

AGRICULTURA E ENSINO NA AMAZÔNIA DO SÉCULO XIX:
A ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS NA COLÔNIA BENEVIDES*

Agriculture and education in Amazon's century XIX: The first school of bills in the Colony Benevides

Francivaldo Alves Nunes**

RESUMO

Nos propomos analisar o processo de implantação de instituições públicas de ensino nos espaços de colonização agrícola na Amazônia da segunda metade do século XIX, na perspectiva de um programa de educação voltado para afirmação de uma nacionalidade, disseminação de valores associados a idéia de progresso e civilização, assim como a necessidade de suplantando os costumes indígenas, concebidos pelas autoridades imperiais como selvagens e não condizentes com os valores adotados pela sociedade moderna. Neste caso, a escola de ensino de primeiras letras na Colônia Benevides e os discursos de valorização da agricultura em detrimento de outras atividades econômicas, a exemplo do extrativismo, serão analisados no contexto dos projetos educacionais do Segundo Reinado, quase sempre caracterizados pela idéia de formação de cidadãos úteis a si e a pátria, ou seja, trabalhadores disciplinados, tementes a Deus e ao Estado.

Palavras-chaves: Agricultura; Ensino; Núcleo Colonial; Amazônia; Século XIX.

ABSTRACT

We propose to analyze the process of establishment of public institutions of education in the areas of agricultural colonization in the Amazon of the second half of the nineteenth century, the prospect of an education program geared to claim a nationality, the spread of values associated with the idea of progress and civilization and the need to supplant the indigenous habits, designed by the imperial and wild and not consistent with the values adopted by society. In this case, the school of education of the first letters in Colony Benevides and discourses of recovery of agriculture at the expense of other economic activities, such as extraction, will be analyzed in the context of educational projects of the Reign Second, often characterized by the idea of training useful citizens of the country and themselves, or disciplined workers, who fear God and the State.

Keywords: Agriculture, Education, Colonial Center; Amazon; Nineteenth Century.

A presença de escolas nos núcleos de colonização agrícola parece ter sido uma

* Apresentado originalmente no I Encontro Nacional de Educação, Cultura e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia (I ENECAZ), em 12/2008, com o título *Escola de primeiras letras na Colônia Benevides: Considerações sobre agricultura e educação na Amazônia do século XIX*. Versão revisada e ampliada em relação ao texto original.

** Professor na Universidade Federal do Pará, doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense e pesquisador do Núcleo de Referência Agrária na mesma instituição. Contato: francivaldonunes@yahoo.com.br.

preocupação constante do governo imperial no Brasil; afinal, conforme destaca Mary Del Priore, em estudo sobre a “História das crianças no Brasil”, eram nas escolas do século XIX que as autoridades creditavam a formação de indivíduos responsáveis, obediente à lei e a fé cristã (DEL PRIORE, 2000, p. 101-102). No caso da região amazônica, a formação do cidadão implicava não somente o conhecimento dos direitos e deveres pela população livre, como era defendido pelos agentes educacionais de outras partes do Império; conforme identifica Irma Rizzini, em importante pesquisa sobre a educação dos meninos desvalidos na Amazônia durante o Segundo Reinado, o aprendizado do português e a perspectiva de sedentarização da população do interior das províncias do Pará e Amazonas foram necessidades reclamadas pelos administradores dessas bandas do Brasil; o que estava associado à idéia de se desabituar a população local da linguagem e valores, em geral associados às comunidades indígenas, e que “era falada e vivenciada pelos meninos em casa e nas ruas” (RIZZINI, 2004, p. 23). Nesse aspecto, a escola deveria ser utilizada, na lógica dos administradores, como instrumento de combate aos costumes considerados não civilizados e a implantação de novos hábitos condizentes com o que se defendia como sociedade moderna.

Prosperidade, progresso e civilização eram expressões que adquiriam um forte simbolismo nesse momento; e nesse aspecto a educação deveria se constituir como instrumento capaz de assegurar que esses valores fizessem parte dos interesses dos grupos sociais na Amazônia. De acordo como Irma Rizzini, no caso do Pará, a criação da Escola Normal e o Instituto Paraense de Educando Artífices surgiram no calor dos empreendimentos e debates educacionais da década de 1870; identificando ainda, entre os anos de 1885 e 1888 um aumento de 24 para 53 escolas públicas primárias no município de Belém; sendo 331 escolas públicas em toda a província (RIZZINI, 2004, p. 23). É nesse contexto de expansão das escolas de ensino primário, e que envolvia o ensino das primeiras letras, que são implantadas as escolas nos núcleos de colonização agrícola, a exemplo da escola da Colônia Benevides; objeto deste estudo.

