, bem como reconhecer que tais crianças são historicamente constituídas por fases inevitáveis aos ciclos da vida.

Pensar a infância implica trabalhar com a ideia de uma vida segmentada, impõe reconhecer marcos que tornem possível identificar começo e término de diferentes fases, constituindo, assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear.

---

<sup>19</sup> Relatórios: 1872, p. 20; 1873, p. 44; 1874, p. 56; 1876, p. 22; 1878, p. 48; 1879, p. 33; 1880, p. 11.

Procedimento que, pela busca do que é semelhante em cada etapa, ao repartir a vida de modo mais detalhado do que a clássica idéia de ciclo, expresso no fluxo inevitável do nascimento-crescimento-reprodução-morte, concorre para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das idades da vida (GONDRA, 2008, p. 283).

A segmentação proposta por Gondra, portanto, apresenta as várias noções de infância e a importância dos estudos históricos para a melhor compreensão das suas várias etapas. A região amazônica, com sua imensidão e diferentes grupos que viviam aqui como indígenas, miscigenados, estrangeiros, escravizados e outros pressupõe a necessidade de compreendermos como era ser criança no Amazonas no período Imperial.

### 3.1.1 Ser criança na Província do Amazonas: caracterizando as múltiplas infâncias

A infância no norte do país no período Imperial não se distanciou da ideia do resto do país. As múltiplas formas de compreender as crianças na região mudaram a partir da década de 1870, com o início da exploração do látex e as mudanças estruturais e estruturantes que ocorreram na região, como explicitados no capítulo 1. A grande maioria das crianças vivia as experiências de uma infância indígena com características variadas, como a própria diversidade de povos, conforme sinaliza Altman (2018). Assim, a infância indígena associa-se às formas em que são divididas as atividades entre meninos e meninas.

Com seu arco e flecha, um menino de dois, três anos ensaia suas habilidades usando pássaros e andorinhas como alvo, logo se incluindo os cães, trazidos pelos portugueses. Acompanhando os pais à caça e à pesca, de tão hábeis, mostram-se caçadores consumados. Cedo as crianças aprendem a fazer canoas de uma só casca. E nesta canoa lá vão eles, sempre junto dos adultos, com seus pequenos remos ou com as próprias mãos e, com flechinhas, tratando de pescar ou até apanhando com as mãos os peixes à vista. [...]. As meninas acompanham as mães, principalmente nos afazeres que cabem às mulheres indígenas: cuidar das plantações, colher e trazer legumes em suas canastras, cozer a mandioca, fazer farinha, cuidar dos irmãos a quem carregam às costas numa tipoia, balançar a rede (ALTMAN, 2018, p. 234).

Nesse contexto, percebe-se como as crianças nativas são criadas e como é fundamental a relação com os adultos para a sua constituição. Elas, posteriormente, desenvolviam brincadeiras que partiam do seu cotidiano e, nas cidades, se encontravam com as crianças brancas e negras. Nesse “intercâmbio do brincar”, conforme destacado por Altman (2018, p. 242), “[...] as tradições são transmitidas, modificadas, perpetuadas, numa continuidade sociocultural”. O palco principal para essas trocas foi a rua, portanto, “a rua é [era] das crianças”

(ALTMAN, 2018, p. 254) e nela encontramos algumas imagens das crianças no período estudado.

Ao analisar fotografias que dispõem de crianças ao final do Império na província do Amazonas, nos deparamos com uma fonte iconográfica possuidora de metodologias próprias, partindo dos conceitos de Mauad (1996).

[...] a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis (MAUAD, 1996, p. 7).

Nessa questão, as fotografias estão associadas a uma teoria transdisciplinar, em que representam tanto uma ideia como a realidade em que foram registradas. Nessa direção, a necessidade de compreender o período analisado, as técnicas empregadas nas fotos, bem como quem foi o fotógrafo e qual o motivo das fotos torna-se fundamental para se entender as infâncias. Ao trazer as imagens ao trabalho buscamos visualizar e perceber as infâncias, como nos indicam Vidal e Abdala (2005), sobre o uso de fotografias como fontes para a História da Educação.

Tomar as fotografias como fonte e como objeto de pesquisa, como no caso aqui examinado, implicou em reconhecer sua produção na confluência de vários fatores: a subjetividade do fotógrafo, as determinações do contratante e o momento social e histórico de sua materialização. As fotos, assim, oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade (ABDALA; VIDAL, 2005, p. 191).

Assim, as imagens analisadas foram tiradas pelo italiano Ermanno Stradelli, de origem nobre, e que detinha o título de Conde. Chegou na região amazonense em 1879 e viveu na região por 43 anos desempenhando várias funções<sup>20</sup>, sendo uma delas a de fotógrafo. Segundo Braga (2016, p. 126), “[...] Stradelli não foi um fotógrafo como a grande maioria dos profissionais que atuavam na cidade, dedicado a trabalhos comerciais urbanos. Seu principal

---

<sup>20</sup> RAPONI, Livia (org), **A única vida possível: Itinerários de Ermanno Stradelli na Amazônia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

interesse era conhecer e registrar a vida interiorana”. Dessa forma, as imagens a seguir foram tiradas tanto na capital da província, Manaus, como no interior.

As fotografias selecionadas para esta pesquisa, nesta frente investigativa, e que estão ligadas à análise imagética que empreendemos no nosso percurso metodológico, foram as que possuíam crianças. Tal critério nos permite visualizar e identificar como as crianças estavam inseridas no contexto da região e do período, para além do que os adultos daquele período a viam, posto que as roupas, as poses e a posição das crianças, nas fotografias, eram decididas pelos fotógrafos, pais ou responsáveis, ou seja, pelos adultos.

**Figura 32 - Praça Imperatriz, foto de Ermanno Stradelli, Manaus, 1884**



Fonte: Arquivo Fotográfico da Società Geografica Italiana.

A fotografia acima representa a residência do presidente da província em estilo clássico. Podemos observar, ao fundo, um batalhão militar e sua banda à esquerda, assim como a praça à frente e seu chão de terra batida. Encostados nas árvores há dois senhores e, outra pessoa, no meio deles. À direita da imagem há um grupo de homens trajando paletós e chapéus, mas o que chama nossa atenção é exatamente a criança, separada dos demais. Ela parece observar o fotógrafo; suas mãos, uma em cima da outra, e seu corpo estático se tornam um ponto fora da construção da imagem; suas roupas diferentes das dos demais e, além disso, o

distanciamento da criança das outras pessoas, como algo já visto nos documentos do capítulo 2, nos induzem à insulação do Estado às crianças.

Outro detalhe é uma imagem borrada que aparece à direita do menino, parecendo ser outra criança, com vestes parecidas com as dos demais, porém, não conseguimos identificar claramente o que pode explicar a imagem paralisada da criança, pois, segundo Vasquez (2002), nesse período, as fotografias requeriam uma média de mais de 1 minuto imóveis para a captação da imagem.

Na imagem abaixo podemos observar a semelhança de posicionamento das crianças, sobretudo no posicionamento de suas mãos e no movimento da cabeça inclinada para baixo, indicando uma subserviência e o afastamento das crianças maiores em relação ao grupo. As crianças pequenas que se encontram no colo da possível mãe (mais ao centro da foto), e do possível pai (mais à esquerda da foto), expressam a necessidade de cuidado com essa primeira infância, o que encontra oposição com os curumins que são retratados mais ao centro das fotografias e separados dos adultos.

**Figura 33 – Brasileiros e indígenas vindos do Rio Branco, Rio Purus, 1888**



Fonte: Arquivo Fotográfico da Società Geografica Italiana.

Na imagem retirada da primeira expedição amazônica de Stradelli, em que viajou pelo Rio Purus de dezembro de 1888 até julho de 1889, observamos, mais uma vez, um menino ao

centro da foto com as mãos sobrepostas. Mas ele não é a única criança; à esquerda, observamos um bebê no colo de uma mulher e outra criança agachada no colo do possível pai e, ao redor, homens e mulheres no meio da floresta, entendendo-se, assim, que as crianças acompanhavam seus responsáveis. Importante notar a diferença de tipos de cabelos das crianças, identificando-se traços da miscigenação indígena e negra, presentes na região no período; outro aspecto que chama a atenção são as roupas europeias utilizadas em um ambiente da floresta.

**Figura 34 – A família do professor Barbosa Rodrigues, Manaus, 1884**



Fonte: Arquivo Fotográfico da Società Geografica Italiana.

Na foto, a família numerosa do professor Barbosa Rodrigues<sup>21</sup> foi comissionada pelo governo Imperial para explorar os rios amazônicos, em 1871. Ele também organizou e foi diretor, em 1883, do Museu Botânico do Amazonas, primeira instituição científica da província. No registro, observamos seis crianças pequenas mais um bebê ao colo da possível mãe; notamos, ainda, a relação entre o europeu e o nativo que se encontram nas vestimentas. Ao observar as roupas, e a falta delas nas crianças, identificamos que a mais jovem está completamente nua e seus irmãos estão trajando vestes ao estilo europeu. As vestimentas

<sup>21</sup> Nunes, F. A. (2022). O Rio Jauaperi e o viver nos Sertões Amazônicos, por João Barbosa Rodrigues (1883). Revista Territórios E Fronteiras, 15(2), 241–257. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1215>.

parecidas dos irmãos e irmãs seguem o estilo das vestimentas dos pais e a falta de roupa no mais jovem retrata possíveis aspectos da cultura indígena. Esse olhar adulto sobre as crianças, segundo Mauad (2018), gerou

[...] diferentes discursos produzidos pelo universo adulto [que] enquadraram a criança e o adolescente, determinando os espaços que eles poderiam frequentar e estabelecendo os princípios e conceitos norteadores do seu crescimento e educação. Paralelamente, era a rotina do mundo adulto que ordenava o cotidiano infantil e juvenil, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos (MAUAD, 2018, p. 140).

As imagens das crianças com roupas tais como os adultos se vestiam e seu posicionamento em relação às demais pessoas que estavam na fotografia nos mostram como elas eram colocadas neste lugar de “miniaturas dos adultos”. Contudo, a criança mais nova que aparece nua nos fala do cotidiano dessas infâncias, posto que para além da falta de roupa, percebemos que é a única criança que aparenta estar com um brinquedo, estabelecendo uma relação mais orgânica com o espaço geográfico.

***Figuras 35 e 36 - Gente do tuxáua Antônio (Ipurinã) e maloca do Marané, Rio Sepatini, 1889***





Fonte: Arquivo Fotográfico da Società Geografica Italiana.

As fotos acima demonstram a importância da participação das crianças no processo de construção das suas moradias, das ocas: “As crianças indígenas aprendem os conhecimentos sobre a natureza, os costumes, as crenças e as técnicas, em atividades rotineiras nas quais estão reunidas habilidades corporais e a capacidade linguística” (ALMEIDA, 2010, p. 123). Nesse sentido, percebemos, através das fotografias, que o conhecimento era transmitido às crianças indígenas através de suas experiências, portanto, aprendiam na prática, com os mais velhos. Assim, identificamos as disputas entre a cultura indígena e a cultura europeia na forma como era transmitida a educação dos povos indígenas no cotidiano das aldeias e comunidades, em que as crianças aprendiam praticando de forma ativa com as ações dessas sociedades.

Ainda nas fotos em questão, além da identificação da discussão do impasse das roupas, observam-se armas ao lado de alguns indígenas sem vestimentas, dada como era forte a questão do ser “selvagem” e do “domesticado” e como isso era um fator a ser explorado, lembrando que essas fotos eram mandadas para a Itália. Mais uma vez vemos tensões entre diferenças culturais, que se expressam nas indumentárias e no uso de armas de fogo, elementos tipicamente urbanos que paulatinamente foram incorporados por esses povos amazônicos.

**Figura 37 - Brasileiros e indígenas da Amazônia (Rio Branco), 1887-1889**



Fonte: Arquivo Fotográfico da Società Geografica Italiana.

Na última fotografia analisada, no canto direito, encontramos uma menina possivelmente de origem negra; suas vestimentas não possuem estampas, diferente das outras mulheres e moças da imagem, o que demonstra um tecido mais barato. A presença afrodescendente na região norte existiu, mesmo que de forma diminuta, o que exprime a diversidade de grupos étnicos e raciais na formação sócio-cultural amazônica ao final do Império brasileiro.

Ao analisar as fotografias de Stradelli, nas quais possuem crianças de diferentes grupos étnicos e miscigenados, identificamos a pluralidade de infâncias que existiam na Província do Amazonas. A imagem revela, ainda, uma organização baseada na faixa etária – com os mais idosos ao centro –, e no gênero – com as mulheres na primeira fila –, todas de vestidos, bem penteadas e responsáveis pelo cuidado com as crianças pequenas.

A escolha da pose, da indumentária, do olhar, dos objetos e acompanhamentos compunham a *mise-en-scène* do retrato oitocentista, da qual nem as crianças estavam livres. Eram enfeitadas e engalanadas, para fazerem boa figura, e, além disso, aprisionadas em cadeiras ou nos braços da mãe ou da avó (MAUAD, 2018, p. 141).

