

VISITADORES ESCOLARES NA AMAZÔNIA IMPERIAL
A REFORMA DA VIDA INDIANA
NO PARÁ E A INSPEÇÃO DE GONÇALVES DIAS
NO AMAZONAS

Irma Rizzini

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A AÇÃO ESTATAL NA DISSEMINAÇÃO DO MODELO ESCOLAR
NA AMAZÔNIA

Em todo o Império brasileiro, as províncias lutavam por firmar o modelo escolar e fomentar, entre a população, a aceitação e até a demanda, da educação oferecida pelo Estado. Neste aspecto, o trabalho de Mattos (1987) é um marco, ao contribuir para a compreensão da relação entre a instrução pública, a construção do Estado Imperial, a constituição de uma classe hegemônica e a formação do povo. Mattos analisou o papel da instrução pública no “laboratório fluminense”, no período de 1830 a 1850, campo de experimentações que deveria funcionar como exemplo e modelo para as outras províncias do país.

A historiografia revela a riqueza dos debates e das ações educacionais empreendidos no Brasil do Segundo Reinado, especialmente nas décadas de 1870 e 1880. Projetos de reforma da instrução eram elaborados pelas províncias com surpreendente frequência. Embora nem todas as idéias tenham sido realizadas, o Segundo Reinado assistiu a uma importante intervenção estatal na educação, por meio das iniciativas dos governos e das assembleias provinciais. Escolas, institutos e asilos para a infância desvalida surgiram durante todo o período. Faria Filho levanta uma questão muito interessante com relação à criação de escolas primárias. Tendemos a encontrar neste ato toda a positividade, reforçada pelos ideais da civilização moderna. A instituição escolar teria vindo ocupar um vazio no processo de socialização (1999, p. 127). No entanto, a recepção à instituição escolar nem sempre foi positiva. Muitas escolas foram fechadas por falta de alunos e os pais (e também os filhos) acusados de ignorarem a importância da educação para a vida civilizada, dentro de uma concepção de cidadania que se considerava adequada às camadas populares. Mesmo províncias mais importantes e populosas viveram o

drama de não atingir o número mínimo de alunos de forma a manter a escola em funcionamento. Além de todos os obstáculos referentes à criação de escolas no Brasil imperial, os governos tinham que vencer a resistência da população. A “remoção dos obstáculos” ao progresso da “educação do povo” só seria possível com a “mudança de hábitos e idéias” da população, explicava o Presidente do Amazonas ao Ministro do Império, em 1861. Preocupava-se o governante com a baixa procura pelo ensino oferecido pelo “poder público” nos povoados, depositando, contudo, claramente nos pais a responsabilidade pelos tímidos números da frequência escolar na Província.¹

Até aproximadamente a metade do século XIX, o esforço para o restabelecimento da tranquilidade pública e a estabilidade política resultará na imposição do império da lei, em vários aspectos da vida social e política do Império (FARIA FILHO, 1999, p. 118)². As escolas públicas, em todo o Segundo Reinado, vão sendo colocadas sob as mãos ordenadoras do Estado, representadas pelas ações dos governos e assembleias provinciais. Na década de 1850, verifica-se, nas províncias amazônicas, o esforço legislador sobre a escola, regulamentando, normatizando e disciplinando o seu funcionamento. É intensa a crença no poder da regulamentação do “regime interno das escolas”, de forma a diminuir o arbítrio dos professores com relação a vários aspectos de sua vida cotidiana, como a adoção do método de ensino, dos compêndios, castigos, recompensas, horários, férias etc. A regulamentação da instrução pública é parte do projeto de governabilidade da população e o professor disciplinado, um braço importante do Estado atuando na sociedade, por meio da educação das futuras gerações de governados. As instituições oficiais, como os institutos e colônias de formação de artífices e de trabalhadores agrícolas, e os asilos para a educação feminina, se inserem no projeto de formação do povo brasileiro (os cidadãos) e sofrerão intenso processo de regulamentação de seu funcionamento, nas minúcias de seu dia-a-dia. Os regulamentos dos institutos paraenses e amazonenses para desvalidos, por exemplo, podiam conter mais de uma centena de artigos. Vale a pena citar um trecho do relatório do cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, diretor da instrução pública na nascente Província do Amazonas, por meio do qual ele revela a esperança em dar regularidade à instrução, pela organização de um regulamento que diminuísse o arbítrio do professor:

A regularidade portanto do estudo, a uniformidade do methodo, e dos compendios, a correção ao indocil e pouco applicado, e o premio ao estudioso deverão sem duvida sellar com feliz resultado as paginas desse regulamento que assim organizado tratá consigo, quando não todas as vantagens precizas, ao menos as mais indispensavies para fazer fructificar a arvore da instrução nesta nascente provincia (RPAM, 7/9/1858, anexo F)³.

A Província do Pará, na segunda metade do XIX, apresentava um quadro diverso do Amazonas, embora também se debatesse frente às dificuldades de consolidar um sistema educacional mais efetivo em território tão extenso e com uma população tão diversificada. À época, o Pará já contava com um corpo significativo de escolas primárias, tendo vivenciado uma experiência sólida de educação popular, que não deve ser desprezada na análise das políticas educacionais dos governos provinciais.

Com o regulamento da instrução pública, aprovado em 1851, o Pará incorporou algumas das propostas que circularam durante o século XIX no país, tais como, o ensino obrigatório e a instituição dos visitadores das escolas. O ensino obrigatório era uma questão altamente polêmica em todo o Império pela dificuldade de implantação, devido à dispersão da população, à insuficiência de escolas e às dificuldades de transporte. A penalidade da multa nos casos das crianças entre 6 e 14 anos que não estivessem recebendo a instrução primária nas escolas públicas ou particulares, ou em suas próprias casas, como previa o artigo 25º do regulamento paraense, era condenada por muitos no período. O diretor da instrução amazonense em 1864, colocando-se contra a medida, garante que “obrigatoria de direito, pôde-se dizer que no Brasil, a instrução elemental é livre de facto” (RPAM, 1/10/1864, p. 19). Temia-se que a medida ocasionasse efeito contrário, fazendo com que os mais pobres e os índios intensificassem o nomadismo de forma a fugir das punições. Até o final do século, as imprensas paraense e amazonense estarão discutindo o tema, revelando que inexistia unanimidade quanto à validade e à aplicabilidade da norma⁴.

A legislação educacional demonstra que governantes e legisladores não só acompanhavam as discussões sobre as vantagens e os avanços na instrução, como buscavam aplicar as medidas que

consideravam mais convenientes para a educação dos seus governados, sob a perspectiva do progresso moral, social e econômico das províncias. Instituir visitadores para examinar o estado das escolas, dos alunos e dos professores, era uma medida reclamada por diversas vozes interessadas na prosperidade da instrução do país. No caso das províncias nortistas era uma necessidade reclamada com vigor, visto que, a distância das escolas do interior em relação à capital, tornava impossível a fiscalização pelos diretores da instrução pública. O Pará criou, pelo regulamento de 1851 (LEI n. 203, de 27/10/1851, art. 23), quatro cargos de visitadores, exceto para a capital, cujas escolas deveriam ser vistoriadas pelo diretor da instrução. A novidade não ficou no papel: a documentação da década de 1850 mostra que as escolas paraenses foram visitadas por diversas autoridades.

Os governantes não hesitaram em conhecer a realidade de perto, antes de propor reformas e novos regulamentos. Este foi o caso do Presidente do Pará, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, que tomou esse “ramo do serviço público debaixo de meos especiais cuidados e vigilância”, determinado a reformar a instrução pública a partir das visitas que fez às escolas públicas da Capital e a muitas do interior e, naquelas localidades onde não pôde pessoalmente visitar, procurou habilitar-se com “informações sisudas a respeito do ensino [...], e crendo-me senhor de esclarecimentos e dados rasoáveis para uma reforma exequível e útil, empreendi-a no citado Regulamento”⁵.

