



REVISTA MAIÊUTICA

Curso de História

Publicação de Divulgação Científica e Cultural do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

v. 01, nº. 01.

Jul./Dez. 2012

Copyright / Editora UNIASSELVI 2014

Reitor da UNIASSELVI

Hermínio Klock

Pró-Reitor de Ensino de Graduação a Distância

Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Klock

Editor-Chefe

Prof. Evandro André de Souza

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Organizadores

Prof. Evandro André de Souza

Prof. Thiago Rodrigo da Silva

Profª. Joice Brignoli

Editoração e Diagramação

Letícia Vitorino Jorge

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Deise Stolf Krieser

Diógenes Schweigert

José Roberto Rodrigues

Publicação Online

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

Apresentação

Prezados leitores!

Com satisfação, apresentamos o mais novo volume da Revista Maiêutica de História.

A Revista é um dos pilares do curso, pois representa para todos os docentes um motivo de satisfação pela excelente qualidade dos artigos publicados. Antes de tudo, gostaríamos de agradecer publicamente à jovem professora Joice Brignoli, recente contratação da equipe de tutores-internos da Uniasselvi, que na ausência do antigo editor, Edison Lucas Fabrício, nos auxiliou na difícil tarefa de escolher os textos a serem publicados.

Nossos acadêmicos abrilhantaram a presente edição com sua dedicação ao Curso de História EAD/Uniasselvi, demonstrado nos bons textos produzidos. Nesta edição, quatro foram os artigos contemplados para a publicação. São eles: *Educação feminina no Amazonas: A instrução de meninas órfãs e desvalidas no Instituto Benjamin Constant no alvorecer da República de 1892 a 1896*, da autoria de Daniel Rodrigues de Lima; *Atividades econômicas após o ciclo da borracha em Janauacá e a conservação ambiental neste contexto*, de Priscila de Souza Macena; *Adesão do Pará: uma proposta de intervenção para a história social da Amazônia na Perspectiva da Nova História*, de Manoel Francisco Argôlo Correia; e, *História de Campo Grande: uma abordagem da fundação e o marco inicial de seu desenvolvimento*, de Aguinaldo de Moura Rodrigues.

Os trabalhos aqui publicados nos apresentam pesquisas de grande qualidade, utilizando fontes variadas e tendo como principal escopo não a mera descrição factual, mas, sim, uma reflexão sobre questões sociais delimitadas em suas contingências temporais. Com isto, temos certeza de que a formação dos futuros professores de História que atuarão nas salas de aula de Ensino Médio e Fundamental, nossa missão primordial, está sendo executada com o profissionalismo e a seriedade necessária.

A todos os tutores externos, peças fundamentais na nossa “engrenagem”, nosso muito obrigado pela dedicação aos acadêmicos e à nossa instituição!

A todos, desejamos boa leitura!

Thiago Rodrigo da Silva
(Editor da Seção de História na Revista Maiêutica)

Evandro André de Souza
(Coordenador do Curso de História)



SUMÁRIO

A ESCOLA COMO UM NÃO LUGAR PARA OS NEGROS: A TRAJETÓRIA DA INTERDIÇÃO E APAGAMENTO DA PRESENÇA DOS NEGROS DENTRO DA ESCOLA BRASILEIRA

Daniela de Oliveira Senna

Hugo Rogério da Rocha Borges 7

HISTÓRIA DE CAMPO GRANDE-MS: UMA ABORDAGEM DA FUNDAÇÃO E O MARCO INICIAL DE SEU DESENVOLVIMENTO

Aguinaldo de Moura Rodrigues

Maria Auxiliadora de Oliveira Siqueira 15

ADESÃO DO PARÁ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA NA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA

Manoel Francisco de Argôlo Corrêa

Hugo Rogério da Rocha Borges 27

ATIVIDADES ECONÔMICAS APÓS O CICLO DA BORRACHA EM JANAUCÁ E A CONSERVAÇÃO AMBIENTAL NESSE CONTEXTO

Priscila de Sousa Macena

João Lopes 55

EDUCAÇÃO FEMININA NO AMAZONAS: A INSTRUÇÃO DE MENINAS ÓRFÃS E DESVALIDAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT NO ALVORECER DA REPÚBLICA DE 1892 A 1896

Daniel Rodrigues de Lima

João da Silva Lopes 67

A ESCOLA COMO UM NÃO LUGAR PARA OS NEGROS: A TRAJETÓRIA DA INTERDIÇÃO E APAGAMENTO DA PRESENÇA DOS NEGROS DENTRO DA ESCOLA BRASILEIRA

Daniela de Oliveira Senna

Orientador: Hugo Rogério da Rocha Borges.