Nesse contexto de controle da imagem e dos corpos das crianças no final do Império, na região amazônica, entram em disputa o domínio sobre como essas crianças deveriam ser educadas. O Estado, nessa direção, queria prover uma educação que visasse o cidadão e a população em geral para o mundo do trabalho, buscando-se a sobrevivência. O próximo tópico, portanto, será sobre essa dicotomia sobre o controle da educação das crianças.

Como demonstramos, as imagens analisadas são reveladoras das múltiplas infâncias e do olhar do adulto e do estrangeiro sobre as crianças amazônidas no contexto do fim do Império brasileiro, assim como o silenciamento dessas infâncias. Vai se evidenciando, assim, diferentes perspectivas sobre essas infâncias, que concorrem entre si não apenas na representação social que engendram, mas também nas decisões públicas sobre as vidas das crianças.

### 3.1.2 Os curumins e as cunhatãs: da razão das comunidades tradicionais à razão do Estado Imperial

Uma das implicações centrais desse processo de transição é a passagem de um modo de reprodução de base familiar, o modo de sucessão que o Estado dinástico levou à perfeição, a um modo mais complicado de reprodução mais burocrático em que o sistema escolar intervém de maneira determinante. O modo de reprodução familiar continua a agir tanto por meio do modelo escolar como ao lado do modelo escolar. (BOUDIEU, 2014, p. 262).

Ao iniciar o tópico com a citação de Bourdieu, queremos reforçar a importância que a reprodução da base familiar tem na transição para o modo de sucessão e aperfeiçoamento do Estado e, nesse caso, especificamente, abordaremos o processo de transição entre as formas em que os grupos tradicionais que habitavam a província do Amazonas agiam e pensavam às suas crianças e, em contrapartida, o Império agindo para implementar uma regulamentação dessa vida social. Para Bourdieu (2014), esse processo constitui-se na autonomização dos campos sociais, já que temos instituições e agentes formados que têm tanta força social, que conseguem promover a automatização de um campo, seguindo suas próprias leis. Importante salientar como ocorre esse processo de formação de um campo, posto que, segundo Alanen (2014),

[...] o desenvolvimento desse campo aconteceu em três etapas: a primeira, que nasceu separando-se da dominação de outros campos já existentes. A passagem de um estado de heteronomia para o de autonomia marcou a chegada da segunda etapa, em que a vanguarda garantiu ao campo uma autonomia. No entanto, a realização da autonomia foi simultaneamente também o início de uma diferenciação interna, na medida em que as lutas dentro do campo foram reorganizadas pelos atores, que no novo estado de

autonomia desenvolveram novas lógicas (estratégias) de ação. A terceira etapa no desenvolvimento de um campo, portanto, é marcada pela diminuição da autonomia (ALANEN, 2014, p.45).

Podemos observar como a chegada desse novo paradigma para a região norte ocorreu, por volta de 1870, conforme descrito no primeiro capítulo dessa dissertação, em que a economia da borracha proporcionou a mudança das feições indígenas da região para a ideia de uma “Paris dos trópicos”, devido a vontade de um determinado grupo. No campo político, o Amazonas Imperial estava no processo de automação dos campos culturais, visto que era composto por pessoas que se formavam fora da região norte. Os presidentes da província, conforme suas falas constantes em alguns relatórios analisados no capítulo 2, eram, em sua maioria, de fora do estado. Essa identificação com o francesismo não ocorreu só na região norte, posto que estava impregnado na elite brasileira, conforme nos relata Alencastro:

Francesismo que ia além da cópia das modas parisienses expostas nas lojas da rua do Ouvidor e referia-se, também, à vida rural francesa. A um modo de vida caracterizado por uma cultura camponesa rica, menos desequilibrada que a da Itália, menos rústica que a da Espanha e Portugal, mais densa que a da Inglaterra, mais presente que a da América do Norte (ALENCASTRO, 2011, p.43).

Quando pensamos nas crianças da região norte do Brasil, como assinalado na seção anterior, nos deparamos com uma variedade de grupos, porém, a presença indígena ainda é a maioria. Assim, tinham uma razão tradicional familiar, já que eram elas que tomavam as decisões sobre as vidas, a partir de uma lógica cosmológica de cada etnia, de acordo com sua origem.

Para os povos indígenas é muito diverso da nossa noção imediatista de resultados. Para eles o tempo destinado para o aprendizado da criança é muito valoroso. As crianças têm a liberdade de executar as suas tarefas no seu tempo e os adultos não se cansam de repetir as atividades que estão ensinando e de aguardar que os pequenos consigam executá-las da melhor maneira possível. Observamos que não existe pressa para se terminar uma atividade, é preciso respeitar o tempo de aprendizagem da criança, uma vez que isso terá uma grande aplicabilidade na realização das demais tarefas do seu dia-a-dia (ZOLA; PERIPOLLI, 2010, p. 23-24).

A razão do Estado imperial que vai modificando aos poucos a vida na província através da regulamentação da vida social, da elite letrada que, em sua maioria, estudou fora, visto a falta de instituições superiores no Brasil à época e especialmente na região norte, tomando, ainda, as decisões sobre a maioria da vida dos habitantes que aqui moravam, uma vez que eles

eram associados à ideia de atraso, de selvagem, de não civilizado. Criaram, dessa forma, a necessidade de um processo civilizatório para a região, empregado através das políticas públicas, do qual as escolas e também os Códigos de posturas faziam parte. No período estudado, por exemplo, foram decretados 3 desses Códigos nos anos de 1872, 1875 e 1881 que impuseram costumes principalmente para esconder as características indígenas, proibindo moradias com telhas de palhas, banhos em igarapés, andar *seminus* e outros.<sup>22</sup>

A regulamentação da vida amazonense à ótica europeia partia da

[...] ideia de civilizar e disciplinar a população [que] estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da “caridade”, da “pobreza” e da “mendicância”. A partir de meados do século XIX, a filantropia moderna questionava as práticas caritativas, demonstrando a necessidade de intervir nos hábitos e comportamentos das classes populares — não poucas vezes associadas às “classes perigosas” —, por meio de campanhas educativas nas quais se exaltavam princípios como a positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião. Cada vez mais a “pobreza” e a “mendicância” eram associadas, nos discursos de médicos e higienistas, a “vícios” e “degenerações” humanas. A filantropia ganhava adeptos até mesmo no interior das irmandades religiosas, o que trouxe mudanças nas perspectivas assistencialistas tradicionais. Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que a educação das classes populares seria um poderoso instrumento de “regeneração social”. (GONDRA, 2008, p.75, grifos do autor).

A elite letrada, que traz as ideias do não civilizado, de atraso, inicia, a partir dos anos de 1870, o processo civilizatório que posteriormente se consolidou na *Belle Époque* (Paris dos trópicos), sendo o início desse processo demonstrado no capítulo 1. Temos aqui um processo de educação que se confunde com um processo de embranquecimento e europeização da amazônia. Assim, a razão estrangeira entra em disputa com as razões já existentes na amazônia, e como a primeira tem mais poder sobre a forma de viver no Amazonas, passamos a assistir a uma tentativa de apagamento da cultura local que ocorreria posteriormente, segundo Mesquita,

[...] como resultado das mudanças ocorridas no final do séc. XIX, surgia com o novo século uma outra cidade, que pode ser interpretada como a imagem da vitrine instalada, resultado de uma série de transformações. Todo processo de mudanças, com suas obras públicas, a introdução de novos costumes e a adoção de modernos serviços públicos podem ser simbolicamente compreendidos como um “rito de passagem” do processo de branqueamento através do qual a cultura local despia-se das tradições de origem indígena e vestia-se com características ocidentais (MESQUITA, 2006, p.145, grifos da autora)

---

<sup>22</sup> SAMPAIO, Patrícia Melo. **Posturas municipais, Amazonas (1838-1967)**. Manaus: EDUA, 2016.

Um das principais consequências desse processo civilizatório no campo da educação é o choque entre diferentes concepções do processo educativo das crianças: o modelo europeu de educação formal não privilegiava a experiência das crianças, seus ritmos de aprendizagem e seus saberes e previa uma incorporação imediata dos saberes e das práticas homogêneas ligadas a um currículo único.

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (MANDULÃO, 2006, p. 219).

O que é considerado cultura para a população indígena, nesse período, assunto este complexo e que não será aprofundado nesta dissertação, uma vez que ultrapassa o nosso objeto de pesquisa, é diferente do que o não indígena entende. Mas é importante destacar que corroboramos com a compreensão de cultura, conforme assinalado por DaMatta (1986): “[...] é um mapa, um receituário, um código, através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DaMATTa, 1986, p. 123). Cabe, portanto, compreender a identidade de cada grupo e, para esse conceito, Bourdieu (1990) chamou de senso prático, visto que é como os seres humanos compreendem a si mesmo e o mundo ao seu redor, mas esses comportamentos seriam considerados legítimos?

Durante o Segundo Reinado (1840-1889), já na segunda metade do século XIX, em algumas províncias do Império foram criadas instituições que visavam instruir a população livre e pobre, difundindo a instrução primária, saberes elementares e fornecendo formação profissional para o trabalho. Asilos, institutos, casas de educandos artífices, escolas e externatos foram criados em diversas províncias, promovidos e mantidos por iniciativas específicas (GONDRA, 2008, p. 263).

A ideia do Estado Imperial não foi uma ruptura simples, posto que foi um processo mais consciente da nossa elite que tentava se diferenciar dos indígenas importando valores europeus. Foi, nesse sentido, um exercício de lutas e de poder para a construção do campo do Estado Imperial, conforme Bourdieu (2014, p.106) esclarece: “[...] um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças”. Assim, as contradições do processo de urbanização e avanço da escolarização no Amazonas, na educação pública,

consolidaram-se de forma contraditória, negando a nossa história ao renegar os povos originários. A lógica da razão Imperial se torna posta com as políticas públicas voltadas ao ensino de crianças, através dos Regulamentos estudados no capítulo anterior.

Na razão do Estado, o conceito de cidadão no império brasileiro, conforme a Constituição de 1824, excluía as mulheres, escravizados e menores de 25 anos, além de ser censitária, uma vez que apenas poderiam votar quem tivesse renda mínima de 100 mil-réis (CARVALHO, 2012, p. 29).

Essas disputas entre as comunidades e o Estado pelo controle da infância levaram à institucionalização do ensino pelo Estado, ocasionando uma passagem da vida privada à vida pública, na qual o ensino que era de responsabilidade dos pais e responsáveis passou a ser tarefa do Estado, por meio das escolas, o que acabou fazendo parte do processo mais amplo de regulação da vida social pelo Estado imperial.

### 3.2 O ESTADO IMPERIAL E SUA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA AMAZÔNIA

Nesta última seção nosso objetivo consiste em apresentar a análise realizada a partir do *corpus documental* da pesquisa, no sentido de mapear os conceitos de infância que emergiram dos documentos ligados ao Ensino Primário na Província do Amazonas. Documentos estes mapeados e citados no capítulo 2 e que compreendem como eram vistas as crianças nas leis do período.

#### 3.2.1 Emergência do conceito de infância nos marcos regulatórios do ensino primário

As concepções das crianças apresentadas pelo Estado Imperial foram retiradas dos documentos já citados, a saber: os Regulamentos para a reforma da instrução pública da Província do Amazonas e os Relatórios apresentados a Assembléia Legislativa Provincial do Amazonas, no período de 1872 a 1889. Para melhor análise, a partir da leitura das fontes, elaboramos um quadro para identificar as principais concepções do Estado acerca das crianças nesse período.