No Amazonas, o regulamento de 1859 criou o cargo de visitador, “sempre que parecer necessário”, sendo o padre Antonio Augusto de Mattos nomeado visitador das escolas elementares de sete vilas⁶. Em 1861, o presidente Manoel Clementino Carneiro da Cunha nomeou Antônio Gonçalves Dias, visitador das escolas públicas das regiões do rio Solimões, Negro e Madeira, por ocasião de sua viagem ao Amazonas, em seguida à dissolução da Comissão Científica Exploradora⁷.

Eventualmente, presidentes de província visitavam as escolas e demais prédios públicos pessoalmente. João Wilkens de Mattos, fez de sua visita às escolas públicas das freguezias de Serpa e Silves, no Amazonas, uma solenidade oficial, ao presidir os exames dos alunos e alunas. Em ofícios dirigidos aos professores de Silves, mostrou-se satisfeito com os seus serviços. Uma “festa literária” era o que os

professores esperavam fazer quando recebessem os diplomas e prêmios dos alunos aprovados pelo presidente. Para o morador de Silves, que escreveu ao *Correio de Manaus* relatando a visita, os prêmios seriam os primeiros salários para que os alunos se tornassem cavalheiros tão dedicados e zelosos na gestão dos negócios públicos da Província, em prol da instrução da mocidade, tal como o seu presidente⁸.

Os relatórios dos visitadores e dos diretores da instrução pública mostram aspectos da vida da população e das suas concepções a respeito das escolas, filtrados pelas representações que os grupos dominantes possuíam dos índios e dos desvalidos. As “pessoas gradas”, de formação e origens sociais diversas, mantinham um repertório mínimo comum de representações acerca dos grupos indígenas e dos homens livres pobres, que circulavam pelo país. Este repertório dirige a escrita dos relatórios, permeado pelos exames feitos nos locais, junto às casas escolares, aos materiais, aos alunos e aos professores. Dependendo da oportunidade de observação, ele terá matizes mais fortes ou estará encoberto pela evidência do observado. Ou seja, aspectos da vida social e do trabalho das famílias e tudo aquilo que se encontra além da escola, estará mais sujeito às representações estereotipadas correntes na região e na sociedade em geral. O interior das escolas e os atos escolares foram diretamente observados, obrigando aos examinadores a revisão de determinados “pré-conceitos” e, sem dúvida, a confirmação de suspeitas.

VISITANDO A CENA: AS ESCOLAS SOB EXAME

Uma das temáticas educacionais, entre as mais discutidas entre os grupos ilustrados das principais cidades brasileiras do Segundo Reinado, consistiu na questão dos exames escolares. A indignação com os resultados e com o pequeno número de alunos e alunas examinados ao final de cada ano é manifestada pela documentação oficial relativa à instrução pública do período. Na Corte, o abandono da escola antes do aluno prestar exames era fenômeno comum, o que em muito aborrecia e frustrava os mestres, os quais, acusavam os pais de retirar as crianças tão logo soubessem assinar o nome⁹. O assunto foi intensamente esmiuçado na imprensa e na documentação dos governos do Pará e do Amazonas, contudo, não constituiu uma exclusividade das províncias amazônicas, que conferiam às dificuldades próprias da região o pouco apreço da população do interior

pela instrução de seus filhos. O número de alunos examinados e aprovados era citado nos relatórios oficiais como indicador de desempenho do professor. No entanto, os governos criaram outros mecanismos de avaliação do preparo e da moral do professor: o cenário escolar tornou-se alvo de exames, a partir da década de 1850, no Pará e no Amazonas.

Embora os representantes dos governos reconhecessem as dificuldades com as quais tinham que lutar os professores no desempenho de sua missão, a fiscalização *in loco* era medida recomendada, em todos os relatórios, no esforço de sanar os problemas da instrução pública. No ano de 1858, os diretores da instrução pública do Pará e do Amazonas foram convocados, por seus respectivos presidentes, a apresentar um relatório da situação da instrução pública primária e secundária, os motivos de seu atraso e as medidas necessárias para o seu melhoramento. O padrão comparativo não era menos do que a “ilustração de nosso século” e a meta a ser perseguida, “galgar a escada do desenvolvimento e do progresso”, eram anseios expressos pelo diretor amazonense, cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo.

Embora fosse comum a citação, nos relatórios da instrução pública, de dados relativos à escolarização nos países europeus, expondo o “atraso” das províncias nortistas, em geral, seus autores recusavam a pura e simples transposição para o solo nacional, de modelos estrangeiros. Mais importante do que a “trasladação de idéas”, defendeu o Presidente do Pará em 1867, seria “o exame das condições especiaes em que nos achamos em relação á extensão do nosso territorio, condições de vida da população, seus habitos e costumes, e outros elementos aproveitaveis ao fim que se tem em mira” (RPPA, 9/4/1867, p. 17). Hábitos e costumes da população do interior afloram nos relatórios, advertindo os poderes públicos a respeito dos empecilhos ao aumento da freqüência nas escolas das pequenas povoações.

O principal obstáculo apontado pelos visitantes era o modo de vida das famílias dos alunos, aliado a uma suposta incompreensão de pais e filhos a respeito da importância da instrução. O cônego Azevedo lembra que já em 1855 relacionou “as causas da falta de freqüência e matrícula dos meninos em todas as escolas da província”, tendo enumerado como irremediáveis,

[...] a pobreza dos pais, que necessitam dos filhos para os ajudarem em suas pescas, e na aquisição de outros misteres

indispensaveis para a subsistencia e a distancia em que se achão colocadas muitas das freguesias em relação aos sitios, não havendo nellas pessoas residentes, onde possão os meninos morar para frequentarem o estudo.

[A] repugnancia que a mocidade tem para o estudo, escorada na criminosa condescendencia dos pais que desconhecendo a utilidade da instrução e o nenhum direito que lhes assiste para privarem os filhos deste beneficio, não cuidão do dever, que tem de forçar e constringe-los a vencer o agro dos estudos, sendo como são pela maior parte despidos do nobre desejo de se instruirem; e assim uns não estudam porque não querem, outros porque os pais os tirão das escolas apenas assignão o nome; e finalmente nas aulas maiores moços de talentos e esperanças as abandonão depois de dois e trez annos de aproveitamento (RPAM, 7/9/1858, Anexo F).

A OBSERVAÇÃO E O EXAME EM PROL DA REFORMA DA VIDA INDIANA NO PARÁ

Em 1858, o Presidente do Pará, Major Manoel de Frias e Vasconcellos, solicitou ao diretor da instrução pública uma avaliação do estado da instrução pública e particular da Província, com a indicação das “causas que têm concorrido para o progresso ou atraso deste ramo do serviço público”. O diretor costumava visitar as escolas da capital; estava informado a respeito das escolas do interior, mas não diz se as visitava, apenas se queixa que requisitara verba para inspecionar as escolas particulares do interior, não tendo sucesso no seu intento. A citação longa é necessária, por expressar como se configurava o conflito entre a educação doméstica e a educação do Estado. Controlando a sanha educativa do Estado, muitas vezes a família não permitia que a instrução ultrapassasse a assinatura do nome, impedindo que a formação pretendida pelo poder público se consolidasse. O diretor Felix Barreto de Vasconcellos começa seu relatório anunciando que

A primeira e mais formidavel barreira que se oppõe por toda parte aos planos mais bem calculados para elevar á instruccão primaria a uma inteira perfeição, é a *educação domestica*, e por isso tem sido sempre para essa escola da infancia que hei chamado sem cessar as vistas mais

attenciosas d'aquelles, que tem a seu cargo o governo da Provincia.

Em geral os filhos se corrompem na *casa paterna* com o leite venenoso de pessimos exemplos e doutrinas subversivas da religião e da moral. Sahidos d'ahi eivados de vicios e prejuizos de familia, com os corações estragados, acostumados ou a um rigor estúpido, ou a huma condescendencia mal pensada, bem poucos são os que se amoldão á disciplina de uma escola, e ahi se preparo para serem um dia *uteis a si e a sociedade*.

Como ter *amor ao trabalho*, sem a qual senão consegue a instrucção, o menino nascido e creado na ociosidade e estupidez; o menino, a quem seus pais lhe recommendão que não obedeça ao seu mestre, que não aceite as suas reprehensões e os seus castigos, como infelizmente acontece ainda entre nos?