A implantação desses espaços de ensino era consequência das novas legislações quanto à instrução primária. No caso, fazemos referência à carta constitucional de 1824, que embora determinasse no artigo 179, parágrafo XXXIII, que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, não definia as maneiras de assegurar essa gratuidade. Outra legislação correspondia a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas (AZEVEDO, 1964, p. 564).

No espaço dos núcleos coloniais a escola terá uma dupla função; se por um lado deveria afirmar os valores morais e religiosos, uma característica comum das demais escolas do Brasil, por outro poderia servir para combater aquilo que se convencionou chamar de “vida ambulante” dos povos da Amazônia; ou em outras palavras os constantes deslocamentos das populações pelo interior da floresta; situação que era provocada pela necessidade de extração dos recursos naturais, dos quais dependia a sobrevivência dessas populações. No caso, acreditava-se que a obrigatoriedade de manter as crianças na escola, levaria os colonos a permanecer no espaço dos núcleos coloniais dedicando-se ao trabalho agrícola; tendo-se ainda a perspectiva de que as próprias crianças com os novos aprendizados

no espaço escolar, principalmente de valorização da agricultura em detrimento a outras atividades econômicas, seriam importantes elementos de convencimento dos pais a permanecerem desenvolvendo a atividade agrícola nos espaços de colonização.

No contexto de arregimentar mão-de-obra para o trabalho agrícola, a formação dos núcleos coloniais tinha, entre outros propósitos, o de abrigar as populações que estavam dispersas no interior da província; o que constituía na superação de um dos principais problemas quanto à expansão da instrução pública aos mais longínquos lugares da Amazônia. Nesse caso, estamos nos referindo as distancias que separavam as povoações; o que, segundo as autoridades, era favorecida pelo fato de que grande parte da população mantinha-se dispersa pelo território amazônico dedicando-se as atividades extrativas e à pequena agricultura em sítios afastados dos núcleos populacionais. Esta dispersão, associada à prática extrativa inviabilizaria, na perspectiva das autoridades provinciais, a implantação de um ensino regular. Isto explica a associação entre ensino e agricultura, pois a atividade agrícola era concebida como capaz de fixar o homem a terra.

Considerando estas questões, nos propomos a destacar ao longo deste trabalho a experiência de implantação de escolas nos núcleos coloniais da Amazônia, a exemplo da escola de ensino de primeiras letras da Colônia Benevides, localizada na província do Pará, nordeste paraense, distante alguns quilômetros de Belém. Nesse aspecto, a implantação de uma instituição pública de ensino num espaço, a princípio construído para atender a imigração européia, mas que posteriormente, será ocupado por colonos nacionais das provinciais do Nordeste do país e do interior do Pará, é discutida na perspectiva de um programa de educação voltado para a afirmação de uma nacionalidade, disseminação de valores associados ao progresso e a civilização, assim como da necessidade de suplantarem os costumes indígenas visto como selvagens e não condizentes como os valores defendidos pela sociedade burguesa do século XIX. Nesse aspecto, nossa proposta é analisar a escola de ensino das primeiras letras na Colônia Benevides no contexto dos projetos educacionais implantados no Segundo Reinado; quase sempre caracterizados pela idéia de formação de cidadãos úteis a si e a pátria, isto é, trabalhadores disciplinados, tementes a Deus e ao Estado.

Neste aspecto, diríamos que a instrução pública ocupava neste momento, um lugar privilegiado nas medidas adotadas pelas autoridades imperiais de superar um passado compreendido como desorganizado, por um outro momento, o da ordem e civilização. Do ensino da leitura, da escrita e do contar do período colonial, o instruir adquiriu novos significados. Instruir não significava apenas apreensão de conteúdos elementares exercidos no ato de ler, escrever e contar; por instrução passou-se a incorporar o sentido de educar, numa idéia de que a educação tinha o papel de transmissão de valores. Formar o povo implicava em levá-lo a adquirir os princípios éticos e morais necessários à convivência social e a melhorar os seus “costumes”. De acordo com Alessandra Frota Martinez, ao analisar a instrução pública na Corte entre 1870 e 1889, novos sentidos foram necessariamente acrescentados à palavra educação, paralelamente a difusão de regras de civilidade e do sentimento religioso. Educar para a vida em sociedade passaria a ser também função da escola, que, segundo a autora, deveria constituir o homem integralmente, ciente de seus direitos e deveres (MARTINEZ, 1997).