*Quadro 5 - Concepções de crianças nos documentos analisados*

<b>Concepção de crianças</b>	<b>Documentos em que a concepção emerge</b>	<b>Significados</b>	<b>Implicações para a educação</b>
<p>“Selvagem”</p> <p>“ignorantes”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório 1871</li> <li>• Falla 1874</li> <li>• Falla 1876</li> <li>• Falla 1878</li> <li>• Relatório 1879</li> <li>• Falla 1881</li> <li>• Exposição 1884</li> <li>• Falla 1885</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas isolados</li> <li>• Grupos indígenas inseridos nas missões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas próprias</li> <li>• Vincular sua educação a uma profissão</li> </ul>
<p>“Desvalidos”</p> <p>“Orphães”</p> <p>Desfavorecidos</p> <p>Pobres</p> <p>Azyladas</p> <p>Menores</p> <p>Indigentes</p> <p>Expostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamento N° 62</li> <li>• Relatório 1873</li> <li>• Regulamento N° 47</li> <li>• Anexo 1872</li> <li>• Falla 1876</li> <li>• Relatório 1876</li> <li>• Regulamento N° 52</li> <li>• Regulamento N° 42</li> <li>• Falla 1881</li> <li>• Relatório 1883</li> <li>• Relatório 1886</li> <li>• Relatório 1885</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órfão ou filhos de pais indigentes</li> <li>• Crianças moradoras de ruas</li> <li>• Crianças abandonadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer “vestuaria e calçados” para poderem receber instrução</li> <li>• Educação voltada a uma profissão</li> <li>• Fornecer alimentação, casa, vestuários e moralidade</li> <li>• subsídios a seminários ligados a Igreja Católica</li> <li>• Criação de orfanatos para meninas</li> <li>• Escolas particulares</li> <li>• Cia. de aprendizes marinhos</li> <li>• Sem vacinas</li> </ul>
<p>Divisão por sexo</p> <p>e</p> <p>Etarismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório 1873</li> <li>• Regulamento N° 42</li> <li>• Regulamento N° 47</li> <li>• Regulamento N° 52</li> <li>• Regulamento N° 62</li> <li>• Regulamento N° 52</li> <li>• Relatório 1878</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão por sexo</li> <li>• Algumas escolas mistas</li> <li>• Divisão por idades</li> <li>• Proibição de certas idades ao acesso a escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de prédios específicos a cada sexo</li> <li>• Escolhas de professoras para meninas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falla 1880</li> <li>• Falla 1881</li> <li>• Anexo 1888</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso de determinadas idades a escola</li> </ul>
Divisão étnico racial “Ingênuos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamento N° 23</li> <li>• Regulamento N° 42</li> <li>• Regulamento N° 47 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falla 1881</li> <li>• Anexo 1885</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregação por grupos étnicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proibição de escravizados frequentarem a as escolas</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

A criança se torna importante para o Estado a partir da metade do século XIX, com o advento da ideia de uma possível mão de obra, que vieram à reboque da Revolução Industrial e da aceleração do uso da borraca nos processos de fabricação de bens que, por sua vez, corroboraram com a compreensão em torno da necessidade de formação técnica da população, incluindo as crianças. As ideias de infância foram cruciais para a construção de concepções de educação para esse público, o que serviu de base para a consolidação de caminhos do Estado no sentido da regulamentação de uma escolarização própria para as crianças:

[...] pela necessidade da aplicação de respostas e alternativas práticas, ou seja, esses campos que têm natureza científica interdisciplinar, beneficiando-se das ciências humanas e sociais, configuram-se como áreas que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas (KRAMER, 2011, p. 386).

A ideia hegemônica de infância entra em conflito com as múltiplas concepções, que são construídas socialmente, em determinado período e contexto históricos. Desse modo, ocupamo-nos, a partir de agora, da análise aprofundada das diferentes concepções de infância que estavam em disputa no Amazonas ao final do Império brasileiro, conforme apresentadas no quadro 5.

### 3.2.1.1 A criança compreendida como “selvagem”

A primeira concepção de criança a ser analisada, a partir dos documentos do Estado Imperial é a ideia da criança como “selvagem”, que traz à tona uma concepção construída pelo europeu colonizador de que os povos indígenas eram desprovidos de educação, de bons modos e de hábitos socialmente aceitos, ou seja, eram desprovidos de civilidade. Conforme relatado

nos documentos, a selvageria dos indígenas os levava a atacar e intimidar os moradores das comunidades e, por isso, precisavam ser catequisados e civilizados pelos missionários. Tal concepção de indivíduos “selvagens” também incorria às crianças, filhos e filhas dos indígenas, que, para deixarem de ser “selvagens”, precisavam passar pela catequese, realizada não somente pelos padres/freis missionários, como também por professoras “capazes”, contratadas pela Igreja Católica. Observa-se, de acordo com os documentos, que os critérios de admissão das crianças às escolas das missões eram: 1) ser do sexo masculino; e, 2) ter idade entre 9 e 10 anos, excluindo-se, desse processo de catequização e civilização, as crianças do sexo feminino e as crianças pequenas, como destacado nos documentos abaixo (Figuras 20, 21 e 23).

**Figura 38 - Falla 1874**

Em 30 de Dezembro, pela manhã, reaparecerão nas imediações da freguezia de Moura, os indios selvagens Umirys, os quaes atacam uma canôa, na qual ião 3 mulheres e um menino, que se recolhião ao seu sitio, depois de assistirem a festa de Natal na freguezia.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 39- Falla 1876**

licitude no desempenho de suas funções.

E' que embarços de ordem secundaria, mas que muito têm empecido aquelle desenvolvimento, vão sendo o maior antolho para que as referidas missões atinjam o fim de sua creação. porque, se por sua parte, aquelles missionarios, com o sacrificio de seus commodos, e mesmo de suas vidas, têm podido conduzir para o gremio da religião e da civilização centenas de indios selvagens, vêem, com a maior dôr, sua obra destruida por individuos denominados — Regatões, — que á semelhança de vampyros, vão abusando da ingenuidade e boa indole dos catechisados, sugando-lhes o melhor fructo de seus trabalhos, em troca de objectos de insignificante valor, e de bebidas a'coolicas.

Ignorantes, doces por indole, tornãm-se os indios verdadeiros automatos dos regatões, e inanidos, não se oppõem á operação da pilhagem, e ainda mais, vêem, impassiveis, o sexo fragil, mesmo em idade infantil, ser arrastado para servir á concupiscencia d'aquelles individuos.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 40 - Falla 1878**

O serviço das missões está longe de satisfazer as condições que requerem as circunstancias da provincia, onde existe no estado selvagem uma immensa população indigena que poderia ser utilizada.

fógos. Os indios são em geral das tribus dos Araras e Torás. Seria de utilidade contractar uma professora capaz para a dita missão, fornecendo-se dos utencilios e livros precisos á escola que se estabelecesse e na qual poderiam ser admitidos alumnos do sexo masculino até a idade de 9 a 10 annos.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 41 - Relatório 1879**

Para tão importante serviço de catechese e civilização dos indios ha cinco Religiosos Franciscanos Observantes, que são os Rvd. Frei Jesualdo Machetti, que exerce as funções de Prefeito. Frei Theodoro Portarara, Frei Venancio Zilocchi, Frei José Villa e Frei Matheus Caniani.

Fonte: arquivo APEAM p. 34

Percebe-se, ainda, que o serviço missionário de catequização e civilização dos indígenas “selvagens”, bem como a sua instrução e o culto eram despesas previstas em orçamento público. Isso demonstra que as ações da Igreja eram legitimadas pelo Estado que, por sua vez, concentrava violência física e simbólica consideradas legítimas. Nessa perspectiva, como salienta Bourdieu (2014, p. 35), “[...] o Estado é o que fundamenta a integração lógica e a integração moral do mundo social, e, por conseguinte, o consenso fundamental sobre o sentido do mundo social que é a condição mesma dos conflitos a propósito do mundo social”.

**Figura 42 - Falla 27 de agosto de 1881**

O orçamento para o exercício de 1882-1883 é o seguinte:

DESPEZA	
Representação Provincial.....	40:720\$000
Secretaria do Governo.....	41:700\$000
Instrução Publica.....	265:090\$000
Culto Publico.....	5:200\$000
Catechese e civilização de indios.....	1:200\$000
Saude e caridade publica.....	38:000\$000
Obras Publicas.....	663:760\$000
Fazenda Provincial.....	101:650\$000
Força Provincial.....	92:950\$000
Diversas Despezas.....	299:928\$858
	<hr/>
	1.550:198\$858

Fonte: arquivo APEAM.

No trecho do documento abaixo nota-se que os indígenas eram percebidos como pessoas diferentes dos ditos “homens civilizados”. Mais uma vez observa-se a importância da catequese e da educação no processo “civilizatório” das crianças indígenas, amparando-se, contraditoriamente, num possível respeito à sua liberdade, à sua honra e à sua família.

**Figura 43 - Exposição 28 de Setembro de 1884**

A catechese e a educação, e, com ellas as colonias orphanologicas para abrigo da infancia desamparada e dos ingenuos, e particularmente dos indios, o ensino de arte, e officios, o melhoramento das missões, os asylos e pequenos institutos profissionaes, a civilização pela acção combinada da lei e da religião, visando antes de tudo a instrucção dos menores e considerando leis sagradas—a inviolabilidade da vida do homem selvagem e o respeito á sua liberdade, á sua honra, e á de sua familia, tornando-se effectiva a acção criminal para todos os delictos praticados contra a personalidade do indio, como contra personalidade do homem civilizado;

Fonte: arquivo APEAM.

No trecho do documento seguinte nos deparamos com a informação da caça aos menores indígenas para preenchimento de vagas de aprendizes, ação que não parecia ser difícil

à província. Novamente percebemos as crianças indígenas sendo tratadas como “selvagens”, desrespeitando-se seus interesses e necessidades.

***Figura 44 - 10 de março de 1885***

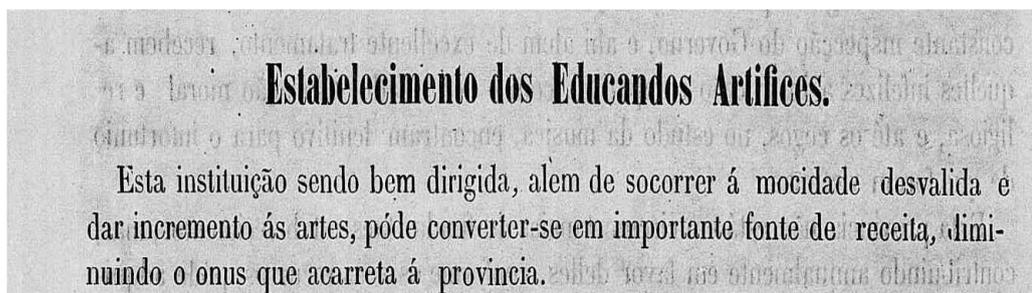
Para que fossem preenchidas as vagas de aprendizes, bastava que as auctoridades se interessassem pela instituição, e que remetterssem de cada termo dois ou tres menores; não seria grande o sacrificio, para uma provincia como esta que tem quantidade de menores desvalidos, quando só de alguns pontos da provincia, como por exemplo do Solimões, podião vir os vinte menores que faltão para o estado completo da companhia, sem prejudicar os interesses dos potentados d'esse rio que, tem em sua companhia grande quantidade de menores indios, producto das caçadas que costumão a fazer nas malocas

Fonte: arquivo APEAM.

Dados os relatos feitos nos documentos, observa-se que as crianças indígenas eram brutalmente tratadas como “selvagens” em detrimento de sua cultura nativa e de seus costumes. Dessa forma, percebe-se uma concepção de criança sem identidade própria, visto que, para deixarem de ser “selvagens” precisavam investir-se de hábitos e costumes ditos civilizados, alheios à sua cultura. Podemos dizer, portanto, que tal situação vivenciada pelos adultos e pelas crianças indígenas em que, como dominados, tinham que obedecer a uma ordem social mantidas tanto pela Igreja quanto pelo Estado, por meio de força e de relações de sentido e de comunicação, configurava-se como violências física e simbólica (BOURDIEU, 2014).

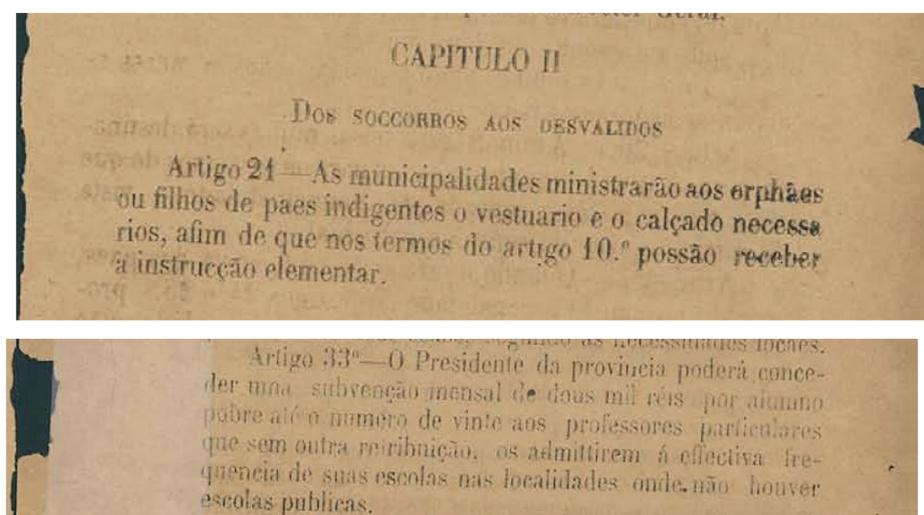
### 3.2.1.2 A criança compreendida como “desvalida”

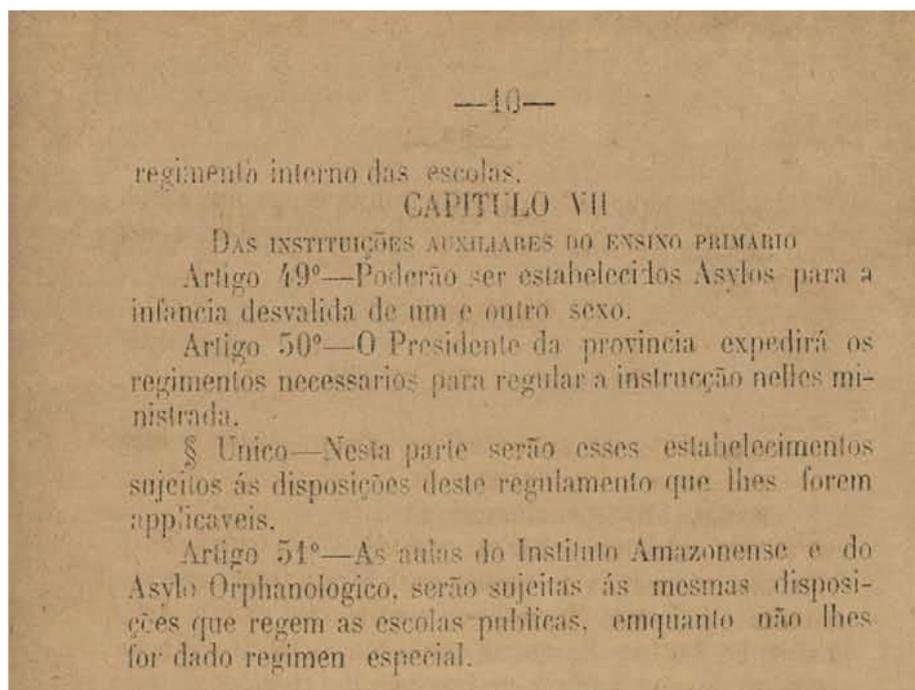
O termo “desvalido”, segundo o Decreto nº 8.910, de 17 de março de 1883, no qual instituía um novo Regulamento ao Asylo de Meninos, situado na Corte, em seu “Art. 3º - São considerados desvalidos os meninos de nacionalidade brasileira, que não tiverem pessoa alguma que os deva e possa manter e dar-lhes conveniente educação” (BRASIL, 1883, p. 431, Vol. 1, pt II). Na região norte, os termos encontrados nos documentos das pesquisas relativos ao significado do decreto foram: “Desvalidos”; “Orphães”; Desfavorecidos; Pobres; Azyladas; Menores; Indigentes; Expostas.