Quem não sabe arte, não a estima disse o insigne Camões; e é por isso que attribúo a uma grande parte dos nossos pais de familia o motivo do enbrutecimento, em que vive á maior parte da nossa população. Este gravissimo mal, de que tenho fallado, não fica somente aqui: elle vai mais longe ainda. Pois existem por toda esta Provincia pais, que muito de proposito não querem que seus filhos se instruaão, para que nunca possam *servir de testemunhas* em um processo, de jurados, de magistrados publicos!!! Pais tão bem existem que apenas o menino fica sabendo *firmar seu nome*, para logo o tirão da escola, entendendo nada mais lhe ser necessario, para que se dê por prompto nas materias do ensino primário¹⁰.

É interessante como a interpretação oficial da relação das famílias com a escola era desvinculada das condições de funcionamento da instituição, apontadas por todos os avaliadores como inadequadas, em termos físicos e pedagógicos, como será visto adiante. Vasconcellos percebe que as famílias resistem à própria constituição da instituição escolar, com suas palmatoadas e castigos humilhantes, no entanto, condena as reações de pais e crianças à disciplina imposta por professores, entendidas como frutos da ignorância e do enbrutecimento dos familiares. O espaço de educação escolar atuava, de certa forma, em conflito com a família. Fora da escola, o

aprender se dava na prática, na companhia dos adultos; na escola, um repetir de frases sem relação com a vida cotidiana das crianças. O aprendizado necessário à sobrevivência no ambiente local era garantido nas atividades desenvolvidas junto à família e ao grupo de convívio. Algumas famílias viam vantagens no aprendizado dos rudimentos de leitura, do assinar o nome, outras temiam que o domínio de tal conhecimento tornasse seus filhos aptos ao desempenho de funções indesejadas, tais como, servir de testemunha em processos. A ambivalência era grande, mas mesmo assim o número de alunos nas escolas foi crescente no período, conhecendo uma certa estagnação em meados da década de 1860, seguindo de significativo crescimento nos anos 1870, especialmente no Pará¹¹.

Vasconcellos reproduz certos conceitos caros ao século: serem *úteis a si e à pátria* e desenvolver o *amor ao trabalho*. Em todo o Império, educadores, autoridades diversas, jornalistas, enfim todos aqueles que deixaram registros relativos à educação no século XIX e início do XX, ressaltaram a importância para a jovem nação do preparo de trabalhadores prestativos à pátria e, ao mesmo tempo, não dependentes das instituições do Estado para a sua manutenção. Pretender assumir a tutela educacional de uma parcela significativa da população não significava que os governos estivessem dispostos a ter sob seu teto as "classes ociosas". Urgia incutir nestes segmentos o valor do trabalho e a noção de pátria. O trabalho não devia beneficiar somente o indivíduo, se o Estado necessitasse, o povo deveria atender à sua convocação. Não se trata de uma utilidade abstrata; há aspectos bastante concretos nessa chamada à pátria - a queixa da falta de braços para as obras públicas das duas capitais em crescimento é recorrente na documentação. O Presidente do Pará, Sá e Albuquerque, ao formular o seu argumento a favor da "reforma da vida indígena" pela educação de "meninos índios de ambos os sexos" nas escolas dos povoados e na capital, contrapôs à idéia abstrata da civilização a idéia positiva da utilização do trabalho das "futuras gerações". O administrador expressou com extrema clareza as motivações que permeavam as propostas civilizadoras da época:

Quando a idéia abstrata da civilização de uma raça numerosa vivendo hoje vida inteiramente animal no centro das mattas não fosse digna do estudo e solicitude dos homens d'Estado, a idéa positiva e real da utilização do trabalho e da industria d'esta raça, em beneficio d'ella e do paiz, seria um objecto

de grande importancia economica e financeira (RPPA, 12/5/1860).

“Observei e examinei certos factos nas localidades”, afirmou o presidente, enfatizando que a tônica do seu relatório é a observação, seguida da reforma. O documento que apresenta à Assembléa Provincial, ao passar a administração, é fruto de sua observação e intervenção, e não de relatórios parciais de funcionários públicos, como ocorria freqüentemente nas administrações provinciais. Albuquerque reformou a instrução pública na Província, criando um novo regulamento, demitiu e transferiu professores e abriu concurso para 31 freguesias e povoados, instituiu e extinguiu escolas. Na viagem ao interior, tomou uma série de medidas para a melhoria ou construção de prédios públicos e igrejas, mandou mobiliar escolas e determinou outros melhoramentos das freguesias e vilas visitadas. Percorrendo o Rio Amazonas, obteve “informações acerca das producções naturaes do solo e dos objectos que podem constituir fontes abundantes de riqueza para o povo”.

Quando Albuquerque entra no terreno da reforma dos hábitos e costumes da vida indiana, ele teme esbarrar com as “resistências tenazes” dos índios e a “indolência quase de vegetais” que recorrem quando são alvos dos descimentos realizados por “famílias”. Até então bastante objetivo e prático na sua ação, o administrador vagueia no campo das especulações quando sugere medidas a serem tomadas no sentido de produzir necessidades que os índios desconheciam, de forma a estimulá-los ao trabalho. Isto é, induzi-los às modalidades de trabalho que interessavam ao Governo da Província, pois os produtos do trabalho dos índios acabavam, segundo Albuquerque, nas mãos dos regatões. Diminuir o monopólio e a influência dos regatões sobre os índios por meio da criação de feiras para o comércio com outros compradores, e educar os meninos para que se tornassem “agentes da autoridade publica no centro das mattas e desertos hoje impenetraveis” constituíam as propostas do “Governo Illustrado” que o administrador pretendeu instaurar no Pará (RPPA, 12/5/1860, p. 30-34).

A educação dirigida a meninos e meninas indígenas não chegou a se tornar uma política sistemática dos governos paraenses e amazonenses. Todavia, a documentação nos fornece fragmentos de histórias de autoridades públicas que, por iniciativa própria ou por ordem de seus superiores, enviaram crianças índias, tapuias ou simplesmente desvalidas,

para serem educadas em escolas e instituições de aprendizes, iniciativas essas, muitas vezes autoritárias, levando pais e parentes a recorrerem ao auxílio do próprio poder público.

Pelo relatório do diretor da instrução pública do Pará, Felix Barreto de Vasconcellos, somos informados de que a Diretoria, com aprovação da presidência, recorreu a expedientes coercitivos para obrigar as famílias a matricular os filhos nas escolas. Segundo a autoridade, tais medidas funcionaram muito bem até o “espírito de partido” ativar uma luta entre algumas autoridades policiais e delegados da instrução pública. Para as famílias afetadas pela medida autoritária do governo, a questão pode se resumida da seguinte forma: ou mandavam os filhos à escola ou eles seriam recolhidos pela polícia à Companhia de Aprendizes Marinheiros, na capital. Ou seja, como a aplicação de multa era medida ineficiente, frente à pobreza e à possibilidade das famílias se transferirem para outros sítios, o governo achou por bem recorrer a uma punição bastante severa para os pais, os quais, as próprias autoridades reconheciam como muito zelosos e afeiçoados aos filhos. Aos pais e tutores, se impunha a educação prezada pelo Estado, fosse na escola pública ou na Companhia de Aprendizes¹².

O recrutamento forçado à Companhia de Aprendizes no Pará e do Amazonas provocou em momentos diferentes, a reação de liberais e conservadores, dependendo de quem estivesse no poder. No caso citado, não é esclarecido de onde partiram os protestos, mas não é difícil supor que oponentes liberais ao governo conservador estivessem combatendo ordens tidas por arbitrarias, vindas da presidência. Outro fator de descontentamento pode ter vindo do recrutamento de crianças que, pela posição de suas famílias na localidade, não poderiam estar sujeitas à tamanha ameaça. Quantos filhos de índios foram enviados à Companhia de Aprendizes Marinheiros sem provocar alarde alguma das autoridades locais e da imprensa das capitais? Dois casos de internação forçada de meninos índios sofreram a intervenção direta de José Vieira Couto de Magalhães, Presidente da Província do Pará, em 1864-1865. O pai dos meninos, um “Tuchau” vivenciou o envio dos filhos aos aprendizes marinheiros como um caso de extorsão e recorreu à autoridade máxima da Província, pedindo e obtendo sua proteção (RPPA, 1864, p. 12)¹³.