De acordo com a historiografia sobre a educação no Brasil durante o governo imperial, havia nas províncias uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização das populações locais, principalmente dos “grupos inferiores”, constituídos, no caso das provinciais do Norte do país por colonos e indígenas, em sua maioria. De acordo com Luciano Mendes de Faria Filho foram intensos os debates em torno da educação, o que teria gerado um ordenamento legal da educação escolar, como o Ato Adicional de 1834 que responsabilizou os governos provinciais pela instrução pública (FARIA FILHO, 2000, p 137); ação que segundo Ilmar Mattos possibilitava compreender a relação entre a instrução pública, a construção do Estado Imperial, a constituição de uma classe hegemônica e a formação do povo brasileiro (MATTOS, 1987).

A escola da segunda metade do século XIX torna-se um instrumento de fabricação do cidadão, importante na luta do governo imperial contra o que se chamava de hábitos não civilizados. De acordo com Faria Filho é o momento em que se defende a superioridade e a especificidade da educação escolar frente às outras instâncias de socialização, como a família, a igreja e o grupo social (FARIA FILHO, 2000). No entanto há de se considerar que a instrução pública era objeto de constantes divergências entre conservadores e liberais, principalmente quanto aos ideais de maior centralização ou controle dos poderes públicos e maior autonomia ou liberdade de ensino entre pais e educadores. É justamente este espaço de disputa que permite entender a implantação de escolas não apenas como transposições automáticas de modelos educacionais estrangeiros (MATTOS, 1987, p. 259). A diferenciação nos processos de escolarização entre as provinciais é um indício de que ocorreram diferentes apropriações e adaptações dos sistemas escolares da Corte. Nas províncias os formatos de educação adotados nesses locais quase sempre refletiam os interesses e valores locais. No caso dos núcleos coloniais as especificações do ensino adotado nesses espaços, refletem, portanto, os embates entre interesses locais, dos colonos e mais gerais, das autoridades provinciais.

Considerando que o processo de escolarização deve ser melhor entendido na sua diversificação a partir de interesses locais, diríamos que na Amazônia, especialmente nos espaços dos núcleos coloniais, como apontamos anteriormente, as instituições de ensino se caracterizam por um modelo de instrução das práticas religiosas, das primeiras letras, associado à idéia de valorização da agricultura e do respeito as normas e autoridades provinciais. Para uma região em que a falta de braços para atuar na lavoura era uma das principais questões presentes nos debates das autoridades provinciais, tornavam mais preeminentes o objetivo da formação de um povo trabalhador e obediente a legislação. Criar escolas era indicador importante, portanto, de progresso e civilização, pois se passava a idéia de que novos espaços de domesticação social estavam sendo construídos. Nesse aspecto, a diretoria da Colônia Benevides, nos primeiros meses de 1879, apontava o funcionamento de uma escola para crianças do sexo feminino, duas do sexo masculino e uma noturna, que atendiam alguns colonos que tivessem interesse em aprender as primeiras letras.¹

¹ Arquivo Público do Estado do Pará. Caixa 367 (1880-1886). Ofício de 02 de agosto de 1880.

A primeira escola achava-se, sob a direção da professora Filomena Rodrigues da Silva que cuidava da educação das meninas; as duas do sexo masculino sob os cuidados do padre Lyra e do professor José Valhão de Vasconcelos. A escola que funcionava a noite estava sob a guarda do professor Antonio Duarte Balby. O ensino da leitura e escrita, associado aos valores religiosos constituía a base de ensinamento nessas escolas; situação que pode ser evidenciada pela apresentação do nível de conhecimento dos alunos feita pelo padre Lyra e da própria presença do pároco com um dos professores. De acordo com os dados da administração da colônia, dos 161 alunos matriculados de 1º de agosto a 06 de setembro de 1878, e que estavam sob os cuidados do padre Lyra, este fazia questão de destacar que: “143 começavam a ler o a-b-c, 13 balbuciavam as primeiras sílabas, 03 já soletravam nomes, e outros 03 possuíam princípios de leitura”.²