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Licenciatura em História (HID 0295)

RESUMO

Este artigo discute a questão da invisibilidade e/ou apagamento acerca da presença do/a negro/a nas escolas brasileiras, focando o pensamento educacional brasileiro do passado e analisando as legislações vigentes na referida época, assim como o impacto decorrente dessas ações oficiais sobre o segmento negro; ainda se preocupa em pensar as implicações desse processo no contexto educacional das políticas afirmativas do século XXI. Percebeu-se que o silêncio reinante sobre a história e presença dos/as negros/as nas escolas brasileiras tem relação direta com os processos de interdição formais e informais a que foram expostos estes sujeitos no traçado histórico da sociedade brasileira, e ainda, que as memórias da escravidão africana e o racismo que dela decorreu agem consciente ou inconscientemente para reforçar este apagamento.

Palavras-chave: Invisibilidade. Racismo. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas que incidem atualmente em cotas para negros/as nas universidades e/ou que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana no país provocam em determinados segmentos sociais algumas inquietações (FELIPE e TERUYA, 2007, p. 113). Parte delas amparadas por argumentos que, compreendemos, são sustentados ideologicamente pelos grupos dominantes, a saber, aqueles que não têm interesse em realizar a reparação histórica que os/as negros/as têm direito. Porém, o argumento que coloca em questão a constitucionalidade das políticas afirmativas ainda provoca um impacto negativo na discussão. É justamente a discussão sobre a legalidade das ações que incidem sobre os/as afrodescendentes que pode ou poderá talvez

servir de argumento factual para encerrar um debate que tem se mostrado improfícuo e inerte, pois foi a legalidade de outrora que empurrou os/as negros/as para fora das escolas ou, o que é ainda pior, obscureceu a presença deles quando esta ocorreu.

Existem, no entanto, os defensores das ações afirmativas. Pessoas que acreditam ser necessário investir para que o/a negro/a tenha a possibilidade concreta, manifesta em forma de direito, de ingressar, permanecer e ter sucesso em sua vida escolar, dessa forma revertendo o quadro negativo que ainda se encontra no Brasil, sobre a situação do/a negro/a.

Nas escolas atuais tem se percebido cada vez mais um processo de exclusão em relação aos afrodescendentes. Ele se

manifesta no branqueamento que ocorre nas salas de aula na medida em que se avançam os anos letivos; se manifesta quando observamos a pequena quantidade de professores negros nas universidades, quando percebemos que ainda é necessário lutar por cotas para garantir a presença de alunos negros em escolas de nível superior. De acordo com Munanga (2001), “do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% negros e 1% descendentes de orientais; sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros”.

Neste artigo procuramos abordar questões relativas à forma como foram conduzidas as práticas historiográficas tradicionais brasileiras sobre a participação dos negros nas escolas do passado e nos dias atuais. Buscamos identificar prováveis interferências que incidiram em uma óbvia invisibilidade e/ou apagamento histórico do segmento negro afrodescendente nesta questão. Assim, o trabalho é resultado de uma proposta de diálogo com autores que pensam a historiografia da escolarização dos afrodescendentes a partir da análise de uma educação que ocorreu fora da escola, e na escola para a população negra nos mais diversos períodos e, assim sendo, pretende discutir as legislações que interditaram a presença do negro nos bancos escolares, sua presença na escola e as implicações disso no contexto educacional das políticas afirmativas no século XXI.

Para tentar realizar nossos objetivos, dividimos este artigo em duas partes: a primeira que se propõe a investigar a situação do ex-escravo/a negro/a no pensamento educacional do passado, e a segunda parte, que pretende discutir a realidade da educação brasileira no século XXI a partir dos impactos provocados pelas políticas afirmativas.

2 INVISIBILIDADE OU INTERDIÇÃO? O PENSAMENTO EDUCACIONAL DO PASSADO

De acordo com Cruz (2006, p. 21), permaneceu na história da educação brasileira uma lacuna enorme no que diz respeito à presença dos/as negros/as nos bancos das escolas:

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros no período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofreu vasta expansão do número de vagas.

Na verdade, a autora destaca uma tendência visível nesta produção – a de excluir os povos não europeus das narrativas do campo histórico. Parte desta tendência tem relação direta com a ideia, que se perpetuou por tempos, de inexistirem fatos notáveis nas sociedades não europeias antes do contato com os/as brancos/as.