A educação dos meninos índios na escola também era um anseio dos governos neste período e, pelas informações fornecidas por Gonçalves Dias no início da década de 1860, as escolas dos pequenos povoados do

Amazonas atenderam também a crianças indígenas. Mais tarde, com o aumento da população pela migração cearense e de outras províncias nordestinas, o índio vai “sumindo” dos relatórios paraenses. Catequizar índios e educar seus filhos tornaram-se objetivos menos importantes do que promover a colonização da Província, com os migrantes brasileiros e imigrantes estrangeiros. O Amazonas também sofreu um acréscimo populacional com os retirantes nordestinos, levando os governos a mobilizar recursos para recebê-los na Província. Os projetos educacionais passaram a incluir estes novos habitantes, como se pode constatar na relação de alunos do Instituto Amazonense de Educandos Artífices do ano de 1889, muitos dos quais eram filhos de cearenses¹⁴. O cenário escolar é igualmente alterado com a migração em massa, provocando a criação ou o restabelecimento de escolas primárias. É o que nos induz a pensar a proposta do governo amazonense, em 1878, visando a restabelecer as escolas de Tomar e São Gabriel, no rio Negro, para onde famílias de cearenses estavam se encaminhando (RPAM, 25/8/1878, p. 6).

UM TESTEMUNHO – GONÇALVES DIAS NO AMAZONAS

Em fevereiro de 1861, o prestigiado poeta Gonçalves Dias chegou a Manaus, sendo logo nomeado pelo presidente Manoel Clementino Carneiro da Cunha, seu conterrâneo, visitador das escolas públicas do rio Solimões. Na viagem, o poeta e *etnógrafo* maranhense, alcançou o Peru e, na volta, entregou ao governo amazonense um relatório de sua viagem, descrevendo a situação das escolas visitadas¹⁵. Gonçalves Dias permaneceu na Província por nove meses, tendo feito mais duas excursões de visitas às escolas: uma pelo rio Madeira e outra pelo Rio Negro. A última excursão resultou no *Diário da viagem ao Rio Negro*, que citaremos mais adiante¹⁶.

Na visita às escolas do interior, Dias identificou nos hábitos e na língua dos alunos e de suas famílias características da “população indígena do Amazonas” que considerou obstáculos à sua civilização, como o uso da língua geral, o que faziam “em casa e nas ruas e em toda parte”¹⁷. Um testemunho muito interessante da situação das escolas do interior do Amazonas consiste no relatório que Gonçalves Dias apresentou ao governo amazonense em março de 1861, após visitar cinco freguesias do Rio Solimões¹⁸. O visitador reproduz, a partir da fala de um professor, as

retóricas do “desleixo dos pais” e do desinteresse dos filhos pela instrução, presentes nos escritos sobre a educação até o final do Império¹⁹.

O que é certo e m'o disse o proprio professor, é que ha ali bom numero de meninos que não frequentão as escolas, ou por nimio desleixo dos paes, ou por que estes por ignorancia condescendem com a pouca vontade dos filhos (DIAS, 1861, p. 3).

Em São Paulo de Olivença, Gonçalves Dias se deparou com a única escola onde dominava a ordem e a regularidade, e “meninos com bastante adiantamento”. Encontrou a escola em funcionamento e os meninos em seus lugares, escrevendo. O zeloso professor, reverendo Manoel Ferreira Barreto, tinha 18 alunos sob seus cuidados. Todavia, o empecilho das faltas diárias e das férias de cinco meses ocasionadas pela temporada da pescaria também se manifestava nesta escola²⁰. O professor atribuiu ao “desleixo dos pais” o fato de existirem em abundância meninos que não frequentavam a escola, “talvez por suggestões extranhas os distraião quando não seja por conveniência do momento, ou por não comprehendem o alcance da instrução, que seos filhos lucrarião com a frequencia de uma escola primaria” (DIAS, 1861, p. 5). A frequência nas escolas das freguesias visitadas ficava em torno de 10 a 19 alunos, porém esses povoados tinham uma população limitada, fato observado pelo visitador. Em Tabatinga, cuja escola não estava em funcionamento, previa-se que o restabelecimento desta poderia contar com 15 alunos, número considerado bom pelo inspetor. É questionável a idéia corrente de que os pais não buscavam colocar os filhos na escola. O diretor da instrução no Amazonas em 1858, mesmo compartilhando da visão do descuido da família, afirma que a procura inicial pela escola era grande:

[...] todas as vezes que se inaugura alguma escola matriculam-se muitos alumnos e começam a tarefa com gosto; porem não sei porque fatalidade, desaparece esse entusiasmo animador! Assim tem sido muitas das escolas de ensino primario e algumas mesmo de secundario, principiando estas os annos lectivos com boas esperanças, e concluindo-os com um ou dous discipulos (RPAM, 1858, Anexo F).

O diretor da instrução amazonense, cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, corroborou esta visão em 1860, responsabilizando determinadas atitudes dos pais pela diminuição do número de alunos de algumas escolas,

situação verificada pelo padre Antonio Augusto de Mattos, nomeado visitador das escolas elementares de sete vilas amazonenses. Alguns retiravam acintosamente os filhos das escolas, atendendo a conselhos de “amigos mal intencionados”; outros enxergavam no assinar o nome toda a utilidade das escolas (RPAM, 3/11/1860, documento n. 8).

Os significados da escola para as famílias chegam a nós filtrados pelas representações das autoridades com relação aos grupos populares e às lideranças locais, que também tinham seus filhos frequentando as escolas das pequenas localidades. Portanto, as descrições das expectativas e das atitudes das famílias com relação à escola vêm carregadas de imagens a respeito do “singular modo de viver [dos índios] nestas vastas solidões do Amazonas” (RPAM, 1/10/1864, p. 19), da interferência dos homens influentes sobre as famílias, da falta da compreensão da utilidade da instrução, aliadas a aspectos muito concretos, mas de difícil solução, como a necessidade que os pais tinham dos serviços dos filhos. À margem destas leituras generalizantes, podem-se pinçar opiniões divergentes, como a fornecida pelo governo amazonense em 1854, de que os pais “ainda nos lugares mais incultos”, buscavam dar educação aos seus filhos. A “prova” da boa vontade dos pais estava na procura por vagas nas quatro escolas recém instaladas na Província e no pedido de tal “benefício” por outros distritos (RPAM, 1/8/1854, p. 22)²¹.

Para alguns, a alfabetização garantiria postos na administração pública. Gonçalves Dias revela que da relação de alunos que saíram da escola do professor de São Paulo de Olivença sem prestar o exame final, alguns passaram a exercer cargos públicos (DIAS, 1861, p. 5). Esta informação revela que saber ler e escrever era suficiente para se almejar um cargo público, não havendo necessidade do exame final, do qual grande parte dos alunos fugia, segundo os relatórios de todo o período. As relações da família com os protetores ligados aos poderes públicos garantiam a devida colocação. Portanto, parte das crianças que estudava nas escolas das freguesias, vilas e cidades provavelmente poderia contar no futuro com a intervenção de protetores aliados às suas famílias. Mas para outra parte, a vantagem maior estaria em aprender o idioma nacional. Pode-se supor que para tapuios e índios, através da escola, seus filhos teriam facilitado o contato e a troca de produtos com os comerciantes nos povoados ou pelos rios.

Gonçalves Dias tinha grande conhecimento das instituições educativas, do Brasil e do exterior²². Não faz comparações diretamente, mas sua análise é pontuada por esse repertório. Compartilha com a visão dos grupos dominantes da região a respeito da “vida errante” da população amazônica, principalmente no que se refere ao nomadismo dos índios. Morando em pobres choupanas, esta população não teria apreço a casa; abandona-a tão logo chega o período da pesca, levando as crianças consigo, não porque não tenha com quem deixá-las no povoado, mas porque muito se afeiçoam a elas ou precisam de seus préstimos. Os meninos, “por mais verdes que sejam sempre podem e sabem governar a canôa” (DIAS, 1861, p. 3). Dias constata que a verdadeira propriedade das famílias é a canoa, símbolo da mobilidade, e não a casa, que os prenderia ao local.