Nas escolas dos núcleos coloniais do Pará, predominavam o que se poderia chamar de escolas primárias, ou seja, eram instituições de ensino dedicadas ao ensinamento elementar que consistia na leitura, escrita, quatro operações aritméticas, noções práticas do sistema métrico, doutrina cristã e da religião do Estado, e costura para as meninas. No caso de ensinamentos mais adiantados como a gramática portuguesa, caligrafia, desenho linear, aritmética avançada, elementos de geometria, de geografia e de história estes eram ministrados somente nas escolas públicas da capital ou nas sedes dos municípios mais populosos. Caso houvesse interesse de continuar os estudos era necessário que os filhos dos colonos se deslocassem para essas localidades; o que quase sempre não acontecia.

A criação de escolas na Colônia Benevides estava circunscrita a um contexto marcado por discursos que tem como propostas principais a disseminação da instrução pública a todos os habitantes do país. De acordo com as autoridades provinciais o desafio era a expansão das escolas aos lugares distantes e pouco povoado.³ Nesse aspecto, diríamos que o conceito de ensino pensado pelas autoridades locais, se remete ao surgimento de um espaço educacional articulado aos interesses do Estado. No entanto, há de se considerar as resistências, conflitos e diversidades das práticas pedagógicas que caracterizaram a implantação e implementação da forma moderna de educação pensada para o país. De acordo com Irmã Rizzini, as práticas tradicionais de socialização talvez tenham sido as mais resistentes ao modelo escolar oficial, por este “competir” com as famílias, tutores e protetores, uma vez que acabava usurpando as crianças na ocupação do tempo e do espaço, além do que tentava impor um aprendizado que nem sempre era o mais valorizado em seu meio, ou que garantisse a reprodução dos valores familiares (RIZZINI, 2004, p. 78).

Na Amazônia, como em outras regiões brasileiras, o processo de afirmação e expansão da forma escolar sofreu reveses vindos de todas as partes e pela própria diversidade da constituição étnica e cultural da população. Esta questão se refletia no número de crianças freqüentando a escola e nos índices de participação nas aulas. Nos

² *O Liberal do Pará*, Belém, 06 de abril de 1879, p. 01.

³ PARÁ. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial na 2ª sessão da 22ª legislatura em 15 de fevereiro de 1881 pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu*. Pará, Typ. do Diário de Notícias de Costa & Campbell, 1881, p. 60.

dados contendo a frequência nas escolas da Colônia Benevides, o que se observava era que muitos alunos deixavam de ir à escola; o que quase sempre era atribuído pelas autoridades à falta de interesses dos pais “que deixavam de enviar seus filhos, preferindo levá-los para o trabalho na lavoura”; afirmava o diretor da colônia na época, Henrique Costard.⁴

A acusação de que as famílias se mostravam indiferentes à instrução de seus filhos omitia, em grande parte, a incapacidade do governo em garantir o ensino público às populações desprovidas de recursos. As escolas públicas primárias, responsáveis pelo ensino das primeiras letras, eram quase sempre isoladas; ou seja, cada escola tinha um professor que regia uma aula, atendendo a alunos de várias idades, na faixa etária que podia ir dos 6 aos 15 anos. No caso de escolas com grande número de crianças, estas podiam ter o auxílio de um professor adjunto, o que não resolvia o problema de manter crianças de diferenciadas idades freqüentando o mesmo espaço e obtendo o mesmo tipo de ensinamento. A casa utilizada como escola era alugada pelo professor ou professora, que neste mesmo espaço morava com a família, reservando um dos cômodos para a função pública; o que não deixava de se constituir enquanto locais improvisados. A escolha da casa cabia ao mestre; o que levava os visitantes das escolas, responsáveis pela fiscalização destes estabelecimentos, à denúncia de que, em geral, as residências eram acanhadas, anti-higiênicas e sem ventilação. No interior, faltavam habitações apropriadas, levando, em alguns casos, à instalação de escolas em verdadeiras palhoças. A falta de utensílios, móveis e livros levavam os professores a utilizarem o que tinham à mão e ao que estavam habituados. Os meios disciplinares, quase sempre, extrapolavam o permitido por lei, fazendo com que as crianças aprendessem sob o jugo do “terror do mestre”, como diziam alguns visitantes. No caso específico da Colônia Benevides as escolas funcionavam em prédios improvisados, uma a proximidade da Igreja de Nossa Senhora do Carmo e o outro nos fundos da diretoria do núcleo. Estas duas salas de aulas atendiam até 50 crianças cada uma.⁵