**Figura 45 - Relatório de 1873**

Fonte: arquivo APEAM.

No texto acima, identificamos como a perspectiva do Estado em educar a criança visava a geração de mão de obra para que esta, no futuro, gerasse receita a fim de diminuir os gastos feitos pelo Estado. No Regulamento nº 62, compreendemos que essa forma de identificar os menores não era aplicada somente a uma educação técnica.

**Figura 46 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888**



Fonte: arquivo APEAM.

No capítulo II do referido Relatório encontramos uma ação prática para o acesso e permanência do estudante “orphan” ou filhos de “paes indigentes” na escola: o Estado subsidiou as vestimentas e calçados. Assim, com a destinação de verbas, as instituições auxiliavam as escolas como os “azylos” e escolas particulares e, no caso destas, os professores recebiam uma quantia por aluno, não podendo ultrapassar o número de 20 estudantes por escola. Na figura abaixo, observamos as mesmas políticas empregadas para manter alunos carentes em escolas particulares.

**Figura 47 – Regulamento N° 47, de 28 de março de 1883**

Art. 11. O Presidente da provincia poderá conceder uma subvenção mensal de tres mil réis, por alum-

no pobre até o numero de 20, aos professores particulares que os admittam á effectiva frequencia de suas escolas, nas localidades em que não houver escolas publicas, ou em que forem insufficientes.

Entre os alumnos pobres ácima referidos incluem-se os adultos; mas para estes haverá um curso especial, ou nos dias uteis á noite, ou nos domingos.

Fonte: arquivo APEAM.

A preocupação do Estado com as crianças pobres estaria, portanto, em formar um “bom cidadão”, dando-lhe os subsídios necessários como casa, alimentação, vestuário, instruções e, indo além na ótica do Estado Imperial, dando-lhe moralidade: “o que mais pode desejar para tornar o bom cidadão”. O que reforça a ideia do Estado Imperial em transformar esse cidadão em um modelo de civilizado.

*Figura 48 – Anexo 28 de Fevereiro de 1872*

Mm. e Cam. Sr.

Ha treze annos que foi instituido este Estabelecimento, onde o menino desfavorecido da fortuna encontra caza, alimentação, vestuario, instrucção, moralidade, e o mais que se pode desejar para tornal'o bom cidadão.

Ha treze annos que os Administradores da Provincia procurão a prosperidade de tão util estabelecimento; porém, estudando-se a sua historia, parece, que não obstante elle não tenha caminhado no plano inclinado da decadencia, comtudo não tem attingido ao fim á que se propozerão os legisladores da Provincia.

Fonte: arquivo APEAM.

As imagens abaixo retratam como o Estado informava os subsídios às crianças “desvalidas”. Importante salientar que o valor era repassado aos professores e o número de alunos não poderiam passar de 20 alunos por sala, como verificado neste e em documentos anteriores.

*Figura 49 – Falla 1876*

## **Seminario episcopal.**

A Assembléa Provincial da Legislatura transacta decretou o augmento de mais 4 vagas a favor da mocidade desvalida, marcou uma subvenção de 1:800\$000 para auxilio dos professores.

Fonte: arquivo APEAM.

*Figura 50 - Relatório 25 de Março de 1876*

## **Collegio de N. S. dos Remedios.**

Por Lei Provincial de 20 de Maio do anno proximo passado foi a presidencia autorisada a contratar com D. Thereza de Jesus Mendes Seraphico, pela quantia de 8:000\$000 réis annuaes, a educação e ensino de meninas desvalidas da provincia, até o numero de 20, no Internato que pretendia estabelecer nesta cidade, conforme a sua proposta, apresentada nesta Assembléa.

Fonte: arquivo APEAM.

*Figura 51 – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881*

### CAPITULO XXII.

#### *Das escolas subvencionadas.*

Art. 161.—Nos lugares em que não haja escola publica, poderão ser admittidos em escola particular, mediante contracto, até trinta meninos e trinta meninas pobres, pagando a provincia a importancia de tres mil réis por cada alumno.

Art. 162.—A condição de pobreza será provada por attestado do parochio, e em sua falta por attestado das duas autoridades policiaes ou judiciaes mais elevadas do lugar.

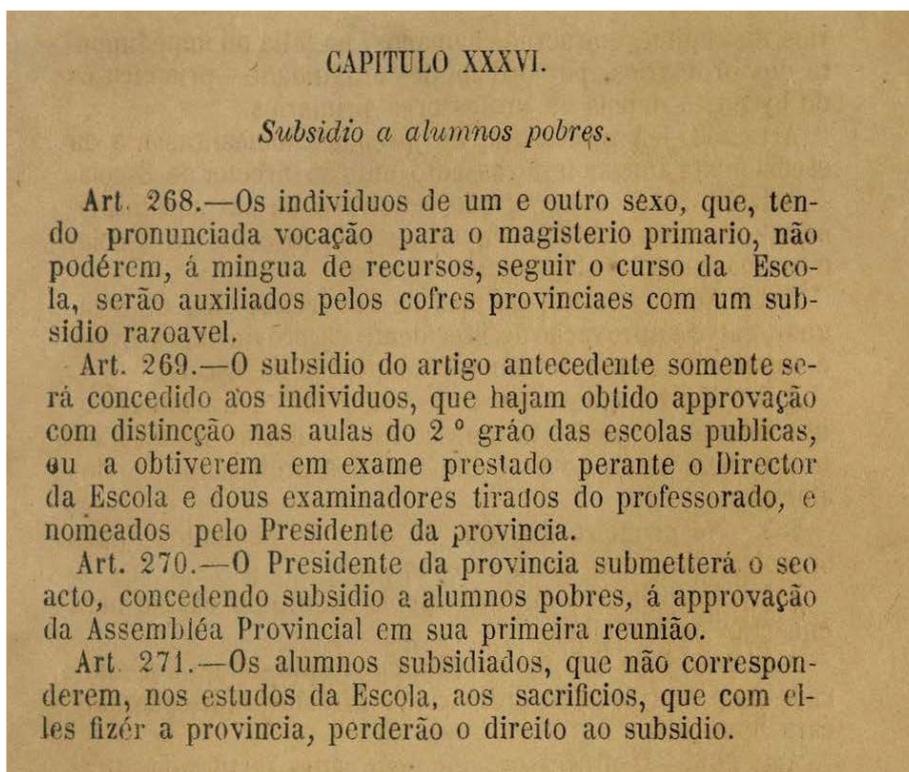
Art. 163.—A's escolas particulares, que contiverem mais de 25 alumnos, poderá ser concedida uma subvenção annual de quinhentos mil réis.

Art. 164.—As escolas subvencionadas ficam sujeitas a mesma inspecção que as publicas.

Art. 165.—O Presidente da provincia poderá supprimir e restabelecer a subvenção, depois de ouvir o Conselho de Instrucção.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 52 – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881**



Fonte: arquivo APEAM.

Os valores variavam entre os períodos em que os Relatórios e exposições foram deferidas, assim, o subsídio aos alunos “pobres”, como eram citados, não era algo vitalício, podendo ser retirados caso os alunos não correspondessem aos rendimentos nos estudos da Escola, como mencionado no Regulamento acima.

Outro estabelecimento criado pelo Decreto nº 4.681, de 17 de janeiro de 1871, foi a Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Amazonas, com a finalidade de formar, segundo Soares Junior (2019, p. 129, grifos do autor), “[...] um cidadão ordeiro, dócil, defensor da pátria. Um corpo disciplinado. Adestrado para obedecer. Responsável ainda por propagar os ‘benefícios’ aprendidos no interior das Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros”. Ora, aos considerados “desvalidos”, então, cabia-lhes a odediência, a docilidade, a submissão, a subordinação.

*Figura 53 – Falla de 27 de agosto de 1881*

### Companhia de aprendizes marinheiros.

esta companhia.

Tambem recommendei ao subdelegado de policia de Guajarrahã, no alto Purús, que enviasse com destino á referida companhia indios menores da tribu *Aripuanã*; só devendo, porém, remetter os que fossem apresentados pelos pais, ou então os que estivessem em completo desamparo.

Será este ultimo um duplo serviço: ao Estado pela aquisição de servidores; aos desvalidos pela garantia, que se lhes dá de uma vida honesta e segura e em que poderão prestar relevantes serviços ao paiz.

Fonte: arquivo APEAM.

*Figura 54 – Relatório 25 de março de 1883*

### COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS

Creada em 1871, a companhia de aprendizes marinheiros continúa sempre desfalcada de menores; o seu estado completo é de 60 logares, dos quaes apenas 20 acham-se preenchidos, actualmente. Tenho procurado por todos os meios ao meu alcance obviar a este inconveniente, já dirigindo-me ás autoridades policiaes, já aos juizes de orphãos, a quem, nos termos da lei, incumbe a obrigação de remetter para as companhias de menores os orphãos pobres e desvalidos, que forem encontrados no districto de sua jurisdicção. Máu grado meu, essas recommendações não tem sido satisfeitas, como era para desejar.

Dou-vos em seguida o mappa estatístico do movimento da companhia, desde a sua criação até o fim de dezembro de 1882.

ANNOS	Existiam	Alistados	Capturados	Ausentaram-se	Desligados	Falleceram	Para o corpo de imperiaes	Na companhia
1871.....	—	—	—	—	—	—	—	—
1872.....	—	29	—	—	—	—	—	29
1873.....	29	28	1	2	1	1	1	53
1874.....	53	7	4	5	2	—	1	56
1875.....	56	2	8	9	5	2	23	27
1876.....	27	50	3	7	3	7	11	52
1877.....	52	11	1	—	1	—	5	58
1878.....	58	3	—	5	4	1	—	51
1879.....	51	—	4	3	4	2	7	39
1880.....	39	2	—	3	2	3	7	26
1881.....	26	10	3	9	—	1	6	23
1882.....	23	12	4	1	—	1	17	20
—	—	154	28	44	22	18	78	—

Quando assumi a presidencia existiam 11 menores na companhia de aprendizes marinheiros, e durante o periodo da minha administração, de 16 de março do anno findo até hoje, foram alistados 27, tendo passado 7 para o corpo de imperiaes marinheiros.

Fonte: arquivo APEAM.

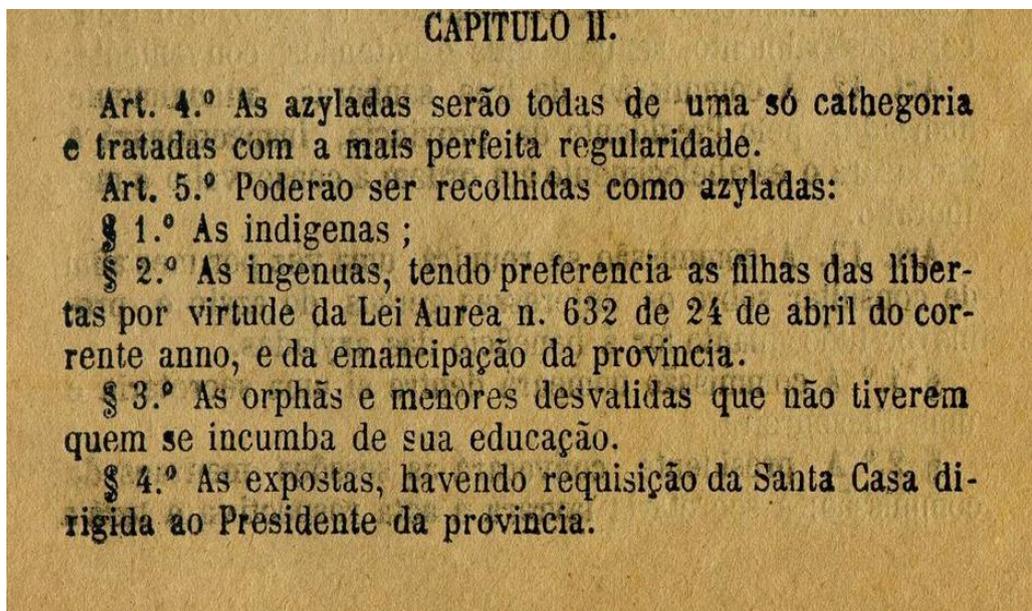
*Figura 55 - 12 de julho de 1884*

augmente-se o vencimento para cosinheiro. A falta de 19 aprendizes é insignificante, attendendo o crescido numero de menores desvalidos que ha em toda provincia, e essa falta podia ser preenchida com muita facilidade se os poderes competentes dispensassem a esta instituição a consideração que ella merece. E' muito sensivel a falta dos dous imperiaes marinheiros porque para uma companhia aquartelada em terra é necessario muita vigilancia, e muito principalmente nesta que, além do edificio não ter a precisa segurança, está situado em um local que não é murado.