A canôa sim, essa é a verdadeira propriedade; movel, como ellas, o índio continua o seu viver instavel, errante, improvidente; accomoda-se dentro della com a mulher e filhos, vão às praias e assim vivem muitos meses no anno, dando aos filhos a educação que tiverão, e não comprehendendo que careção de mais nada. Para dizer a um destes que mande os filhos á escola, que os não tire d’ali antes de aptos, é ordenar-lhes que mude radicalmente a sua norma de vida (DIAS, 1861, p. 8).

A possibilidade de abandonar a moradia repercute diretamente nos objetivos educacionais dos governos; as autoridades não devem pressionar as famílias com multas para que deixem os filhos na escola, pois o efeito será o contrário ao desejado, levando a intensificação da vida nômade, pondera Gonçalves Dias. O controle governamental sobre esta população é muito limitado; ela domina os meios de sobrevivência nas matas e rios e independe das instituições do governo para educar os filhos. Levá-los à pescaria é a verdadeira escola. A concepção negativa do modo de vida da população amazônica provinha, em parte, do intenso desejo de luzes e civilização dos ilustrados que escreviam sobre o povo livre, os índios e os escravos, aspiração associada à concepção corrente, entre os agentes da administração oficial, da agricultura comercial como instrumento de civilização e riqueza das províncias²³. Gonçalves Dias deixou registrada na sua obra de caráter etnográfico²⁴, *Brasil e Oceania*, a crença na possibilidade

de civilização dos índios. A mobilidade que encontrou na população do Solimões talvez tenha colocado em cheque as suas teses otimistas para o período. É um tema bastante enfatizado no seu relatório.

O visitante propõe que se removam as causas desse modo de vida, levando a população a perder os “hábitos de vida errante”, ao compreender que mais vale cultivar os gêneros que buscavam nas matas do que se embrenhar nas fatigantes e pouco produtivas excursões pelas matas e praias, em função da exploração que sofriam dos comerciantes. Entretanto, ele não se limita a propor formas de mudar os hábitos da população; ele sugere que a escola se adapte à realidade de vida dos pais, que não podem prescindir do “serviço dos filhos”, agilizando o ensino do português, de forma que meninos não passem anos na escola e saiam “não sabendo cousa nenhuma” (DIAS, 1861, p. 8). Difundir a língua nacional já garantiria a utilidade das escolas em regiões de população de origem indígena, como na Amazônia.

A região do rio Negro, a qual Gonçalves Dias e o engenheiro Joaquim Leovigildo de Souza Coelho percorreram no ano de 1861, em comissão solicitada pelo governo amazonense, é representada em seus escritos sob a égide da decadência – da agricultura, dos povoados, do número de habitantes, da religião e da instrução²⁵. O engenheiro afirma em seu relatório ao Presidente da Província que não havia instrução no rio Negro, responsabilizando os pais por essa situação.

Os moradores não querem mandar seus filhos para a escola. [...] antes querem, dizem eles, que seus filhos aprendão a caçar e a pescar do que a ler²⁶.

Complementando as informações do relatório de Souza Coelho com o *Diário da viagem ao Rio Negro*, de Gonçalves Dias, descobrimos que dos 16 povoados e três freguesias visitados, somente duas freguesias (Barcelos e Tauapeçu) e um povoado (Carvoeiro) tinham escolas com alunos frequentando. A freguesia de São Gabriel e o povoado de Tomar possuíam professores, mas não discípulos²⁷. O interessante é que há omissões com relação à existência das escolas nos dois relatos. Gonçalves Dias não cita a escola de Barcelos, que impressionou muito a Coelho, por ter 25 alunos em “estado de adiantamento”, os quais escreviam bem e liam corretamente. O mérito do feito é atribuído pelo engenheiro aos esforços do vigário. A função de Gonçalves Dias nesta comissão era a de “Inspetor das escolas públicas”; como inspetor deveria estar ao par desta experiência

bem sucedida, como estava nos casos das escolas de Carvoeiro, com 60 alunos, e de Tauapeçu, com 18 alunos, ambos ignorados por Coelho. Uma hipótese plausível para as omissões consiste na brevidade da estadia nas povoações, que não passava de algumas horas, e muitas vezes, em horários inadequados para uma observação escolar, como nas últimas horas da madrugada. Algumas informações podiam ser adquiridas por meio de terceiros, fontes nem sempre explicitadas nos relatos.

A despeito destes contratemplos, a diversidade das finalidades dos escritos e das experiências dos autores contribui para uma maior riqueza de informações. Gonçalves Dias, por exemplo, vê de forma muito marcante a decadência da agricultura nos povoados visitados; Coelho vê a decadência urbana dos povoados, mas cita os gêneros de agricultura praticada pelos habitantes (a maioria, mamelucos e índios, esclarece ele) em sítios mais ou menos afastados dos povoados. Por melhor conhecer os modos de vida da população da região e pelos objetivos de sua comissão, ele procurou investigar o que os habitantes cultivavam nos sítios e os gêneros da extração vegetal e animal. Já Gonçalves Dias, não comprometido com os conflitos locais, como as brigas de poder, além de estar fazendo um registro em diário pessoal, e não em documento oficial, nos revela o que estava por detrás dos panos com relação ao funcionamento precário das instituições do Estado e da Igreja, em São Gabriel. Em momento algum de seu diário, ele justifica a ausência de alunos como uma falta dos pais. A respeito de Tomar, que induziu Coelho a depositar nas famílias a falta de alunos, Gonçalves Dias informa objetivamente que o professor não tem alunos e que o diretor de índios está no Pará, sem ter deixado substituto em seu lugar. Então sim, deixa suas impressões no papel: “É tudo miséria e destruição” (DIAS, 1997 [1861], p. 46).

O sucesso ou a desgraça da instrução na região parece estar nas mãos dos vigários, responsáveis pelo ensino nas escolas das povoações do rio Negro. Em Tauapeçu, o padre Salgado ensina de favor a 18 alunos, podendo ter mais, pois conta com “1.300 e tantas almas” na área. O padre é muito elogiado por Coelho, por ter casado e batizado a maior parte das pessoas de São Gabriel para cima, mas não menciona a sua atuação escolar. Carvoeiro, “lugar que se vai tornando importante”, tinha a impressionante cifra de 60 alunos na escola, mas Gonçalves Dias não menciona quem era o professor. Pelo envolvimento dos moradores na construção da Igreja e na

compra do sino, e pela dificuldade de enviar professores para pequenas e distantes povoações, presume-se que o vigário fosse o professor da escola.

O fracasso educacional de São Gabriel, aparentemente inexplicável, é desvendado pela revelação de Gonçalves Dias a respeito das intrigas entre o comandante do forte e o vigário. Gonçalves Dias conhecera o alferes em Manaus; a sua versão da história origina-se dele e talvez de alguns moradores da freguesia, os quais desejavam ser assistidos por um outro vigário, o padre Salgado, segundo informação de Coelho. O vigário, contatos Dias, “queria ser tudo” (DIAS, 1997 [1861], p. 74). Além de vigário, diretor de índios e professor da escola, queria ser o comandante do destacamento. Alegando não ter hóstia para dizer missa (esta é a única informação que Coelho dá a respeito do vigário), o padre abandonou a Igreja, os índios do Uaupês de que era diretor e a escola onde era professor. Dias esteve com o vigário, mas não relata a sua versão, se ela existiu. Afirmo que pesavam acusações fortes contra ele, como vigário e professor, e desconfiou das atenções recebidas por parte do padre.

Coelho relaciona algumas causas para o abandono das povoações que fornecem pistas para a não procura pela instrução dos filhos nos locais onde não havia alunos ou mesmo escolas, já que os moradores podiam requerer ao governo a nomeação de professores para seus povoados. Não se deve desprezar a informação repassada por Coelho, a respeito da prioridade dada pelas famílias à educação requerida para a sobrevivência no habitat e na cultura locais. A educação fornecida pelo Estado era muitas vezes rejeitada, nos locais em que os ocupantes de cargos públicos representavam negativamente o Estado, entrando em conflito com a população. E se, por ventura, desejassem um cargo para seus filhos, o domínio da leitura e da escrita não era uma exigência. Tanto Dias quanto Coelho observam que os inspetores de polícia das povoações, em sua maioria, não sabiam ler e escrever.