As mais graves consequências deste silêncio incidem diretamente sobre os afrodescendentes, vistos, por vezes, como coitadinhos, como gente sem história. Porém, a mesma documentação bibliográfica que invisibiliza o/a negro/a dá mostras de que existem contradições no discurso oficial do pensamento educacional do passado, até porque essa documentação exhibe a intervenção dos negros/as na sociedade brasileira ainda nos primeiros anos da República: foram as organizações negras, a imprensa negra e até a criação de escolas negras.

Cabe, então, agora, ao que nos parece, não mais discutir a existência ou não de educação para os/as negros/as no período que antecede a República, mas sim tentar compreender de que forma essa

educação se deu, uma vez que não seria possível destacar as intervenções sociais de cunho intelectual desses sujeitos se eles não tivessem passado por processo educativo e/ou tentar investigar os processos que invisibilizaram a atuação desse segmento dentro das escolas brasileiras.

Garcia (2007, p. 33) realiza um estudo acerca das ações institucionais materializadas nas atuações governamentais e da imprensa para construir a invisibilidade do/a negro/a no país. Para ela, o Brasil propagou uma ideologia igualitária que, de fato, nunca foi vivida: “Assim como não se considerava como de substancial importância os diferentes percursos educacionais pertinentes às diferentes populações com suas raças/cores e etnias, o mesmo ocorria com os movimentos sociais e políticos desencadeados pelos negros”.

De acordo com Garcia (2007, p. 33), houve um esforço nacional para exibir as ações intelectuais dos/as negros/as como descontínuas e sem consistência. Dessa forma, o processo de dominação sobre os afrodescendentes se perpetuava através da destruição de suas identidades, da negação de sua competência intelectual e de sua trajetória histórica. “Enfatiza-se, nos jornais pesquisados, uma visão de vazios e/ou descontinuidades, que supostamente só haveria nos movimentos negros, o que não seria percebido nas lutas operárias e nos partidos políticos”.

Fonseca (2002, p. 93) traz algumas considerações significativas sobre a presença dos negros durante o século XIX em escolas brasileiras. O autor revela que a análise de documentações bibliográficas da época apontava um número substancial de pessoas negras na Província de Minas Gerais durante o século XIX. Ele também afirma que conseguiu detectar, durante a realização de suas pesquisas, certa fragilidade nas ideias correntes de que a educação no período citado era de caráter elitista e

que não oportunizava aos/as negros/as a possibilidade de acesso. Ao contrário, o que se destacou foi a significativa fluidez dos/as negros/as, capazes de circular por vários espaços sociais. O autor ressalta que os relatos de viajantes neste período ajudam a vislumbrar uma realidade que a historiografia oficial ocultou: “Pretos e mulatos estavam nos mais variados papéis, inclusive na escola, na condição de professores. O olhar do viajante é de estranhamento diante deste arranjo social, mas é um testemunho da capacidade de circulação dos afrodescendentes na sociedade mineira”.

Percebemos, portanto, que ocorreu um apagamento da presença dos/as negros/as afrodescendentes no pensamento educacional brasileiro, mas esse apagamento está relacionado à interdição formal à escolarização? Interdição é privação legal do gozo ou do exercício de certos direitos. Foram os/as negros, de fato, privados/as de estudar, de ter acesso à educação? Vimos que no final do século XIX vários/as negros/as estavam no universo das escolas, porém, ao que parece, nem todo o XIX teve a mesma característica.

O Decreto de nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos. Mais tarde, o Decreto de nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Dessa forma, percebe-se que o Estado brasileiro usou diversas estratégias para tentar impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a libertação dos/as escravos/as e da Proclamação da República, a sociedade brasileira se reorganizou para criar um novo modelo educacional, dessa vez, mais apropriado para a condição de República assumida recentemente pelo país. Esse projeto visava colocar o Brasil em condições iguais às das grandes potências europeias. O modelo assumido, portanto,

mantinha permanente a influência europeia. Para essa sociedade pós-República, a educação poderia levá-los à conquista de uma forma evolutiva de nação, a uma forma moderna de vida. “Nela, porém, permanecia a obstaculização à penetração negra nos espaços escolares, uma vez que era voltada principalmente para o engajamento dos imigrantes recém-chegados no país que substituiriam a mão de obra escrava negra”. (FELIPE; TERUYA, 2007, p. 115).