Fonte: arquivo APEAM.

Ao ler sobre a Companhia identificamos a falta constante de meninos para o seu quadro de formação, assim como a adaptação ao serviço militar, que era imposto aos jovens, sendo comprovadas comumente, nas leituras, várias fugas, o que indica a não identificação com o lugar e com as regras impostas aos considerados “desvalidos”.

*Figura 56 – Regulamento Nº 52 de 7 de julho de 1884*



Fonte: arquivo APEAM.

O documento acima relata a questão das meninas indígenas que poderiam ser assistidas nos asilos, bem como as órfãs e as sem apoio paternal para realizar os estudos. A parte mais interessante desse trecho do documento é a menção à “roda dos expostos”, em que ao longo da pesquisa não foram encontradas outras citações sobre o referido instrumento de abandono de

crianças, mas somente essa no Regulamento de 1884. Sobre a “roda dos expostos”, Gallindo (2006) explica:

O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período (GALLINDO, 2006, para 1).

Percebe-se que tal iniciativa não estava preocupada com a criança, mas com a preservação da identidade da pessoa que abandonava a criança. Além disso, o número de crianças encontradas mortas era motivo de preocupação e, por isso, a “roda dos expostos” tinha estreita relação com as crianças “desvalidas”. Outra forma de demonstrar os beneméritos do Estado com os órfãos, relaciona-se às funções de amparo e acolhimento por parte do Instituto Amazonense, como veremos abaixo.

#### ***Figura 57 - Relatório 25 de março de 1886***

Esse estabelecimento representa a generosidade e providencia da provincia, amparando orphãos e menores desvalidos, acolhendo-os como em seu seio de mãe, para restituil os—mais tarde á vida real, em condições de serem uteis á si e á patria.

Fonte: arquivo APEAM.

#### ***Figura 58 - relatório de 25 de março de 1886***

### **Instituto amazonense**

Inutil seria encarecer-vos as vantagens de tão bella criação, a necessidade e conveniencia de melhora-la e fazel-a progredir.

Esse estabelecimento representa a generosidade e providencia da provincia, amparando orphãos e menores desvalidos, acolhendo-os como em seu seio de mãe, para restituil os—mais tarde á vida real, em condições de serem uteis á si e á patria.

Fonte: arquivo APEAM.

A educação das crianças “desvalidas”, como visto nos trechos dos documentos acima, demonstra a preocupação que o Estado Imperial tinha pelas crianças e jovens com vistas à organização de uma sociedade civilizada, ordeira, e com mão de obra que fosse útil ao Estado.

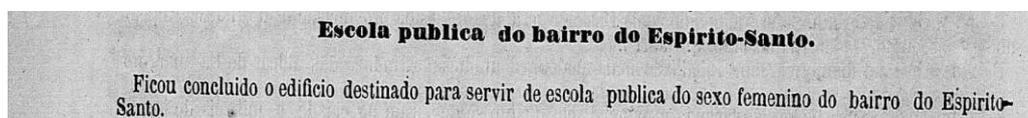
As crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel afetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (KRAMER, 1992, p. 20).

Conforme assinalado por Kramer (1992), as crianças eram assistidas de forma diferente pelo Estado, a exemplo do que acontecia no período do Brasil Império. Entretanto, as que se encontravam às margens da sociedade eram enviadas para asilos e orfanatos, como uma forma de políticas públicas compensatórias.

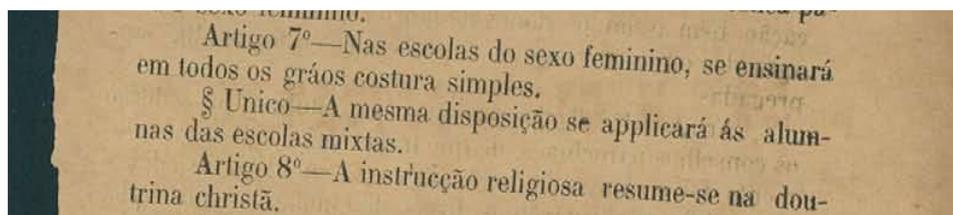
### 3.2.1.3 A criança a partir da compreensão de idade e sexo

A partir dos Relatórios e Regulamentos seguintes, iremos analisar a concepção de criança sob a compreensão de idade e sexo. Para tanto, nos dois primeiros documentos, vemos a oferta de escolas públicas tanto para o sexo masculino quanto para o feminino e, no currículo de ambos os sexos, deveria constar a instrução religiosa cristã; porém, percebe-se que no currículo destinado às meninas, em todos os graus, deveria constar o ensino de costura simples. Essa diferenciação nos currículos nos indica que as meninas, desde cedo, eram ensinadas a cuidar da casa e da família, numa condição de subserviência.

Conforme ressalta Ana Maria Mauad, os meninos de elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado” (MAUAD, 2015, p. 150). Em contrapartida, reitera a autora, às meninas eram reservadas as habilidades manuais de corte e costura, bem como os dotes sociais; somente por volta dos anos 1870 os currículos escolares das meninas previam “um conjunto de disciplinas tais como línguas nacional, franceza e inglesa, aritmética, história antiga e moderna, mithologia [...] e obras de agulha de todas as qualidades” (MAUAD, 2015, p. 150).

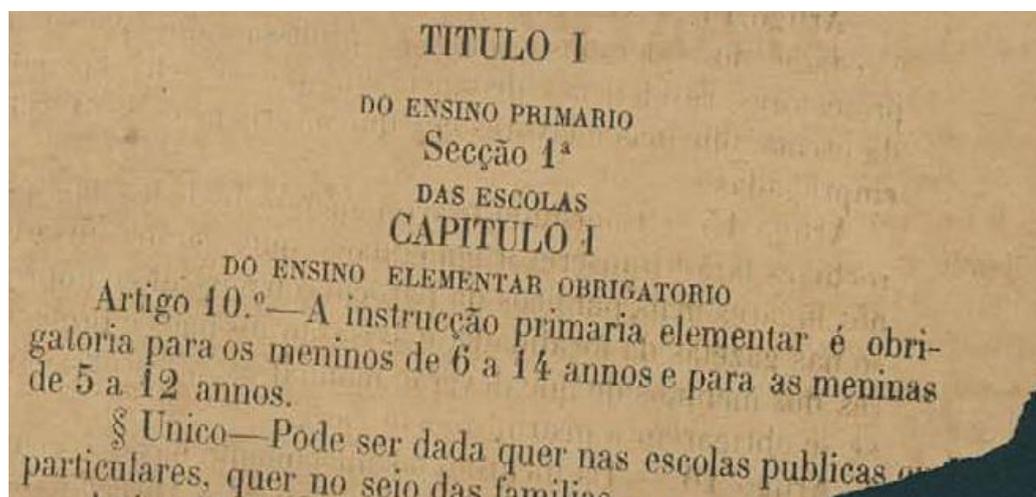
**Figura 59 - Relatório 13 de feveverio 1873**

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 60 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888**

Fonte: arquivo APEAM.

Nos dois próximos recortes de Relatórios e Regulamentos, observamos uma diferença no tempo de obrigatoriedade na educação elementar dedicada aos meninos e às meninas, sendo o tempo dedicado aos meninos maior do que o dedicado às meninas, seja em escolas públicas ou privadas. A exceção no aumento desse tempo era quando a educação das meninas fosse realizada em asilos, conhecidos como internatos. Nesses casos, as meninas ficavam nesses asilos até os 21 anos de idade ou até se casarem ou, ainda, se sua permanência nesses locais fosse considerada inconveniente.

**Figura 61 – Regulamento Nº 62 de 9 de julho de 1888**

Fonte: arquivo APEAM.

*Figura 62 – Regulamento N° 52 de 7 de julho de 1884*

Art. 8.º A idade prescripta para a admissão das azyladas será de 6 á 14 annos, podendo ser dispensada pelo Presidente da provincia no minimo e no maximo para indigenas e ingenuas.

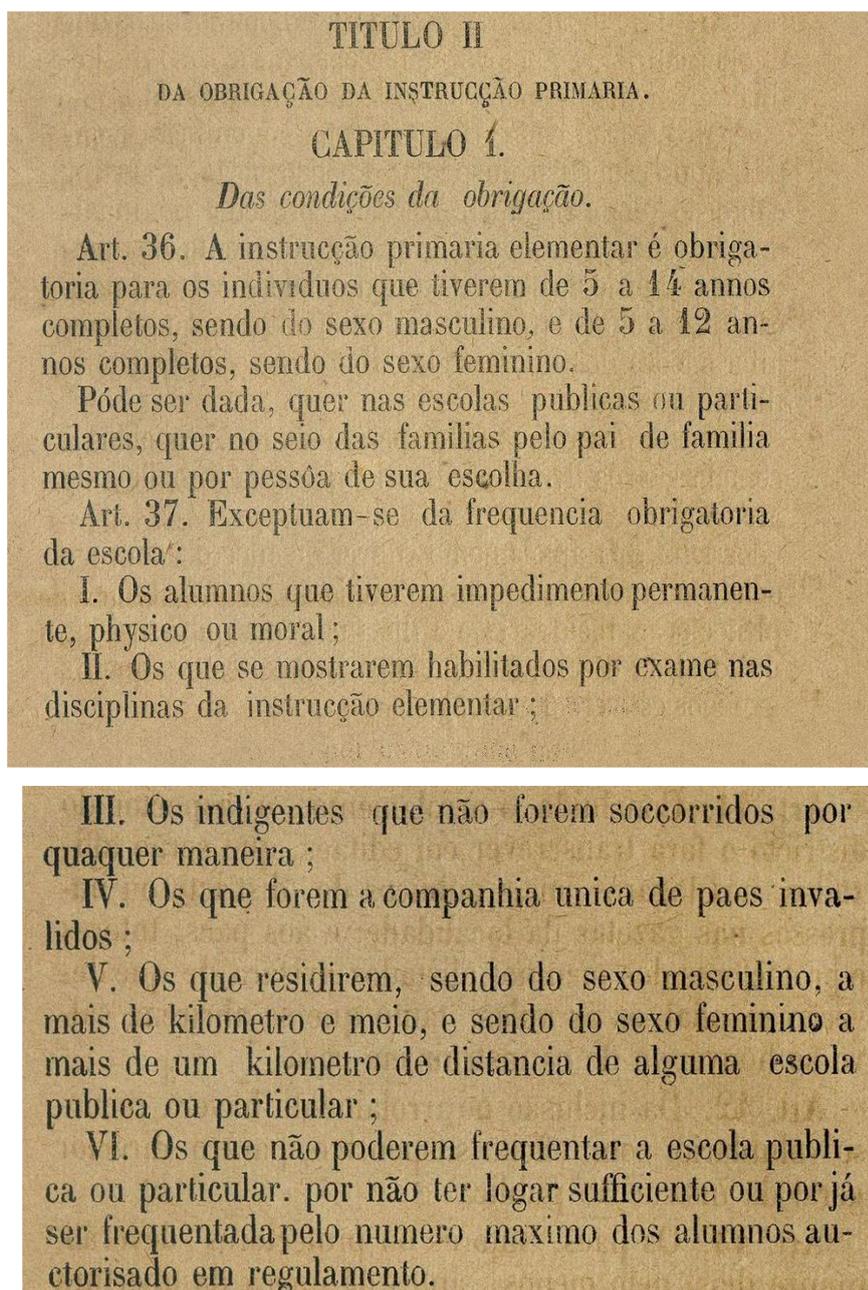
Art. 9.º As azyladas serão obrigadas a permanecer no estabelecimento até a idade de 21 annos, salvo se antes disso casarem de accordo com as leis do paiz, ou se for reconhecida a inconveniencia da sua continuação no azylo.

Fonte: arquivo APEAM.

No documento a seguir, o que nos chama atenção é o fato de abrir-se a possibilidade ao pai de família ou a uma pessoa à sua escolha também poder responsabilizar-se pela educação das crianças, a ser oferecida na própria casa, o que nos remete aos clamores dos últimos quatro anos do governo bolsonaro por *homeschooling*, uma tendência mundial de ensino domiciliar que, de forma equivocada, pretende customizar a educação das crianças sem, no entanto, atentar para os direitos fundamentais destas mesmas crianças.