Dentre as causas da depopulação dos povoados, duas resultavam da atuação do Estado: o medo do recrutamento - em alguns povoados, a população chegou a se retirar com a chegada da comissão, fato explicado pelo temor à ação dos recrutadores - e as “arbitrariedades cometidas pelos subdelegados e inspetores”, fator este considerado de maior peso. Outros fatores relacionam-se às condições de vida na região, como as febres intermitentes, os ataques de índios e, às atividades econômicas dos habitantes, como o comércio realizado nos rios (COELHO, 1861, p. 21)²⁸.

Os sítios ficavam às margens dos lagos e igarapés, onde os habitantes construíam as suas palhoças. Cinco dias ou mais de viagem até o povoado mais próximo impediam a frequência às aulas e às missas. Geralmente, a população afluía às povoações nos dias de festa.

Se a frequência às escolas elementares era inconstante, o funcionamento das aulas também o era. O grande número de exonerações de professores, por vontade própria ou iniciativa do governo, certamente repercutiu na frequência dos alunos. A escola de Coary, no rio Solimões, logo quando foi instalada em 1854, afluíram 62 alunos, demonstrando ao diretor da instrução o interesse das famílias pela instrução de seus filhos. Na visita realizada em fevereiro de 1861, Gonçalves Dias encontrou a escola desativada desde o início do ano devido à aposentadoria do professor. No ano anterior, somente 10 meninos estudavam. São Paulo de Olivença e Tabatinga, também instaladas naquele período de grandes esperanças na instrução popular, tinham apenas 3 alunos cada em 1866. Fonte Boa, com 19 alunos em 1862, chegou a 1866 com apenas oito. No segundo ano do conflito com o Paraguai, a tônica do relatório da instrução pública é de desânimo. O recrutamento em larga escala teria motivado a diminuição da frequência escolar no Amazonas, mas a estatística escolar demonstra que a frequência também oscilava muito no início da década de 1860. O diretor da instrução amazonense, Orlando Araújo Costa, considerava inútil prover as escolas vagas e manter em funcionamento as escolas que infringiam o regulamento, por não atingirem o número mínimo de quinze alunos, previsto pelo regulamento de 1865. O diretor lamenta que “os professores nem ao menos sabem escrever um officio de remessa dos mappas de suas escolas”²⁹.

Desesperançado, Araújo Costa recomenda duas soluções, uma pinçada do passado e a outra projetada para o futuro - a tradição e a modernidade poderão salvar o Amazonas da estagnação determinada por uma população de “vida nômade e errante”. “É necessário esperar que o - vapor - e o - Padre - façam uma conquista em grande revolução”, anuncia ele (RPAM, 1866, p. 318). O vapor, simbolizando a modernização almejada para a Província, encurtará as distâncias, ocasionará o trabalho e, por conseguinte, a reforma da vida errante da população, crença levada a extremos pelo Bispo do Pará e do Amazonas, quando do lançamento do projeto do *Christophoro*, em 1883, o *Vapor-Igreja, Navio-Missionário*, que iria civilizar e catequizar os habitantes do vale (COSTA, 1884).³⁰ O bispo reúne,

em um único projeto, o vapor e o padre; este último, para o diretor da instrução, deveria combater os defeitos morais da população pela catequese. “Não temos – vapor – nem – Padre”, avisa o diretor Araújo Costa. Portanto, os limites físicos, humanos e financeiros da Província impõem que se possa contar apenas com algumas escolas (RPAM, 1866, p. 319).

COMENTÁRIOS FINAIS

Durante toda a segunda metade do século XIX, os governos locais empreenderam uma difícil trajetória dirigida à consolidação da instituição escolar nas remotas fronteiras da Amazônia, dentro dos moldes ocidentais de escolarização da população. A despeito do acanhamento dos percentuais da instrução pública frente à população, ou frente aos números apresentados pelos “países cultos”, podemos afirmar que o projeto de difusão da escola elementar na região foi bem sucedido. O número de alunos e de escolas públicas nunca deixou de crescer no período, e mais do que isso, as famílias baixaram a resistência à educação dos meninos e das meninas afastados do controle e da proteção do ambiente doméstico, entregando seus filhos aos cuidados do mestre-escola. Não era incomum tal ação envolver complicados esquemas de frequência escolar quando os pais não podiam abrir mão do trabalho das crianças em atividades exercidas longe dos povoados, ou simplesmente, quando não podiam ou não queriam dispensar a companhia dos filhos durante as longas excursões à pescaria, aos castanhais ou aos seringais. Mesmo predominando nos escritos oficiais e de especialistas a visão de que os *modos de vida* dos amazônidas constituíam obstáculos ao pleno desenvolvimento escolar dos alunos, alguns analistas não deixaram de notar os esforços de pais e protetores em proporcionar a instrução dos meninos. Certamente, muitas famílias aceitaram a ingerência do Estado na educação de seus jovens membros, prevendo posições mais promissoras no futuro, que os distinguissem dos *cidadãos de arco e flecha*, como um dia os paraenses foram chamados na Corte.

Na Amazônia, a interiorização da escola pública se tornou uma meta dos governos, sobretudo, a partir da década de 1870. O crescimento do número de escolas masculinas e femininas nas duas últimas décadas do Império é notório na região, nas capitais e nas cidades, vilas e povoados do interior. Nas décadas finais do século XIX, as escolas isoladas, constituídas por um único regente, espalharam-se

pelo interior das províncias, alcançando o Amazonas 93 escolas e o Pará 277 escolas instaladas *fora das capitais*, no ano de 1888. Em se tratando de uma extensa área geográfica que ocupava cerca da metade do território brasileiro, com baixíssima densidade populacional, o esforço de disseminar a instrução popular é digno de nota. Outras características populacionais impunham dificuldades ao projeto educacional, como a diversidade étnica e as atividades a que as famílias se dedicavam, obrigando-as a uma mobilidade desfavorável à continuidade exigida pela formação escolar. Assim, a despeito dos obstáculos exaustivamente descritos pelas autoridades da instrução pública, a população do interior não necessariamente rejeitou o esforço educacional dos governos. Pais de famílias e demais moradores dos povoados, sobretudo no Pará, absorveram a escola como um projeto para seus filhos, cobrando dos poderes públicos tudo o que entendiam ser necessário para a plena formatação da escola.

A escola pública da Amazônia imperial foi uma instituição que desbravou os *desertos* da região, instalando-se nos locais onde houvesse 10 ou 15 crianças para estudar. Nascia enraizada na pequena localidade, pois geralmente a proposta de sua criação provinha do próprio local, por meio de professores ou moradores. Embora fosse uma instituição do Estado no meio da *selva*, devendo atender às normas e exigências regulamentares, estava imiscuída na política local. Mas não ignorou as demandas e necessidades dos pais, correspondendo, por exemplo, à necessidade de mobilidade acarretada pelas atividades laborais de muitos, nos casos em que escolas eram transferidas de local em determinado período do ano.

ANEXOS

Tabela 1 - Instrução pública primária no Pará em 1860 e 1870

Ano	ESCOLAS				ALUNOS		
	Masculinas	Femininas	Mistas	Totais	Meninos	Meninas	Totais
1860	62	14	-	76	3.036	560	3.596 ^a
1870	80	27	-	107	3.778	882	4.660

Fontes: relatórios dos presidentes de província do Pará.

Tabela 2 - Instrução pública primária no Amazonas em 1860 e 1870

Ano	ESCOLAS				ALUNOS			
	Masculinas	Femininas	Mistas	Totais	Meninos	Meninas	Mista	Totais
1860	19	5	-	24	440	85	-	525
1870	24	8	-	32 ^b	373	171	-	544

Fontes: relatórios dos presidentes de província do Amazonas.

SIGLAS

RPAM – Relatório da Presidência da Província do Amazonas.