Embora ficassem evidentes os problemas enfrentados pelo ensino público no Pará, o governo reduzia esses problemas aos obstáculos impostos à sua difusão pelos hábitos, costumes e modos de viver da população. Era comum ouvir das autoridades que a educação na província mantinha-se acanhada devido a imensa região e o isolamento de sua população. No entanto, acreditamos que as dificuldades de se implantar um ensino regular na província do Pará e que garantisse a permanência dos educados nas escolas públicas era resultado das duas situações; se por um lado não havia ações do poder público em criar espaços de ensino que melhor atendessem aos educandos, por outro há uma resistência dos colonos em encaminhar os filhos para freqüentar os improvisados estabelecimentos de ensino. Essa resistência dos colonos quanto a encaminhar os filhos para as escolas públicas é registrada na fala dos administradores. Para as autoridades provinciais as tentativas de reforma da instrução pública esbarravam na necessidade da reforma daquilo que chamavam de “reforma indiana” numa alusão ao

⁴ *O Liberal do Pará*, Belém, 06 de abril de 1879, p. 01.

⁵ *O Liberal do Pará*, Belém, 06 de abril de 1879, p. 01.

modo de vida das comunidades indígenas e que em parte havia sido adotado pelos colonos.⁶

Nos dizeres dos administradores a prática extrativa era o principal obstáculo para a propagação do ensino na região. Dentre as atividades extrativas, a borracha aparecia com a grande vilã, por afastar as crianças das escolas durante o verão, ou seja, no segundo semestre de cada ano, quando intensificava os trabalhos de extração do látex. Nesse caso, o diretor de instrução pública do Pará em 1877, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, lamentava que em boa parte das escolas fosse pouco concorrido à frequência de alunos devido o período de colheita da borracha, quando os povoados eram abandonados por muitos de seus habitantes. Os estudos sobre a instrução nas diversas localidades do Pará, incluindo as escolas implantadas nos núcleos coloniais, realizado pela diretoria de instrução pública confirmariam que a atividade extrativa seria o grande obstáculo para o desenvolvimento do ensino. Sobre a questão Joaquim Pedro Corrêa de Freitas identifica que nos locais “em que são mais disseminadas a população, menos freqüentadas são as escolas”; outra observação é quanto aos lugares em que a população “entrega-se a extração da borracha”; nesse espaços as escolas, em certa época do ano, “ficam quase despovoadas”, ao passo que as escolas implantadas em localidades que vivem da lavoura e da pesca, “estas tem grande número de alunos matriculados, e a frequência nos diversos meses do ano é quase sempre a mesma”.⁷

Em 1883 as observações das autoridades provinciais quanto à relação entre a prática extrativista e a educação permaneciam caracterizadas pela contrariedade. Nesse caso, o então visitador de escolas públicas Joaquim Maria Nascentes de Azambuja identificava na atividade extrativa o principal motivo do constante deslocamento das populações pelo interior da província, impossibilitando uma regular frequência dos alunos nas escolas públicas. Afirmava, então, que a “população move-se em busca de um pretendido Eldorado”; “move com açodamento, arrastando consigo mulheres, filhos, agregados, tudo deixando, abandonando as casas de sua residência”; situação que para Joaquim Azambuja eram os fatores responsáveis pela dizimação dessa população, assim como pela falta de estabilidade de seus habitantes; o que “inviabilizaria a implantação de escolas públicas em populações com semelhantes práticas que mais lembravam selvagens do que povos civilizados” (AZMBUJA, 1885, p. 46).

Ao que tudo indica, até o final do século XIX, a “vida nômade” provocada pela extração e fabricação da goma elástica, assim como a colheita de vários produtos, em muito importunará os gestores de instrução pública no Pará. Nesse caso, a população é acusada de viver embrenhada nas matas, onde “as vistas do governo, a ação benéfica e a regular administração da justiça dificilmente podem chegar”.⁸ Julião Honorato Miranda e Antonio Manuel Gonçalves Tocantins, engenheiros na época à serviço da província do

⁶ PARÁ. *Falla com que o Exmo. Sr. Dr. Miguel José d'Almeida Pernambuco, Presidente da Província abriu a 2ª sessão da 26ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889*. Pará, Typ. de A.F. da Costa, 1889, anexo, p. 32.