Outra questão digna de análise é a não obrigatoriedade da educação às crianças que tinham impedimento físico ou moral. Desse modo, percebe-se a exclusão das crianças portadoras de deficiência ou de quaisquer outras enfermidades, portanto somente as crianças sem nenhum acomentimento físico poderiam frequentar a escola, além dos moralmente sãos, dos que não fossem indigentes, dos que tivessem a responsabilidade de cuidar de pais inválidos, dos que morassem longe da escola ou se esta não tivesse vagas suficientes.

**Figura 63 – Regulamento Nº 47 de 28 de março de 1883**



Fonte: arquivo APEAM.

Nos cinco próximos recortes feitos nos Relatórios e Regulamentos, destacamos o quantitativo de escolas destinadas aos sexos masculino e feminino, visto que é notória a diferença entre elas. Observa-se que o número de escolas destinadas aos meninos é sempre maior que o número de escolas destinadas às meninas. Nessa direção, o número de vagas

ofertadas aos meninos é proporcionalmente maior do que o número de vagas ofertadas às meninas e, conseqüentemente, a frequência dos meninos é maior do que a das meninas.

Nota-se, ainda, no texto dos documentos, uma quantidade maior de contratação de professores do sexo masculino em detrimento ao quantitativo contratado do sexo feminino.

***Figura 64 - Relatório 1878***

Divide-se em primaria e secundaria.  
 A primaria é dada em 42 escólas, sendo: uma mixta, 25 do sexo masculino e 16 do feminino.  
 Durante o anno passado effectuaram-se nas escólas 1.364 matriculas, á saber: 974 de meninos e 390 de meninas.  
 Além das escólas publicas existem nesta capital duas particulares, uma do sexo masculino e outra do feminino, e tres nocturnas mantidas á expensas da municipalidade.

Fonte: arquivo APEAM.

***Figura 65 – Falla de 01 de outubro de 1880***

Para a instrucção primaria conta já esta cidade tres predios escolares destinados ao sexo masculino. Apesar de muito defeituosos esses predios attestão louvaveis esforços e bons desejos, e conviria alguma cousa fazer no mesmo sentido em favor das escolas do sexo feminino.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 66 – Falla de 27 de agosto de 1881**

Das 47 escólas do ensino primario existentes na provincia, 28 são do sexo masculino e 19 do feminino.

Estão providas effectivamente 11 do sexo masculino e 8 do feminino; são exercidas interinamente 22 de ambos os sexos, e estão vagas 6.

A frequencia das escólas primarias, durante o anno passado, foi de 760 meninos e 266 meninas, sendo inferior á cada um dos annos do ultimo quatriennio como se vê do seguinte quadro:

ANNOS	NUMERO DE ALUMNOS.	NUMERO DE ALUMNAS.	TOTAL
1874	950	257	1207
1875	861	256	1117
1876	1042	313	1355
1877	887	394	1281
	3740	1220	4960

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 67 – Anexo de 10 de janeiro de 1888**

Existem na provincia 108 escolas publicas; do sexo masculino, 57; do sexo feminino, 39; mixtas, 12.

Estão providas de professores effectivos : do sexo masculino, 32 ; do sexo feminino, 21 ; mixtas, 4. Estão regidas por professores interinos : do sexo masculino, 21 ; do sexo feminino, 11 ; mixtas 5. Estão vagas 14. Houve no anno quatro concursos para provimento das cadeiras vagas no ensino primario.

Fonte: arquivo APEAM.

**Figura 68 anexo de 20 de agosto de 1888**

Existem na Provincia 116 escólas publicas, conforme o quadro junto sendo do sexo masculino 58; do sexo feminino 44; mixta 14. As occurrencias

Fonte: arquivo APEAM.

Percebe-se que a concepção de criança, tendo em vista a idade e o sexo, ancora-se em visões patriarcal (às meninas cabia menor oportunidade de tempo e de diversidade de conteúdo no currículo), assistencialista e compensatória, em que a figura dos asilos e internatos teve forte influência na educação das crianças, principalmente na das meninas. Portanto, não eram consideradas as especificidades das crianças e, quando falamos de crianças, referimo-nos a todas, independente do sexo e da idade, já que

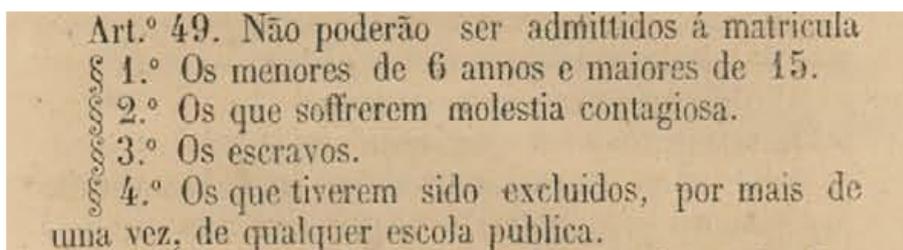
[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 1998, p. 30).

Nesse sentido, no Estado Imperial, a escola reproduzia distinções nas relações de sexo e idade, por isso mesmo os meninos tinham mais direitos do que as meninas, haja vista que tinham mais escolas, mais vagas, mais tempo de ensino, além de um currículo mais diversificado. Isso nos faz crer que a concepção de uma criança do sexo feminino não era a mesma do sexo masculino, levando-se em consideração os documentos analisados.

#### 3.2.1.4 A criança compreendida a partir da etnia e raça

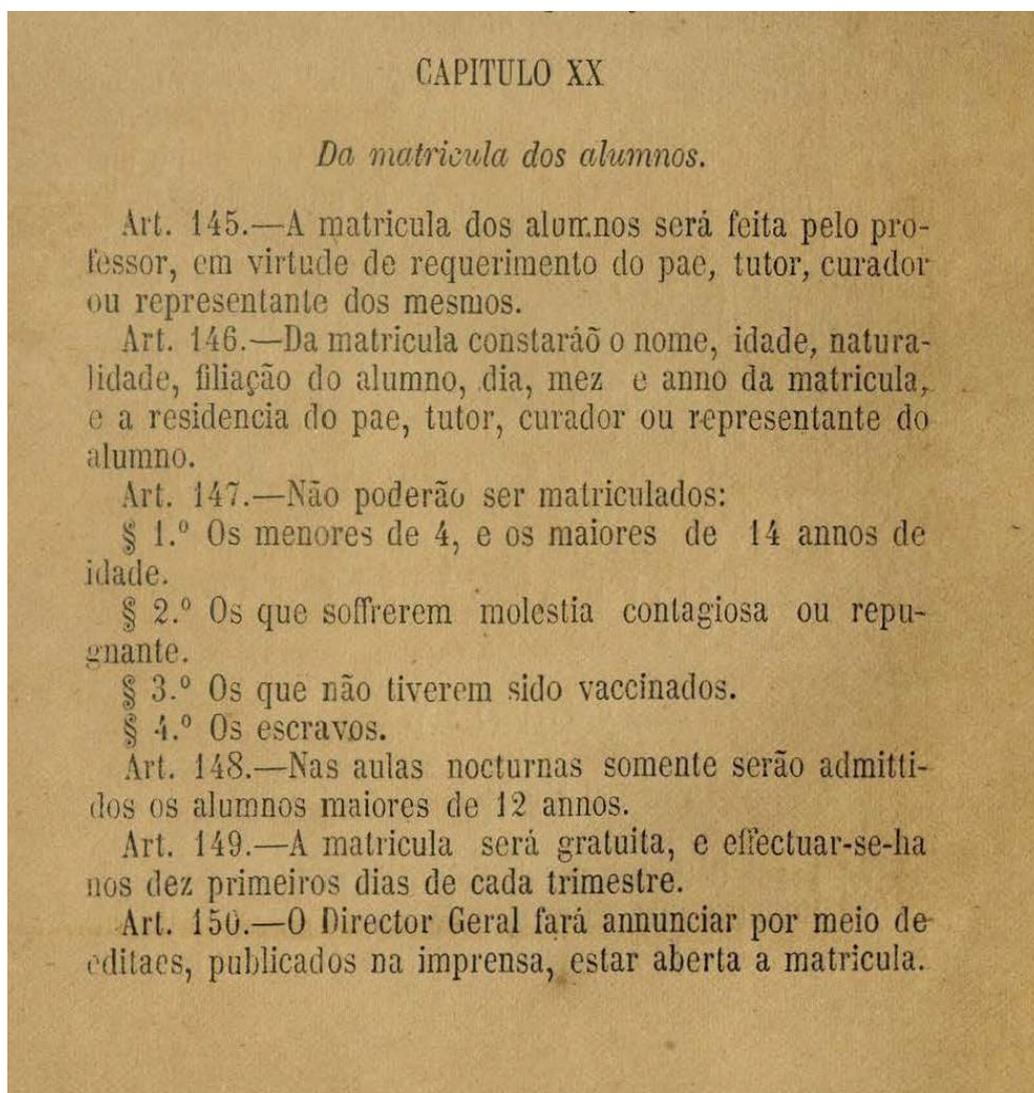
A última concepção de infância que identificamos nos documentos de Estado analisados na investigação diz respeito à ligação com as questões étnico-raciais das crianças amazônicas. Esta dissertação tem demonstrado a ênfase na escolarização da população da Província do Amazonas, com a criação e reforma de escolas, formação e contratação de professores e com a normatização de uma instrução pública para as crianças e, nesse processo, temos evidenciado a tônica conferida à educação das crianças indígenas, como uma tentativa de fazer avançar o processo “civilizatório” na Amazônia.

**Figura 69 - Regulamento Nº 23 de 16 de Março de 1872**



Fonte: arquivo APEAM.

Costa e Ruggi (2012, p. 3) demonstram que a “[...] instituição de uma relação entre raça e cidadania foi algo recorrente no século XIX brasileiro, sobretudo, em seus últimos anos”. Como exemplo dessa relação temos o direito ao voto, com a marca da exclusão da maior parte da população da cidadania política, bem como o direito à educação formal. Quase uma década depois, o novo regulamento da instrução pública, nº 42, de dezembro de 1881, traz uma redação similar e demonstra, com isso, a reprodução das desigualdades a partir das instituições escolares dessa sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

*Figura 70 – Regulamento N° 42 de 14 de dezembro de 1881*

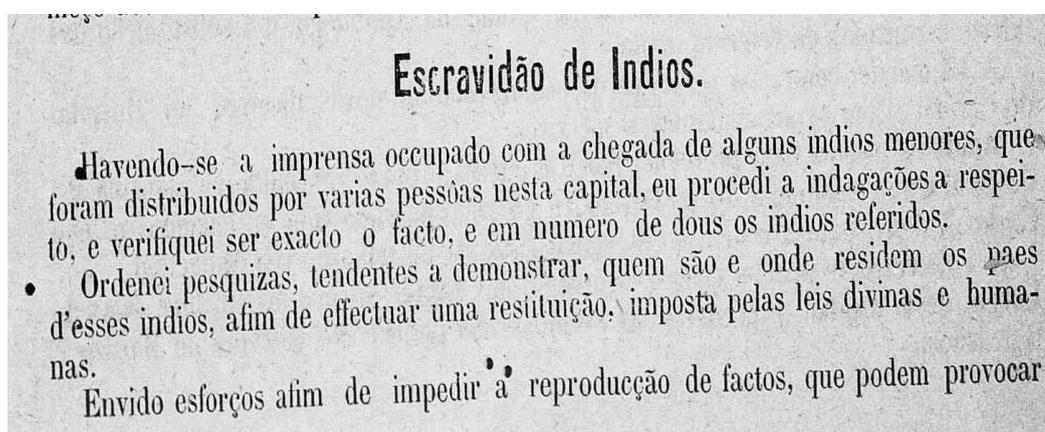
Fonte: arquivo APEAM.

Se a ideia das “moléstias contagiosas” de 1872 é complementada com “os que não tiverem sido vaccinados”, de 1881, demonstrando o papel das vacinas nos pré-requisitos para fazer parte como cidadão nessa sociedade, os escravos continuam a figurar como sujeitos que não podem se matricular nas instituições escolares. Aqui temos a compreensão de que a escola não era lugar para as crianças negras, uma vez que não eram reconhecidas como cidadãs, nem tampouco faziam parte do projeto de embranquecimento e “civilização” no Amazonas Imperial. Mesmo com o caráter multiétnico da população amazonense naquele período sendo documentado, seja pelo censo populacional, como demonstramos nos capítulos anteriores, seja pelos relatórios das missões aqui realizadas, temos uma tomada de decisão a nível do Estado,

com relação ao campo educacional, que coloca em posições bastante distintas a população negra que aqui residia.

Para Sampaio (2011), a mão de obra negra escrava não foi tão decisiva no contexto amazônico, ao menos até o século XVIII, em função da abundância da mão de obra indígena, sob formatos de trabalho compulsório, conforme podemos observar na Figura abaixo:

**Figura 71 - Falla de 27 de agosto de 1881**



difficultades internacionaes, importar um ultrage aos sentimentos da familia, e a substituição nesta provincia da escravidão negra pela escravidão vermelha.