Nesse sentido, é importante ressaltar (CRUZ, 2006) que a necessidade de ser liberto/a ou de usufruir da cidadania fez com que as camadas negras buscassem se apropriar do saber escolar, frequentando as escolas oficiais, mesmo diante das dificuldades colocadas. Talvez por isso, eles/elas atingiram níveis de instrução importantes, principalmente quando criaram suas próprias escolas. Portanto, verificamos que a história do pensamento educacional brasileiro tratou de apagar a presença do/a negro/a para assegurar o processo de dominação das elites. No entanto, ela mesma, contraditoriamente, indica circunstâncias importantes em que a presença do/a negro/a nos bancos das escolas é evidente, provando dessa forma que o/a negro/a esteve presente, sim, nas escolas do passado.

3 RACISMO – O QUE A ESCOLA PODE FAZER?

A história do Brasil desenvolveu uma série de mitos acerca de sua origem e constituição, muitos dos quais não foram e estão longe de ser superados. Um deles é o da “democracia racial”. Segundo o antropólogo Roberto DaMatta (1984), no Brasil existe um mito de três raças formadoras – a branca, a negra e a indígena. Portanto, os brasileiros se sentem herdeiros de uma democracia racial, uma vez que é muito difícil perceber os limites de uma ou de outra herança racial em um povo tão diverso.

Esse mito aprofunda o problema do racismo, porque contribuiu para que as desigualdades sofridas pelas pessoas inferiorizadas, principalmente, no caso brasileiro, as negras, sejam percebidas como resultante de outras questões sociais, culturais e/ou religiosas, e não raciais. O que nem sempre se percebe é que, na medida em que a variação da cor tende a escurecer a tonalidade das pessoas, se inicia um processo de discriminação racial, ou seja, muitos passam a sofrer com o racismo.

No Brasil, em particular, o fenômeno do racismo tem suas especificidades. Neste país foi construída uma imagem de que aqui não existe preconceito racial, ou seja, não existe problema de raça. A invisibilidade das populações negras brasileiras pode ser um sintoma de que a questão racial não recebe o devido trato dentro das nações herdeiras do colonialismo escravocrata do século XVI.

Teorias como o “Darwinismo Social” e o “Evolucionismo Social” ganharam no Brasil uma nova roupagem e meio que, ajustados em uma camisa de força, contribuíram para o agravamento das tensões raciais, uma vez que, também, a partir delas passou-se a desejar o branqueamento da sociedade brasileira. A proposta de branqueamento resultou na materialização de nuances de cores. Morenos, pardos, pálidos, amarelos etc. se transformaram em uma enorme massa de população de não brancos. Essa variação de cor não livrou, entretanto, as pessoas de serem vítimas do racismo. Sempre, à medida que a tonalidade se aproxima da cor negra, o racismo aparece e surge novamente o conceito de raça.

A palavra raça, é importante frisar, ganhou vários significados ao longo do tempo. Um desses significados, talvez o que mais conheçamos, seja o de classificação de pessoas a partir de suas características físicas e mentais. Essa tentativa de colocar seres humanos em esquemas de classificação resultou na hierarquização

das características humanas. Hoje se sabe que as diferenças biológicas entre seres humanos são insuficientes para classificá-los ou hierarquizá-los.

É possível afirmar, a partir dos achados de Wiervioka (2006), que o racismo passou por transformações, houve um declínio histórico do uso do conceito de racismo, o que não significou seu fim. O novo racismo se refinou. Passa agora pela materialização de mecanismos sutis que nem sempre são percebidos socialmente. Ações que colaboram não mais para a inferiorização do outro, mas para o alargamento do comportamento segregacionista em relação a ele.

Este racismo gravita em torno de questões culturais emblemáticas, como a identidade étnica e as expressões de diversidade. Nas escolas tem se percebido cada vez mais esse processo de exclusão. Ele se manifesta no branqueamento que ocorre nas salas de aula na medida em que se avançam os anos letivos; se manifesta quando observamos a pequena quantidade de professores/as negros/as nas universidades, quando percebemos que ainda é necessário lutar por cotas para garantir a presença de alunos/as negros/as em escolas de nível superior. De acordo com Munanga (2001, p. 33), “do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% são negros e 1% é descendente de orientais [...]”.