⁷ PARÁ. *Falla com que o Exmo. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura da Assembléa Legislativa da Província do Pará em 15 de fevereiro de 1877*. Pará, Typ. do Livro do Commercio, 1877, anexo 3, p. XLI

⁸ *Idem*, p. 80.

Pará, identificam na criação de estradas e a conseqüente facilitação da comunicação entre as localidades, como uma das soluções para este isolamento; sendo ainda defendido a fixação dos “errantes habitantes da Pará” em espaços de colonização agrícola; o que em parte” facilitaria a educação de seus filhos”.⁹

Considerando estas questões diríamos que combater as práticas indígenas era um dos propósitos das escolas na Amazônia. Nesse caso, no espaço dos núcleos coloniais a presença das instituições de ensino marcava um embate entre ações costumeiras dos colonos e os discursos de civilidade empreendidos pelo governo provincial que tinha na estrutura administrativa da colônia e nos professores seus representantes mais diretos. Nesse caso, a escola era utilizada como instrumento de defesa de valores e interesses do governo provincial; valores que não apenas estavam relacionados à idéia de respeito às leis e as autoridades locais, ou ainda a princípios e valores cristãos, há de se considerar que esses espaços eram também utilizados para divulgação de idéia quanto a superioridade da prática agrícola em relação a extrativa; numa visível demonstração da necessidade de ampliar as áreas de produção de alimentos na província e assegurar a permanência dos colonos nessas áreas de cultivo.

Tratava-se, portanto, de um embate entre as representações do que se considerava como selvagem e atrasado e o que era concebido como moderno e civilizado. Nesse caso, os discursos oficiais, quase sempre opunham, quando discutiam a instrução pública na Amazônia, a atividade agrícola da prática extrativa; nesse caso, recomendavam veementemente o domínio do cultivo sobre a coleta. Estes debates apresentavam um cenário amazônico de luta pelo avanço do progresso e da civilização sobre a natureza e a barbárie de seus habitantes, os índios, os caboclos, os mestiços. Esta oposição, guardadas as devidas proporções, não deixava de afetar a educação da população e a solução apontava para aquilo que consideravam como “vitória das armas da vida civilizada”. Os engenheiros Corrêa de Miranda e Gonçalves Tocantins eram enfáticos na idéia de que a educação mais regular só se viabilizaria com a opção pela lavoura. Neste aspecto, a lavoura implicava na mudança considerada fundamental quanto aos hábitos dos colonos na província do Pará; uma vez que, através da agricultura, estes deixariam a “vida errante” em que estavam habituados.¹⁰

Embora a lavoura fosse vista como um importante elemento de garantia de fixação do colono em determinada área, pois ao contrário do extrativismo não vai exigir os constantes deslocamento das populações pelo interior da província, na Colônia Benevides, a agricultura vai ter um outro efeito quando relacionado à criação de espaços de instrução pública. A pouca presença de crianças freqüentando o núcleo colonial, associado à baixa freqüência dos que haviam se matriculado era atribuído pelos professores, conforme apontamos anteriormente, à falta de interesses dos pais que

⁹ Informações presentes no relatório apresentado pelos engenheiros Julião Honorato Corrêa de Miranda e Antonio Manuel Gonçalves Tocantins ao presidente de província do Pará Abel Graça em 15 de fevereiro de 1872 sobre a exploração no rio Tapajós. In: PARÁ. *Relatório apresentado á Assembléia Legislativa Provincial na primeira sessão da 18ª legislatura em 15 de fevereiro de 1872 pelo Presidente da Província, Dr. Abel Graça*. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1872, anexo 1.

¹⁰ PARÁ. *Relatório apresentado pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, Presidente da Província do Pará, á Assembléia Legislativa Provincial na sua sessão solene de instalação da 20ª legislatura, no dia 15 de fevereiro de 1876*. Pará, 1876, p. 6.

deixam de enviar seus filhos, preferindo levá-los para o trabalho na lavoura.