Fonte: arquivo APEAM.

Nesse sentido, mesmo entre os séculos XVIII e XIX, com as reformas pombalinas que previam a substituição da mão de obra escrava indígena pela negra, a presença africana ainda era pequena quando comparada aos indígenas. E, concordando com Sampaio (2011), compreendemos que no caso amazônico, quando falamos de escravidão nesse momento histórico, interessa-nos, sobretudo compreender que a presença africana para fins de escravização na Amazônia deve ser tomada à análise para além da mera questão quantitativa, posto que observamos que “a própria montagem e reiteração de uma sociedade escravista cuja lógica de reprodução não se limita ao número de homens disponíveis nos plantéis, mas antes se traduz na reiteração de relações de subordinação e poder que dão vida ao próprio sistema” (SAMPAIO, 2011, p. 3).

Desse modo, para esta investigação de mestrado, faz-se mister destacar que a questão da escravidão, seja para indígenas ou negros, foi tema divisor de águas no sentido da

classificação social daqueles que poderiam [ou não] ser admitidos nas escolas da Província do Amazonas. A desigualdade educacional se dava de partida, de acordo com a sua origem ou condição social, esses sujeitos estariam incluídos ou excluídos de todo o aparato legal que apresentamos e discutimos no capítulo 2 desta dissertação. Isso significa que a razão do Estado provincial, no campo educacional, levava em consideração as posições socialmente legitimadas, contribuindo com a reprodução social mais ampla (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

As crianças, portanto, eram compreendidas, dentre os marcadores sociais anteriores de que tratamos, a partir de sua etnia ou raça, e tais marcas funcionavam, portanto, como definidoras de seus destinos sociais na Província do Amazonas<sup>23</sup>.

### 3.2.2 Construções das bases para a gênese da concepção da educação republicana no cenário amazônico

Compreender as transmutações históricas no campo da educação e da política educacional é um exercício complexo, sobretudo quando tomamos à análise uma transição tão significativa quanto a do Império para a República brasileira. Nesse tópico que fecha esta dissertação nossa intenção é demonstrar como o ensino primário pode ser tomado como uma expressão das bases que serviram para a transição republicana que se aproximava no final do século XIX. Nesse sentido, defendemos que o nosso objeto de investigação – as ações do Estado sobre o ensino primário e suas relações com as concepções de infância no final do Império –, quando interpelado, acaba por configurar-se como elemento privilegiado para se compreender as transformações socioeducacionais que desencadearam e consolidaram paulatinamente uma concepção de educação republicana no Amazonas.

Não estamos, com isso, afirmando que a educação formal que se desenvolveu na Província do Amazonas, no final do século XIX, fosse de toda republicana – ao contrário, como vimos nos tópicos anteriores deste capítulo, suas limitações são de ordens heterogêneas e nos fazem afirmar seu caráter elitista e reprodutor das desigualdades sociais. No entanto, o lugar que a educação formal passa a ocupar nessa sociedade, a partir da ação sistemática do Estado

---

<sup>23</sup> No livro “Negros da Terra” de John Manuel Monteiro, temos que, no capítulo 4, o autor aborda a elaboração de uma mentalidade escravistas para os indígenas no século XVI, importante leitura para compreender processo de escravidão indígena.

para garantir instalações, professores, organização, currículo, entre outros elementos, demonstra que passamos a observar uma sistematicidade, ações coordenadas, uma agenda política e, sobretudo, um projeto educacional para as crianças amazônidas. Nesse sentido, a razão do Estado Imperial se constitui como condição para o que viria a ser, mais tarde, a República e a educação republicana.

Para Fernandes e Correia (2010), “[...] o ensino primário inscreve-se nas prioridades de uma nação livre”, ao sair da esfera da caridade privada e instalar-se como assunto de preocupação pública, que tem clara designação de responsabilidade no âmbito do Estado. O ideário e as instituições republicanas nascem com esse espírito de garantir princípios importantes aos sujeitos considerados cidadãos, tais como a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a laicidade e, especialmente, a universalidade da educação.

Nas contradições próprias do Império brasileiro em terras amazônicas, pudemos observar que, a partir do projeto civilizatório desenvolvido na chamada “Paris dos trópicos”, mesmo frente a uma elitização da escolarização formal, a tentativa de “educar” os indígenas segundo a lógica do colonizador serviu de pontapé para as primeiras discussões em torno da necessidade de garantir educação a todos entre o fim do Império e início do novo momento da história do país.

No Brasil, e particularmente também no Amazonas, a educação se desenvolvia de

[...] forma estruturalmente dualista de modo a assegurar que a não transmissão formal do aprendizado das letras e números se impusesse na forma de um valor cultural a fim de disseminar a ideia da educação como propriedade imaterial de prestígio e de classe, de autoridade e poder. A não transmissão do saber estava reservado à massa de populares, desvalidos da fortuna, e, sobretudo, aos indígenas e negros escravizados, restando a estes, exclusivamente, o trabalho brutalizado (DANTAS, 2022, p. 117).

Desde o final do século XVI, no entanto, dadas as exigências no campo produtivo, a Coroa portuguesa passou a dar os primeiros passos no sentido da ampliação de uma preparação mínima para o trabalho – como vimos, muitas vezes forçado –, por meio da cooptação ou da escravização dos indígenas, e mais tarde dos africanos. Podemos então afirmar que as transformações nos campos econômico, produtivo e político na relação entre metrópole e colônia desencadearam uma necessidade de maior racionalização do Estado para as tomadas de decisões no campo educacional, o que foi decisivo para a educação primária, como temos visto ao longo das análises dos documentos políticos daquele período.

Desse modo,

A partir da década de 1870, começou a surgir uma série de sintomas de crise do Segundo Reinado, como o início do movimento republicano e os atritos do governo imperial com o Exército e a Igreja. Surgem no mínimo duas correntes. Os republicanos dispostos a uma revolução popular para chegar a República, e outros partidários de uma transição pacífica de um regime para o outro, aguardando-se, se possível a morte de D. Pedro II (FIGUEIREDO, 2011, p. 137).

Os tensionamentos entre Império e República se expressam, dentre outros campos da vida social, também nas concepções de infância e de educação primária que lhes deveria ser destinada. Percebemos que, apesar de todas as marcas elitistas, desiguais e até duais da instrução pública que fora construída durante o Império na Província do Amazonas, alguns avanços foram cruciais para o surgimento do ideário republicano nesse território, a saber: a transformação da preocupação com as crianças e com sua educação em um problema público, de responsabilidade do Estado; o investimento na construção de espaços próprios para o ensino primário, bem como na compra de mobiliário para as escolas de primeiras letras; a preocupação com a formação docente para o desenvolvimento do ensino primário; a compreensão de que as crianças deveriam frequentar a escola, incluindo aqui escolas públicas e escolas privadas subvencionadas, como vimos nas seções anteriores; o processo de regulamentação do ensino primário no Amazonas provincial, por meio dos regulamentos que discutimos no capítulo anterior, com destaque para a ideia de direito à educação – mesmo que, como demonstramos anteriormente, o que se entendia como cidadão ainda fosse bastante estrito –; a criação de um currículo adequado; e, por fim, o monitoramento do ensino primário, por meio dos relatórios dos presidentes da Província que analisamos nesta dissertação.

Isso significa que, apesar dos traços higienista, racista e desigual, a educação primária ao fim do Império na Província do Amazonas acabou por produzir efeitos significativos do ponto de vista da discussão em torno da tarefa pública para com a educação das crianças nesse território. Essa compreensão nos possibilita romper com uma visão linear da História da Educação, que tende a afirmar que apenas no século XX poderíamos falar propriamente de uma educação formal para as crianças, isso porque faz-se mister entender as condições de possibilidades históricas que permitiram o gérmen para essa virada no século anterior. Nessa transição,

O jogo político estabelecido na Província do Amazonas, nos momentos anteriores e posteriores ao advento da República, mostraram-nos que os interesses políticos dos grupos partidários vinham em primeiro lugar, em detrimento dos ideais que se propagaram pelas campanhas republicanas, sobretudo nos últimos anos do regime imperial, que além de condenarem em grande parte a postura inerte da Monarquia perante os problemas da população de um modo geral, destacaram a necessidade de instituir-se um governo de bem comum, um governo voltado para a ideia de “libertar” o povo da ação dominadora do Império. Ou seja, livrar-se de um tempo que consideravam ser caracterizado por um governo “lento”, “atrasado” e “dominador”, e começar um novo governo que representaria o oposto do anterior (TAVARES NETO, 2011, p. 17, grifos do autor).

Nesse sentido, a ruptura com o Império e a adesão à República no contexto amazonense esteve mais ligado às relações e posições de poder do que necessariamente à disputa por ideais propriamente dita. O governo imperial na Província do Amazonas já vinha enfrentando vários problemas nos seus últimos anos e seus alicerces sofreram duas rupturas que seriam cruciais para sua decadência, nomeadamente: o fim da escravidão e a insatisfação dos grandes fazendeiros/latifundiários e militares (REIS, 2020). A simpatia pela República no Amazonas foi estudada por Puga Ferreira (2007), que nos afirma que, apesar da fragmentação nas fontes históricas nesse momento, tal simpatia e adesão foi documentada em alguns jornais republicanos, que circularam na província com pouca duração. Rompendo com uma perspectiva de transição pacífica à República, que por vezes ainda marca nossa historiografia, no Amazonas temos que “os primeiros anos de regime republicano foram caracterizados por constantes disputas entre os representantes do Partido Nacional e do Partido Democrático pelos cargos do governo, resultando em alguns instantes em confrontos mais violentos” (TAVARES NETO, 2011, p. 123).

Dessa forma, as questões nacionais e regionais ligadas mais especificamente às crianças e à educação que lhes era destinada se viram endereçadas, nessa transição, muito mais a partir das disputas dos grupos políticos do que necessariamente pela questão ideológica que separaria o Império da República. Por isso compreendemos que as bases educacionais que o período final do Amazonas Imperial produziu, a nível representacional e a nível legal, foram importantes para garantir um olhar sobre as necessidades das crianças.

Quando decidimos investigar nosso objeto de pesquisa especificamente nos últimos anos do Império, não imaginávamos necessariamente que aventaríamos essa ligação com o momento histórico seguinte, contudo, os documentos e imagens analisadas aqui expressam de forma bastante pujante como a infância – e mais especificamente a educação de crianças – virou uma questão pública, mesmo com todos os atravessamentos e críticas que tenhamos às formas

como essa educação tenha sido desenvolvida na Província. Irreversivelmente, a transformação da educação de crianças, ou nos termos da altura, do ensino primário em questão pública é, sem dúvidas, uma das ligações entre Império e República no cenário amazônico.

## CONCLUSÃO

Esta dissertação foi construída a partir da problemática da correlação entre os campos políticos e educacionais ao final do Império brasileiro com foco na educação e nas concepções de infâncias na Província do Amazonas. Portanto, tratar das políticas públicas e a organização da educação primária na província do Amazonas durante o segundo reinado (1872-1889) não foi tarefa fácil, sobretudo pela escassez de fontes e de trabalhos dedicados à temática.

Nosso compromisso em caracterizar a organização da província do Amazonas e as mudanças sociais que tomaram lugar no final do Império; identificar o tipo de educação que o Estado desenhou para as crianças na Província do Amazonas; e, compreender as concepções de infância que estavam em disputa no âmbito da sociedade e do Estado no período nos garantiu fôlego para encontrar as fontes necessárias e, assim, realizarmos as devidas escolhas, com o intuito de nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa.

O marco epistemológico utilizado para a realização da pesquisa foram as leituras referentes à Nova História Cultural. Ao se tratar de uma investigação da História da Educação no Amazonas, houve a necessidade de um diálogo com o pensamento Bourdieusiano para uma discussão entre o Estado Imperial e as Políticas públicas voltadas às crianças. Metodologicamente, fizemos o uso de uma densa pesquisa bibliográfica, cujas fontes foram citadas ao longo do texto dissertativo, assim como também foram utilizadas fontes documentais, partindo de fontes primárias, dentre às quais, algumas inéditas em pesquisas educacionais; o uso de imagens também foi um fator importantíssimo no trabalho, que necessitou de métodos de pesquisas próprios, como citado ao longo da dissertação.

Ao retornar no trabalho finalizado vemos as contribuições do primeiro capítulo, que faz uma análise das principais mudanças que estavam ocorrendo no mundo pós Revolução Industrial, em que colonizadores começaram a chegar a uma região distante e tida como “selvagem”, no sentido literal da palavra. A Província do Amazonas iniciou seu processo de mutação: o início do “Fausto da borracha”, processo em que não produziu uma opulência para todos, mas para uma parte minoritária da população. Essa elite, posteriormente, impõe suas formas de domínio na região e à grande maioria da população, com suas feições indígenas, teve que se adaptar aos novos costumes e tradições. Dentre as discussões que o capítulo apresentou, a principal são as transformações causadas pelo *boom* da boracha na cidade e a necessidade de transformar esses grupos de seres humanos que aqui habitavam em mão de obra, bem como o

surgimento de uma elite letrada que, posteriormente, veio a impor suas vontades através de regulamentos que foram analisados no segundo capítulo do trabalho.