Nesse sentido é importante lembrar que:

Depois de 1988, houve o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de ser o racismo um problema real da sociedade brasileira, precisando ser combatido por meio de programas específicos e de instituições próprias. [...] Os governos brasileiros passaram a ser signatários de várias convenções e conferências internacionais dedicadas especificamente ao combate à discriminação e à promoção dos direitos das populações até então desrespeitados. (CARRARA, 2009, p. 212)

O reconhecimento acerca da realidade

do racismo implicou a adoção de políticas públicas que se comprometem a combatê-lo. Entre essas políticas afirmativas destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africanas nas salas de aula do Brasil, e a nº 11.465/2005, que inclui o estudo da cultura indígena nos currículos escolares.

No entanto, a força da lei não é suficiente para que o racismo desapareça. É preciso também que os diversos sujeitos da escola estejam implicados em prática de transformação. No campo do direito avançou-se muito no Brasil, o que não avançou foram as práticas sociais. Professores e professoras precisam dar as mãos para que a realidade da exclusão racial seja coisa do passado.

4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DO SÉCULO XXI: O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Em 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva reconheceu a necessidade de reparação, principalmente no que tange a oportunidades, acesso, permanência e sucesso dentro das escolas brasileiras, ao segmento afrodescendente. A Lei nº 10.639/2003 afirmou que:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e

História Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (BRASIL, 2003)

De lá para cá se passaram nove anos, tempo em que muito pouco se avançou no que tange ao cumprimento da lei. Porém, faz-se necessário reconhecer que esta oportuniza, entre outros, a possibilidade de reconhecimento por parte da sociedade brasileira de todas as contribuições dadas pelos africanos e seus descendentes na construção da história da nação. Também contribui e/ou pode contribuir com a conquista de maior visibilidade para essas pessoas, sua história e trajetória dentro e fora do Brasil, inspirando assim a formação de um clima de maior respeito à diversidade e à alteridade do outro.

A aplicação da lei, segundo Felipe e Teruya (2007, p. 115):

Permitirá romper com o modelo pedagógico vigente que tem o modelo eurocentrista como padrão, fazendo com que a sociedade civil organizada, por meio de suas legítimas representações, incluindo o/a afro-brasileiro/a, seja chamada para participar de decisões que viabilizem a construção de uma escola que contemple os brasileiros descendentes de africanos.

A lei veio como resultado da organização dos movimentos negros no país. Não caiu de paraquedas e nem foi presente de um representante público. Ela representa mais uma vez a trajetória intelectual dos povos negros no decorrer do traçado histórico da sociedade brasileira. Prova que, para além do silêncio explícito, estavam vários sujeitos construindo a história, a sua própria história.

Mas esta lei não causa tanta polêmica quanto a questão das cotas para negros/as em universidades públicas. É bem provável que parte da população se sinta ferida com essa conquista, porque também se compreende como vítima da exclusão, mesmo sem ser

negra. Isto talvez ocorra porque a população brasileira sabe muito pouco acerca dos afrodescendentes e alimenta preconceitos profundos que têm sua origem na história da escravidão.

Nosso conhecimento, por exemplo, começa na entrada do negro no Brasil como mercadoria. É a imagem do escravo, descalço, seminu e selvagem. Mas a história do africano livre, senhor de sua vida, produtor de sua cultura, à época dos grandes reinos e impérios da África Pré-Colonial, é pouco conhecida. (FELIPE; TERUYA, 2007, p. 124)

O século XXI é um tempo de conquistas para os/as afrodescendentes, e também de reflexões. O racismo ainda é uma realidade concreta. Ele está materializado no silêncio de hoje e na interdição de ontem. Está cristalizado entre todos aqueles que se recusam a admitir a diversidade. Está perpetuado na intolerância religiosa e cultural que vemos recorrente em nosso meio. Está invisibilizado, mas presente nas práticas educacionais excludentes que percebemos a todo instante, práticas que vão da formação dos currículos escolares até a elaboração dos livros didáticos repletos de estereótipos deturpados acerca dos/as afrodescendentes.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Muito embora tenhamos percebido a recorrência do silêncio e/ou apagamento sobre a participação dos/as negros/as nas escolas brasileiras do passado, o que talvez represente uma nova forma de continuidade da dominação sobre este segmento, também vislumbramos em diversos momentos que, mesmo não tão clara e constante, a documentação das escolas do passado revela que houve sim participação dos/as negros/as no universo da formação intelectual. Os mecanismos que levaram estas pessoas aos bancos das escolas não são tão claros, mas entendemos que a necessidade de apropriação do saber como ponte para a conquista da cidadania, da

liberdade, da dignidade, parece ter sido o principal motivador de todo este esforço.