O que para os professores poderia ser uma opção dos pais, no caso da cearense Maria Francisca do Espírito Santo, de 44 anos e moradora de Benevides desde 1878, tratava-se da necessidade de mais braços para o trabalho no roçado. Afinal os seus três filhos ajudavam nas atividades de capina e plantio; auxílio necessário, pois era preciso abreviar o quanto antes o trabalho de cultivo, uma vez que, o auxílio do governo para os colonos recém chegados a Benevides se estenderia apenas por seis meses.¹¹ Considerando o período de limpeza dos terrenos (final de agosto, setembro e outubro), plantio (início de novembro e dezembro) e primeira capina (final de janeiro e início de fevereiro), observa-se que são os meses de novembro, dezembro e fevereiro em que se atinge a menor frequência na escola. No caso da turma do professor Antonio Balbi, para um número de 119 alunos matriculados, menos da metade, 53 freqüentavam a escola no período de cultivo nos lotes; o que comprova a situação de que muitos colonos, a exemplo da cearense Maria Francisca do Espírito Santo, aproveitam o trabalho dos filhos para adiantar os serviços de plantio.

Nos dizeres das autoridades provinciais, a indiferença dos pais pela instrução dos filhos seria uma das principais causas atribuídas ao “atraso da instrução” na região, em todo o Segundo Reinado. De acordo com Irma Rizzini, quase sempre, os pais do interior eram lembrados pelos governantes, principalmente por este descuido, explicado pela “indiferença, senão repugnância pela instrução da infância” nos lugares distantes e pouco povoados. Já nos grandes povoados, habitados por uma “população mais desenvolvida pela educação”, haveria maior recepção dos pais à instrução da infância, podendo-se ampliar o ensino público (RIZZINI, 2004, p. 113). No caso dos núcleos coloniais, a necessidade de se garantir as atividades de cultivo exigia o uso quase constante do trabalho das crianças, o que inviabilizava a sua frequência na escola.

A realização de atividades agrícolas pelo conjunto do grupo familiar, inclusive crianças, é apontada por Ana Dourado, Cristiane Dabat e Teresa Corrêa de Araújo como uso costumeiro dos trabalhadores rurais do Nordeste durante o século XIX (ARAÚJO, DABAT & DOURADO, 2000). Além de aumento da renda da família, a estas crianças era dada a responsabilidade de aprender as técnicas agrícolas para as culturas diversas de raízes, legumes e frutas; garantindo o sustento futuro da família. Esta prática pode, portanto, está sendo reproduzida pelos colonos cearenses em Benevides.

Diríamos, portanto, que a agricultura embora fixasse o homem a terra, a esta era ainda atribuída à capacidade de facilitar a propagação do modelo de educação pensada pelas autoridades imperiais. Em outras palavras, seria justamente a capacidade de fixar as populações em uma dada região o elemento facilitador de implantação de um ensino regular e oficial. No entanto há de se considerar que a identificação dos colonos com o modelo proposto de ensino e a dinâmica de trabalho dos colonos parecem se constituir como elementos decisivos nesta questão, seja para facilitar a implementação dessas proposições de ensino, seja para negá-la; pelo menos é o que mostra a experiência da escola de primeiras letras da Colônia Benevides.

¹¹ Arquivo Público do Estado do Pará. Auto de Inquérito da Chefatura de Polícia de 13 de junho de 1879.

Bibliografia

ADÃO, Áurea. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1997.

ARAÚJO, Teresa Corrêa de; DABAT, Cristiane & DOURADO, Ana. “Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000, 407-436.

AZAMBUJA, Joaquim Maria Nascentes de. *Doutrinas pedagógicas e elementos de instrução pública organizadas pelo Conselheiro D’Azambuja para uso das escolas de ensino primário especialmente das Províncias do Amazonas e do Pará*. Pará: Typ. do Livro do Commercio, s.d. [1884].

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo, 1964.

COSTA, Hideraldo Lima da. *Cultura, trabalho e luta social na Amazônia: discurso dos viajantes – século XIX*. São Paulo: PUC-SP, 1995. Dissertação de Mestrado.

CRUZ, Ernesto. *Colonização do Pará*. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1958.

DEL PRIORE, Mary.(org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta et al (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889). Niterói, 1997. Dissertação de Mestrado. UFF.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*: São Paulo: HUCITEC, 1987.

NUNES, Francivaldo Alves. “Modernidade, Agricultura e Migração Nordestina: Os discursos e a atuação governamental no Pará do século XIX”. *Revista Virtual Cadernos de História*. UFOP, Ano II, nº 01, março de 2007.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004. Tese de Doutorado.

Recebido em junho de 2009

Aprovado em agosto de 2009