Houve, assim, a necessidade de mudar a forma como era a educação da população, adequando principalmente as crianças aos novos paradigmas que estavam se formando ao fim do século XIX, em que foram identificados e enumerados os Regulamentos da instrução Pública e os Relatórios dos presidentes da província buscando compreender as ações desse Estado Imperial no ensino de crianças. Identificamos uma mudança grande de presidentes, no mesmo ano, gerando uma descontinuidade nas Políticas Públicas referentes a esse nível de ensino, assim como uma falta de responsabilidade do poder estadual, transferindo sua parcela de culpa aos alunos, professores e famílias.

O mote principal do segundo capítulo, portanto, foi identificar como os representantes do Império na região norte, na figura dos presidentes da província, compreendiam a educação das crianças e criavam ações sobre elas. Analisamos como tais políticas influenciaram a vida das crianças de diferentes grupos sociais que formavam a população, como indígenas, mestiços, negros e brancos, levando à segregação de crianças em diferentes instituições de ensino por conta de sua origem, idade, sexo e entidades que pertenciam.

Ao final da dissertação o foco mudou das políticas públicas para as concepções de crianças contidas nos documentos analisados. Identificamos, assim, uma pluralidade de infâncias na região amazônica ao fim do Império, colocando à prova a ideia de educação hegemônica, visto que estava em um processo de mudança entre Monarquia e República. Essas tensões foram comprovadas ainda no período Imperial com as políticas públicas buscando exercer domínio e impondo argumentos para a importância dos estudos, mesmo no cenário segregado como já comentamos.

Diante do exposto, ao finalizar a dissertação, a partir das contradições da educação Imperial, consolidam-se as principais ideias republicanas de educação para as crianças. Todo esse aporte de análise documental foi demonstrando que as tensões entre família, igreja e Estado para o encaminhamento da educação das crianças no Império no Amazonas foram acirrando os debates que ocorreram ao final do Império, como o surgimento da educação republicana com a ideia da educação para todos. Observa-se, ainda, no Império, essa imposição pelo Estado imperial de uma educação para todos, mesmo de forma separatista. Os resultados da pesquisa firmam as bases para o que posteriormente surge como uma educação republicana, na qual a população toda e não parte dela apenas realmente tenha acesso às escolas.

Diante do exposto, defendemos que o nosso objeto de investigação – as ações do Estado sobre o ensino primário e suas relações com as concepções de infância no final do Império –, quando interrogado, apraz-se como elemento privilegiado para se compreender as transformações socioeducacionais que desencadearam e consolidaram paulatinamente uma concepção de educação republicana no Amazonas.

Ao finalizar uma pesquisa tão densa e rica em documentos históricos, em certos momentos, nos deparamos com o ser professor ao final do século XIX, o que nos levou a refletir sobre o meu caminho, como professor, e a importância dessa profissão no processo educacional das crianças. Compreendi o quanto foi importante a minha formação, enquanto historiador, para a realização do trabalho que, ao pesquisar a História da Educação, considero que me tornei um cientista no campo da educação. Ressaltamos que nesse exercício de análise dos documentos encontramos vários mananciais de futuras pesquisas sobre a História da Educação no período Imperial na província do Amazonas, o que nos faz crer que o estudo realizado poderá inspirar muitas outras pesquisas posteriores.

A importância de se fazer uma dissertação para a prática de quem está nas salas de aula fez mudar o meu pensamento enquanto docente, posto que com o desenvolvimento dos conceitos, das aprendizagens de novos conhecimentos – abordados nas salas de aula por mim vivenciadas ao longo da pesquisa, nos mais diferentes níveis de ensino – tive a oportunidade de rever minhas práticas docentes, assim como observar a necessidade das políticas públicas para a Educação ainda persistir em faltas de investimentos e serem efetivados. A pesquisa em si, e todo o conhecimento advindo a partir dela, enriqueceu minhas aulas, possibilitando-me enxergar novas conexões com a escola de hoje em dia, mudando minha forma de ministrar as aulas e enxergar os estudantes, fazendo-me perceber a importância e a relevância de se fazer um mestrado acadêmico comprometido com o enriquecimento tanto profissional quanto pessoal do pesquisador.

Somos sabedores de que a pesquisa ora realizada não tem a pretensão de esgotar as discussões em torno do objeto de pesquisa aqui definido. Por isso mesmo, ao longo da pesquisa nos deparamos com várias possibilidades para novos temas e futuros trabalhos como: a busca da gênese da educação primária no período Imperial, com estudos que englobem desde o início da instauração da Província do Amazonas, em 5 de setembro de 1850, até a proclamação da República; um trabalho voltado às análises de gêneros, com era a educação para cada grupo;

uma análise minuciosa sobre os documentos manuscritos entre o Diretor de Educação da Província e os professores e responsáveis pela educação na região, dentre outros.

Por fim, salientamos que o exercício da pesquisa nos possibilitou acreditar que é possível vencer os desafios que se apresentam nos caminhos da pesquisa, sejam eles de cunho pessoal (a pessoa que pesquisa e o pesquisador) ou de ordem profissional (o pesquisador que lança o olhar sobre o profissional e vice versa). Esse movimento, sem dúvida, nos fez entender a importância (auto)formativa da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Repensando a infância, com Bourdieu. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 6, n. 11, p. 39-55, 2014.

ALMEIDA, Arthur J. Medeiros de. Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 121-138.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. In: LIMA, Nestor dos Santos. Um século de ensino primário. Natal: Typografia d'A República, 1927.

BRASIL, **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, Página 196, Vol. 1 pt. II.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia - Formação Social e Cultural**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura Florianópolis: EDUFSC, 2013.

BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Educação e Infância na Amazônia Seiscentista**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de; NORONHA, Nelson Matos de. **A Amazônia dos Viajantes – História e Ciência**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CORREIA, Fabiana Libório. **Janelas do Mundo: As revistas de variedade em Manaus (1900-1950)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

COSTA, Deusa. **Quando viver ameaça a ordem urbana – trabalhadores de Manaus (1890/1915)**. Manaus: Editora Valer e Fapeam, 2014.

COSTA, Hideraldo. **Cultura, Trabalho e Vida Social na Amazônia – Discurso dos Viajantes – Século 19**. Manaus: Valer, 2013.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de. **Enciclopédia de literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras, 2001. 2 v. ISBN 8526007238.

CUNHA, Washington D. Dos S; SILVA, Rosemaria J. A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2010.

DAOU, Ana Maria Lima. **A cidade, o Teatro e o "Paíz das Seringueiras"**: Práticas e Representações da Sociedade Amazonense na virada do Século XIX. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

DAOU, Ana Maria. **A belle époque amazônica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DIAS, Edinea Mascarenhas. **A ilusão do Fausto: Manaus 1890-1920**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **"A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação"**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERNANDES, Ana Lúcia C; CORREIA, Luís Grosso. O ensino primário nos espaços-tempos da I República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – História**, III Série, Volume 11, pp. 181- 200, 2010.

FERREIRA, Sylvio Mário Puga. **Federalismo, economia exportadora e representação política: O Amazonas na República Velha (1889-1914)**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

FIGUEIREDO, M. **Transição do Brasil Império para República Velha**. Araucária, s.l. v. 13, n. 26, p. 119-145, 2011.

Gallindo, Jussara . Organização Não Governamental. **Glossário do CD-ROM. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006)**). Campinas: Unicamp, 2006.

GROBE, Cristiana Maria Petersen. **Manaus e seus Igarapés: A construção da cidade e suas representações (1880-1915)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, Manaus, 2014.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Regina Márcia de Jesus. **A Província do Sistema Político do Segundo Reinado (1852-1889)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1978.

LOBO NETO, F. J. Leôncio de Carvalho (1847 – 1912) e a educação imperial. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-30, 13 jun. 2018.

LOUREIRO, Antonio José Souto. **O Amazonas na época Imperial**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MANDULAO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MENEZES, Bianca Sotero de. **Imprensa e Gênero: a condição feminina e as representações da mulher amazonense na imprensa provincial (1850--1889)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

MESQUITA, Otoni Moreira de. **Manaus: História e Arquitetura – 1852-1910**. 3. ed. Manaus: Editora Valer e Uninorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **La Belle Vitrine Manaus entre dois tempos (1890-1900)**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 245-254, 2012.

OLIVERA, J. P. Pardos, Mestiços ou Caboclos: Os Índios nos Censos Nacionais no Brasil (1872-1980). **Horizontes Antropológicos [online]**, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 61-84, 1997. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ha/a/fh9cpRfmbxt4QNkmvnZyffg/?lang=pt#>>. Acesso em: 02/10/2023.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

PERES, R. Tirsia. **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. p. 29-47.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PENNINGTON, David. **Manaus e Liverpool: uma ponte marítima centenária – anos finais do Império/Meados do Século XX**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Centro Universitário do Norte - UNINORTE, 2009.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **Folhas do Norte: Letramento e Periodismo no Amazonas (1880-1920)**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cidade sobre os ombros: trabalho e conflito no porto de Manaus (1899-1925)**. 2. ed. Manaus: Valer, 2003.

PINHEIRO, L. B. S. P. Bento Aranha e a cidade da borracha: Manaus, 1904-1910. **Intelligere**, [S. l.], n. 12, p. 16-52, 2021. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2021.192278. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/192278>. Acesso em: 17 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS - PMM. **Manaus Ontem e Hoje**. Manaus: PMM/Semed, 1996.

RABELO, Ana Paula de Souza. **Do Templo de Taipa ao Templo de Pedra: A Construção da Igreja da Matriz de Manaus (1858-1878)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

RAPONI, Livia (org), **A única vida possível: Itinerários de Ermanno Stradelli na Amazônia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

REIS, Arthur César Ferreira. **História do Amazonas**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

RIZZINI, Irma. A expansão da instrução pública pelas fronteiras remotas da Amazônia (1870-1880). Universidade Federal do Rio de Janeiro. **RVE - Revista Ver a Educação**, Belém, v. 12, n. 1, p. 9-28, 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Propaganda e História: antigos problemas, novas questões**. Projeto História. São Paulo, nº 14, p. 89-112, fev/1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

SCHUELER, Martinez de, Alessandra F. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

SILVA, P. Alessandra. SANTOS, S. Claitonei. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista acadêmica educação e cultura em debate**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2019.

SILVA, Luiz Antonio Gonçalves da. **As bibliotecas brasileiras no século XIX**. Brasília. 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/capacitacao-e-ensino/pesquisa-em-ciencia-da-informacao/pos-doutorado>> Acesso em 22 jan. 2022.

SOARES JUNIOR, A. dos S.; CURY, C. E. “Para formar o viveiro de bons marinheiros”: as companhias de aprendizes marinheiros da Parahyba e do Rio Grande do Norte (1871 – 1890). **Educ. Form.**, [S. 1.], v. 4, n. 10, p. 112-130, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i10.581. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/581>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS - STJA. **Poder Judiciário do Estado do Amazonas**. 2006; mar.; p. 37-46. Disponível em: <<http://www.tjam.jus.br>> Acesso em: 15 jan. 2022.

TAVARES NETO, João Rozendo. **A república no Amazonas: disputas políticas e relações de poder (1888-1896)**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

TORRES, Iraildes Caldas. **As novas Amazônidas**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2005.

VICENTE, J. P. A.; NETO, W. G. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leôncio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo MG, v. 18, n. 33, , p.43-61, 2019.

VILLANOVA, Simone. **Sociabilidade e Cultura: a história dos “pequenos teatros” na cidade de Manaus (1859-1900)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

ZOIA, Alceu e PERIPOLLI, Odimar J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE I – Inventário com fontes primárias e documentos sobre o tema da pesquisa**

<b>Documento</b>	<b>Termos/Palavras-chave</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Autoria</b>	<b>Observações</b>	<b>Localização</b>	<b>Ano</b>
Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem	De forma resumida fala do início da Província	Livro	Júlio Benevides Uchôa	209 pág.	CDMAM	1966
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província/Tabelas com gastos Exposição Educação Primária Regulamentos	Relatório Exposição Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	159 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1872
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	151 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1873
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	263 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1874

Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	208 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1875
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	38 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1876
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	7 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1877
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	241 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1878

Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	128 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1879
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	58 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1880
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	41/62/126/ p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1881
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	381 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1882

Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	443 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1885
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	108 / 78 / 8 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1888
Relatório Tesouraria Exposição	Falas do Presidente da Província / Tabelas com gastos Exposição	Relatório Exposição: Apresentada ao Exmo. Presidente da Província do Amazonas	Assembleia Legislativa Provincial	30 p.	Hemeroteca Digital Brasileira	1889
Censo de 1872	Recenseamento Números de habitantes	Recenseamento	Império	69 p.	IBGE	1872
Regulamento 16 de março de 1872	Construção das primeiras escolas primárias	Instrução Publica	Assembleia Legislativa Provincial	30 p.	FCC	1872

Regulamento de 9 de julho de 1888		Reforma da instrução		32 p.	FCC	1888
--------------------------------------	--	----------------------	--	-------	-----	------