Legalmente, o Brasil, enquanto Estado, interditou por diversas vezes o acesso dos/as negros/as às escolas, mas a insistência e a organização dessas pessoas se revelaram mais vigorosas, tanto é que, também por diversas vezes, os ecos de suas lutas foram registrados na história.

O racismo ainda é uma realidade. No entanto, ele agora se manifesta de forma mais sutil dentro do Brasil e, justamente por isso, requer um novo trato. A prova de que o racismo existe se materializa no silêncio que se faz acerca da história dos negros, do reconhecimento de suas competências, da recorrência da exclusão social que afasta até hoje os/as negros/as das escolas brasileiras, do branqueamento que percebemos quando analisamos os índices de pessoas negras dentro das universidades.

Também compreendemos que há necessidade de que novos estudos se façam neste sentido para que, quem sabe assim, muitas das lacunas encontradas possam ser desvendadas e contribuam para a formação de um imaginário mais positivo para os/as afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino do país. 2003.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es e gênero, orientação sexual e relações etnicorraciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem

sobre a História da Educação dos Negros. In: **Cadernos PANESB**, v. 8. dez. 2006.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil**. A ilusão das relações raciais. 1984.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a Primeira República. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 27, p. 112-126, 2007.

FONSECA, Marcos Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jul/dez 2002.

GARCIA, Renísia Cristina Garcia. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. BRASÍLIA: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas**. Sociedade e Cultura. v. 4, n. 2, 2001.

WIERVIOKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva. 2006.

HISTÓRIA DE CAMPO GRANDE-MS: UMA ABORDAGEM DA FUNDAÇÃO E O MARCO INICIAL DE SEU DESENVOLVIMENTO

Aguinaldo de Moura Rodrigues

Orientador: Maria Auxiliadora de Oliveira Siqueira

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Curso Licenciatura de História (HID0148)

06/03/13

RESUMO

O presente estudo aborda sobre a história de Campo Grande-MS, destacando sua fundação e abordando o marco inicial de seu desenvolvimento. O objetivo do trabalho foi expor acontecimentos marcantes para o desenvolvimento e o progresso de Campo Grande-MS, observando se houve, de fato, tais acontecimentos e relatando-os numa linguagem clara e coesa. Para a consecução dos objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros que versam sobre o assunto. Dentre os autores utilizados para fundamentar o estudo destacam-se Amado e Galícia, Barros, Machado, Medeiros e Cunha, e Valter, reunindo tais conteúdos ora abordados. O artigo permitiu verificar que um fator de grande contribuição e influência para o marco inicial de seu desenvolvimento foi a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, fato este que destaca o crescimento e o desenvolvimento do vilarejo que se tornou capital do, então, Mato Grosso do Sul. Atualmente, é uma cidade muito bonita, na qual percebemos o avanço muito grande em seu progresso, através de construções, avenidas e qualidade de vida, recebendo correntes migratórias de todos os cantos do Brasil.

Palavras-chave: Campo Grande. MS. Estrada de Ferro. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Uma cidade nasce e se desenvolve com o intuito de subsistência do ser humano que procura um espaço para viver, lembrando que cada lugar tem suas especificidades físicas que estabelecem seu perfil socioeconômico e cultural do local.

Acredita-se que pesquisar para relatar e descrever sobre a História de Campo Grande-MS é de suma importância, pois é como uma “viagem ao passado”, relembando e vivenciando acontecimentos verídicos marcantes, com uma progressão

para o desenvolvimento, tratando-se da história desta cidade.

O desejo deste artigo é pesquisar, através da bibliografia disponível, como José Antônio Pereira conseguiu explorar e expandir as suas atividades rurais, nos campos de Vacarias, tornando-se fundador de uma cidade que posteriormente seria a capital de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, pesquisar-se-á fatos importantes e marcantes ocorridos na história de Campo Grande-MS, destacando e expondo-os, no ensejo de averiguar fatores que contribuíram para o avanço do progresso, abordando a influência da

estrada de ferro como parte da trajetória do desenvolvimento inicial desta cidade.

2 A ORIGEM DA CIDADE DE CAMPO GRANDE-MS

Ao abordar a origem da cidade de Campo Grande-MS, não se pode mencioná-la sem expor a trajetória percorrida, marcando sua fundação, onde tudo começou. Valter (2010) apresenta que, no século XVI, os jesuítas introduziram o gado ao sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, que na época era habitado apenas por indígenas. A grande quantidade de gado bovino atraiu a muitos, destacando paulistas, goianos, mineiros e gaúchos para os campos de Vacarias e para o Pantanal.