RPPA – Relatório da Presidência da Província do Pará.

NOTAS

- 1 Ofício n. 7 de 11/2/1861. O presidente Manoel Clementino Carneiro da Cunha apresenta relatório sobre o estado sanitário, ensino primário e secundário da Província do Amazonas (Arquivo Nacional, Correspondência entre a Presidência da Província do Amazonas e o Ministério do Império – 1852-1889).
- 2 O autor baseia esta análise no trabalho de Sérgio Adorno, *Os aprendizes do poder*, 1988.

^a Oito escolas não entregaram seus mapas (RPPA, 12/5/1860, p. 9).

^b Das 32 escolas, sete estiveram vagas em 1870 e seis não enviaram informações à Diretoria de Instrução (RPAM, 1871, Anexo 4).

- 3 O cônego Azevedo, diretor da instrução pública do Amazonas, reproduz trecho de seu relatório de 1855.
- 4 Não foi encontrada nenhuma evidência na documentação de que a multa pela ausência de matrícula escolar tenha sido aplicada aos responsáveis.
- 5 PARÁ. Regulamento n. 9, Lei Provincial n. 348, de 6/12/1859. RPPA, 12/5/1860, p. 6.
- 6 AMAZONAS. Regulamento n. 103 de 9/7/1859 (RPAM, 3/5/1861); RPAM, 3/11/1860 (Relatório do diretor da instrução pública do Amazonas, doc. n. 8, p. 1).
- 7 Gonçalves Dias foi nomeado chefe da Seção Etnográfica da Comissão Científica Exploradora pelo Ministro do Império, Couto Ferraz, em 1856. A Comissão fora instituída pelo Imperador, cabendo à seção dirigida por Gonçalves Dias realizar o estudo etnográfico dos *índios selvagens* de algumas províncias do Brasil, antes que desaparecessem, e, investigar quais eram os obstáculos para o seu aproveitamento como mão-de-obra. Somente em 1859, a comitiva partiu do Rio com destino ao Ceará, e retornou em julho de 1861, sem a presença do poeta, que viajara meses antes para Manaus em busca dos *índios selvagens* que não encontrara no Ceará (PEREIRA, 1943, 264-266).
- 8 *Correio de Manaus*. Notícia de 19/11/1869; cartas publicadas em 10 e 24/12/1869.
No seu governo, João Wilkens de Mattos preocupou-se com a inércia, o pouco zelo e a falta de habilitação dos professores, e impôs medidas de homogeneização e regularização do ensino. Wilkens de Mattos ocupou vários cargos públicos na administração amazonense e recebeu um título de nobreza (Barão de Mariuá).
- 9 A documentação de professores públicos da Corte da década de 1870, citada por Schueler (2002), mostra que este tipo de representação acerca do desleixo dos pais, acusados de muitas vezes retirarem os filhos das escolas antes de prestarem exames ou mesmo, tão logo soubessem “ler uma palavra”, continuou a ser reproduzido ao longo do século, até mesmo nas regiões com maiores índices de escolaridade, como no Município Neutro.
- 10 Relatório do diretor da instrução pública do Pará, 20/12/1858. De Felix Barreto de Vasconcellos, diretor, por solicitação do Presidente da Província, Major Manoel de Frias e Vasconcellos (IHGB-Coleção Manuel Barata). Documento manuscrito, não publicado no relatório provincial (grifo nosso).
- 11 Renato Pinto Venâncio (1999) assegura que as diversas instituições destinadas a meninos maiores de sete anos passaram, a partir de 1865, a ser alvos do recrutamento forçado, especialmente as companhias de aprendizes,

- que alistaram na Marinha 1.470 menores em 1868, contra os 93 de 1863 (p. 203). Não há qualquer relato na documentação amazônica do recrutamento de meninos das escolas públicas, com exceção de uma afirmação do Presidente do Amazonas de que, a diminuição da frequência escolar do ano de 1864 para o de 1865 foi provocada pelo “recrutamento forçado e em larga escala” (RPAM, 24/6/1866, p. 320). Nos anos seguintes, o fenômeno não se repetiu. O temor do recrutamento possivelmente afastou famílias dos povoados no início da Guerra, levando consigo os filhos. O presidente Wilkens de Mattos condenou a “conduta exagerada das autoridades”, quando o recrutamento violento dispersou os índios das aldeias e provocou a retirada da população do rio Solimões. Entre 1865 e 1868, 984 habitantes do Amazonas foram enviados à Guerra do Paraguai, representando 2,2% da população total (RPAM, 4/4/1868, p. 41). Contudo, a estatística escolar demonstra que nos últimos anos do conflito, o número de alunos matriculados manteve-se estável nas duas províncias.
- 12 Relatório do diretor da instrução pública do Pará, 20/12/1858 (IHGB-Coleção Manuel Barata).
 - 13 Couto de Magalhães era uma autoridade interessada no estudo dos índios, tendo posteriormente criado um programa de educação e civilização de “índios selvagens”, o Colégio Isabel (1870), instalado na região do Araguaia/Goiás (Cf. CAUME, 1997, RIZZINI, 2004). Em 1875, publicou a obra *O Selvagem*, de ampla repercussão no país (MAGALHÃES, 1975).
 - 14 Mapa demonstrativo dos alunos matriculados na Escola Primária do Instituto Amazonense em 10/5/1889. In: RPAM, 2/6/1889.
 - 15 DIAS, Antonio Gonçalves, 1861 (Documento n. 1 do RPAM, 3/5/1861. Relatório da inspeção das escolas públicas do rio Solimões, Amazonas).
 - 16 O que teria levado Dias a viajar pelos rios amazônicos, sob precárias condições (debaixo de sol e chuva, em canoas remadas por índios) e muito doente (tinha “tuberculose de laringe” e sífilis, além de outros males), estando já bastante enfraquecido nesta época? A única explicação plausível seria a tentativa de concluir a tarefa pela qual fora designado pelo Governo Imperial. O fato de ter recusado o pagamento destinado pelo Governo da Província ao seu trabalho de visitador é um indício de que considerava a viagem ao Amazonas como uma oportunidade de cumprir as “instruções” pertinentes à função de etnógrafo que assumira junto à Comissão Científica, nomeada pelo Imperador.
 - 17 Segundo Freire (2003), até meados do século XIX, o *nbeengatu* ou a língua geral amazônica era a língua dominante no Amazonas, tendo a escola pública

- e, sobretudo, a migração nordestina e a expansão da navegação a vapor, contribuído para a “portugalização” da região.
- 18 DIAS, 1861. A historiografia tradicional sobre educação no Amazonas recorre a este documento, ressaltando de um lado, os seus aspectos pitorescos, e de outro, a comprovação do quanto a instrução era atrasada na região (UCHÔA, 1966; MOACYR, 1939). A recusa ao pagamento pela comissão de inspeção às escolas públicas dos rios Solimões, Negro e Madeira, foi “gentileza” bem vista pelo Governo da Província e fez “história” entre os biógrafos do poeta.
 - 19 A leitura da “repugnância da mocidade” pelos estudos e a “condescendência criminosa dos pais” já vinha sendo realizada pelo diretor da instrução pública do Amazonas, inclusive em relatório publicado, como ocorreu no anexo F do RPAM, 7/9/1858. Passados mais de vinte anos, não é difícil encontrar na documentação a representação da “indolência dos pais” como uma das causas do atraso da instrução na Província, conforme defendeu Joaquim Azambuja no relatório apresentado ao Governo do Amazonas, a respeito do estado da instrução pública e das “medidas mais acertadas para o seu desenvolvimento” (AZAMBUJA, 1884?, p. 10)
 - 20 A oscilação na frequência diária das escolas era significativa, fenômeno observado por Dias (1861) nas escolas do Solimões, Amazonas, e por Magalhães (1864), Presidente do Pará.
 - 21 O número de alunos matriculados foi realmente alto para as escolas da recém criada Província: Canumá: 27; Coary: 62; São Gabriel: 29. Na de São Paulo de Olivença, o vigário nomeado não enviou informações.
 - 22 Gonçalves Dias iniciou suas atividades de “visitador” em 1851, ao ser designado pelo Governo Imperial a visitar as escolas públicas e os asilos das províncias do Norte, investigando os seus problemas e apontando soluções. Mais tarde, foi enviado em comissão à Europa para estudar o estado da instrução pública nos “países mais adiantados”, visitando várias escolas européias em 1856 (PEREIRA, 1943, p. 207).
 - 23 Esta mesma representação era compartilhada pelas elites paraenses. Batista (2003) discute a clássica concepção dos governantes e da historiografia paraenses a respeito da decadência da agricultura na Província do Pará, questionando-a com o emprego de dados da exportação agrícola paraense, de 1840 a 1870.
 - 24 De acordo com a concepção de trabalho etnográfico da época, já que a sua principal obra indigenista e denominada de etnográfica foi feita sem qualquer observação de campo. A “Memória apresentada ao IHGB e lida na augusta presença de sua Magestade Imperial”, *Brasil e Oceania*, se propunha a resolver