Com o fim da Guerra do Paraguai (1864-1870), de acordo com Valter (2010), surgem histórias a respeito de terras devolutas, ao sul de Mato Grosso. Interessado em novas terras e querendo se fixar e proporcionar uma melhor qualidade de vida aos seus familiares, em 1872, José Antônio Pereira viaja com sua comitiva, que vem de Monte Alegre-MG até os famosos campos de Vacarias, como relatam Amado e Galícia (2012):

Partindo de Monte Alegre, decidido a desbravar as terras distantes, José Antônio Pereira seguiu viagem com seu filho, Antônio Luís; dois escravos, João e Manuel; e o sertanista Luís Pinto Magalhães. A viagem demorou um longo tempo, três meses e meio, pois eles não conheciam o caminho nem sabiam das dificuldades a enfrentar (AMADO; GALÍCIA, 2012, p. 8).

Segundo os teóricos, José Antônio Pereira tinha um objetivo muito claro: explorar uma região desconhecida e distante, não partindo apenas só, pois não sabia o que iria encontrar e muito menos as dificuldades que enfrentaria, já que não conhecia a tal região.

José Antônio chega ao território localizado na Serra de Maracaju, apresentando solo fértil, clima agradável, boas pastagens, divisor das bacias dos rios Paraguai e Paraná com boa aguada, onde se instala e ergue seu rancho, iniciando uma roça na confluência de dois córregos, que mais tarde foram denominados de Prosa e Segredo. Já instalado, José Antônio resolve regressar para Minas.

No ano seguinte, José Antônio Pereira, logo depois de seu aniversário, resolve regressar a Minas, com o fito de trazer as demais pessoas da família para a região descoberta. Preparada a regular provisão de carne-seca, palmitos de guariroba, abóboras e outras virtualhas, partiram de volta, seguindo o trilheiro dos refugiados da Guerra do Paraguai. Em Camapuã, contrataram o poconeano João Nepomuceno para tomar conta da posse (MACHADO, 2008, p. 24).

Fica evidente na citação que José Antônio Pereira partiu com o objetivo de buscar seus familiares, pois a terra encontrada era de seu agrado e promissora, fazendo com que pudesse fixar moradia com seus familiares. Para não deixar a terra “abandonada”, deixa João Nepomuceno para ser o guardião de seu rancho e roça, pessoa esta que conhecera na região de Camapuã.

Passados três anos, José Antônio regressa com um total de 62 pessoas, incluindo parentes, empregados e amigos. Unidos, inicia-se a construção de novos ranchos, roças e regos d’água foram surgindo e, em poucos dias, onze ranchos podiam ser contados. Assim, a região foi denominada de Arraial de Santo Antônio de Campo Grande, devido ao santo de devoção de José Antônio, ao qual tinha feito uma promessa de erguer uma capela, caso as doenças e as dificuldades fossem vencidas de sua vinda até sua chegada às novas terras.

Em 1876 e 1877, José Antônio cumpre

sua promessa e constrói uma igrejinha de pau a pique, coberta de palha. Segundo Machado (2008), as construções reuniam-se numa única rua, a Rua Velha, hoje nomeada Rua 26 de Agosto, destacando, assim, um fato importante na história da fundação de Campo Grande. O comércio que ali se localizava era o centro político e de transações comerciais, de mercadorias e de gado.

Avila de Campo Grande foi crescendo, prosperando, mais migrantes chegando ao vilarejo, trazendo seus costumes, crenças, ideias, convicções políticas, que em contato com a população local provocaram muitas mudanças na maneira de viver e proporcionaram a expansão e a organização do espaço urbano.

Valter (2010) relata que muita gente procurava o novo vilarejo, e com isso a população crescia e solicitava do governo do Estado melhorias para atender às suas necessidades, como construções de escolas, mas infelizmente não eram atendidos. Alguns desacreditados no governo e outros preocupados com as crianças, bem como seu desenvolvimento intelectual, muitas pessoas resolveram implantar uma escola no povoado, localizada na Rua 26 de Agosto, contando como professor José Rodrigues Benfica, sendo considerado o primeiro educador da vila.

Em 1899, pela Resolução nº 225, de 26 de agosto, Valter (2010) escreve que Campo Grande foi elevada à categoria de vila, sendo nomeado o senhor Francisco Mestre como o primeiro Intendente (administrador), que ocupou o cargo até 1902, ano em que foram realizadas as primeiras eleições, sendo eleito Bernardo Franco Baís como Intendente, que não assumiu por motivos pessoais, ficando, assim, o primeiro vice Francisco Mestre, que já ocupava o cargo.