- a questão colocada pelo Imperador D. Pedro II, a saber, “Qual dos povos da Oceania ou do Brasil estavam mais aptos para receberem a civilização?”. Revista do IHGB, tomo 30, parte 2a, v. 35, 1867 [1852?]. Conforme nos alertou o prof. Aldrin Figueiredo (UFPA/Depto. de História), Gonçalves Dias, tais como seus conterrâneos, viajou pela região sob a perspectiva do registro de culturas primitivas em processo de extinção. A coleta de elementos da cultura material de povos indígenas do Amazonas pelo ex-chefe da Sessão Etnográfica também foi orientada por esta representação sobre os grupos remanescentes.
- 25 A viagem de exploração ao rio Negro foi realizada no período de 15/8 a 5/10/1861, no vapor Pirajá e de canoa, em alguns trechos. Compunham a comissão, o comandante tenente Rufino Luiz Tavares, o engenheiro citado, o inspetor das escolas públicas Gonçalves Dias e o inspetor de saúde pública, Antonio David de Vasconcellos Canavarro, este encarregado de estudar o estado sanitário das povoações do rio Negro. O engenheiro e o médico regiam gratuitamente duas cadeiras vagas do ensino secundário em Manaus, a saber, a de geometria e a de geografia (RPAM, 3/5/1862, p. 14). A expedição ao rio Negro exigiu dos professores voluntários o afastamento das aulas por dois meses, sugerindo a precariedade do ensino secundário à época, no Amazonas.
- 26 COELHO, Joaquim Leovigildo de Souza. *Relatório sobre o estado das povoações do Rio Negro*. In: RPAM, 3/5/1861, Documento n. 4, p. 22.
- 27 No ano letivo de 1860, as escolas de Barcelos, Tomar, São Gabriel e Moura, todas da região do rio Negro, apresentavam alunos, segundo o quadro apresentado pelo diretor da instrução em janeiro de 1861. Tauapeçu e Carvoeiro não são mencionados (RPAM, 3/5/1862, p. 14). O quadro das escolas criadas entre 1852 e 1868 revela que a de Tauapeçu foi criada em 1860, estando vaga em 1868, o que indica, mais uma vez, a rotatividade do professorado e a inconstância no provimento das escolas. Nada consta a respeito de Carvoeiro, o que nos leva a suspeitar que a escola mais freqüentada do rio Negro fosse particular, quem sabe, uma iniciativa do vigário (RPAM, 4/4/1869, p. 20).
- 28 Couto de Magalhães, Presidente da Província do Pará, levantou junto aos “homens que ahí existem espalhados pelo immenso valle do rio Tocantins”, fatores semelhantes aos relacionados para o Amazonas, os quais levavam o paraense a fugir dos povoados, notadamente a ação dos representantes do Estado e da Igreja, como o comandante da guarda nacional, o vigário, o subdelegado, o inspetor de quartelão, o recrutador, e tantos outros

- “tyrannetes que o opprimem”. E conclui: “[...] acima de tudo, o paraense ama a independência” (RPPA, 1864, p. 17).
- 29 RPAM, 1/8/1854; RPAM 1866 (Regulamento n.16, 4/8/1865 e p. 326); DIAS, 1861.
- 30 Os projetos educacionais do bispo Antonio de Macedo Costa são analisados por RIZZINI, 2004. A navegação a vapor foi iniciada no Amazonas em 1853, com a barca Marajó, que inaugurou a primeira linha da Província, diminuindo sensivelmente o tempo de viagem entre Belém e Manaus (RPAM, 1/10/1853).

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, J. M. N. de. *Doutrinas pedagógicas e elementos de instrução publica organisadas pelo Conselheiro D'Azambuja para uso das escolas de ensino primario especialmente das Provincias do Amazonas e do Pará*. Belém: Typ. do Livro do Commercio, s.d. [1884].
- BATISTA, L. M. *Além dos seringais: as relações entre a agricultura e o extrativismo no Grão-Pará oitocentista*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- CAUME, D. J. A história de uma escola para índios: Colégio Isabel (Goiás, 1870-1888). *Inter-Ação*, Goiás, v. 21, n. 1-2, p. 97-124, jan./dez.1997.
- COELHO, J. L. de S. Relatório sobre o estado das povoações do Rio Negro. In: RPAM, 3/5/1861, Documento n. 4.
- COSTA, A. de M. *A Amazônia: meio de desenvolver a sua civilização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1884. (Conferência, Manaus, 21/3/1883).
- DIAS, A. G. *Diário da viagem ao Rio Negro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1997 [1861].
- _____. Documento n. 1 do RPAM, 3/5/1861. (Relatório da inspeção das escolas públicas do rio Solimões, Amazonas).

FARIA FILHO, L. M. de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: _____. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, J. R. B. *Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MAGALHÃES, J. V. C. de. *O selvagem*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

MATTOS, I. R. de. *O tempo saquarema*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MOACYR, P. A instrução e as Províncias: subsídios para a história de educação do Brasil. In: *Do Amazonas as Alagoas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. v. 1.

PEREIRA, L. M. *A vida de Gonçalves Dias, contendo o diário da viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

RIZZINI, I. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. 2004. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHUELER, A. F. M. de. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

UCHÔA, J. B. *Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1966.

VENÂNCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

TRAÇOS DE SER: SANTOS, ENCANTADOS E PANEMA NUMA COMUNIDADE AMAZÔNICA¹

Mark Harris

Universidade de St. Andrews, Reino Unido

Devo iniciar chamando atenção para o que Philippe Descola desenvolve em sua obra (1992, 1994, 1996), quando constrói uma perspectiva segundo a qual

na medida em que a natureza é sempre construída tendo por referência o domínio humano, estes esquemas [simbólicos] são em última instância informados por idéias e práticas a respeito do ser e da alteridade. Há uma homologia entre a maneira com que nos dirigimos à natureza e a maneira com que nos dirigimos a nós mesmos (1992, p. 111)².

Em termos gerais, Descola distingue três representações simbólicas da natureza (naturalismo, totemismo e animismo). Sua proposta de uma “ecologia simbólica” e de uma “fenomenologia estrutural” é relevante. Ele define estas posições teóricas da seguinte maneira: “entre uma natureza estruturalista que é boa para pensar e uma natureza marxista que é boa para explorar, há espaço talvez para uma natureza que é meramente boa para socializar” (1992, p. 113).

Em *La nature domestique*, Descola traça um paralelo sobre a maneira como os Achuar percebem a floresta, a roça cultivada e a ordem doméstica das questões humanas. Segundo ele, as relações entre seres que povoam os domínios da floresta, do rio e da roça correspondem àquelas que ordenam o grupo doméstico humano, exceto pelo fato de serem estruturadas em termos de um regime sobrenatural. Portanto, a sociedade da natureza seria o mundo doméstico humano na sua forma ampliada (1994, p. 220; ver também INGOLD, 2000). Assim, o autor encontra uma correspondência entre diferentes escalas de relações (ver STRATHERN, 1995), incentivando a busca por padrões comuns em atividades sociais e culturais aparentemente não relacionadas. É com base nessa idéia de homologia entre natureza, sociedade e supernatureza que demos início a este artigo. Para isso, centramos nosso interesse na busca de padrões comuns entre diferentes fenômenos, neste caso *santos*,