Para Barros (2007), o clima foi um fator que contribuiu para o crescimento

da população de Campo Grande, por ser agradável, e seu inverno não ser tão rigoroso. Conta também com sua posição estratégica, localizada na parte central da região, onde a passagem para o rebanho rumo ao Triângulo Mineiro e ao Oeste paulista era obrigatória, e a terra fértil com condições favoráveis para o plantio.

O clima é agradável, sem os rigores do calor do Norte, Leste e Oeste, e sem o frio e constantes geadas do Sul. A terra é uma junção de matos férteis e campos abertos para a criação, com água abundante. E por fim a estratégia da localização, que favorecia o comércio distribuidor de mercadorias (BARROS, 1999, p. 14).

Medeiros e Cunha (1999) apresentam que os mineiros foram os primeiros a chegar e seus costumes tiveram grande influência na formação cultural do campo-grandense, contribuindo para o crescimento da pecuária, por terem conhecimento na criação de gado, pela terra fornecer as condições propícias e por estarem próximo aos criadouros de gado.

3.0 MARCO INICIAL DO DESENVOLVIMENTO DE CAMPO GRANDE-MS COM A ESTRADA DE FERRO

Campo Grande desenvolvia-se cada vez mais e, com isso, a população crescia a cada dia. Em 1906 já contava com aproximadamente 50 casas na vila. Valter (2010) informa que, em 1907, a vila foi surpreendida pela chegada de pessoas diferentes, observando atentamente o lugar, encarregadas de elaborar os estudos para a construção da ferrovia, e permaneciam na região, com o objetivo de elaborar dados para saber se Campo Grande tinha condições de abrigar uma estação intermediária. De acordo com o projeto original da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, esta seguiria rumo a Cuiabá, sendo alterado para obedecer a um novo traçado, ligando a cidade de Bauru a Corumbá, que por decisão favorável do então engenheiro

Emílio Schnoor, a ferrovia passaria por Campo Grande, o que propiciou um grande desenvolvimento econômico e demográfico para a cidade, tirando-a do isolamento.

Em uma de suas publicações, a Revista Arca (1998) relata que:

A influência e a intervenção da NOB na organização espacial de Campo Grande acentuam-se a partir de 1908, quando o Governo Federal e a Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil reformularam o contrato de arrendamento. A Companhia, por esse contrato, obrigava-se a construir cidades e reorganizar os povoados já existentes, a fim de atender a seus objetivos econômicos e estratégicos (ARCA, 1998, p. 33).

Diante da referida citação, pode-se perceber que Campo Grande receberia um grande impulso em seu desenvolvimento, pois a Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil teria por obrigação respeitar o contrato com o Governo Federal, iria investir, reorganizar a cidade e estruturá-la, atendendo aos objetivos econômicos.

A ferrovia foi o elo entre Campo Grande e São Paulo, atraindo japoneses, palestinos, sírios, libaneses, turcos, italianos, portugueses, armênios, espanhóis, gregos, alemães, paraguaios, bolivianos, entre outros povos que, juntos, construíram a riqueza econômica e cultural da cidade.

Avila vinha prosperando devido à posição geográfica e era caminho obrigatório de todo sul de Mato Grosso, compra e venda de gado, grande desenvolvimento do comércio, principalmente com a expectativa da chegada do trem que já estava em solo mato-grossense (VALTER, 2010, p. 93).

Pode-se perceber que Campo Grande fora privilegiada em sua localização geográfica, pois era rota essencial para os vindos do sul de Mato Grosso, trazendo um fluxo para o comércio, destacando-se a premissa chegada da ferrovia, que era

aguardada e esperada por muitos, pois ela já se encontrara no Estado.

Em 1914 foi concluída a Estação de ligação em Campo Grande, partindo de Bauru a Corumbá, com grande festa, em que Valter (2010) cita:

No dia 14 de outubro de 1914, uma grande festa aconteceu em Campo Grande com a inauguração oficial de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, símbolo de desenvolvimento para a região, inaugurando uma nova era na história da cidade. A festança incluía fogos de artifício, tiros para o alto, danças e muita alegria (VALTER, 2010, p. 93).

De acordo com o teórico, percebe-se claramente que a ferrovia foi um grande fato marcante para o desenvolvimento de Campo Grande. Todos comemoraram com imensa alegria, pois o símbolo do desenvolvimento acabara de ser inaugurado na cidade e, com isso, a certeza da chegada do progresso e mudanças, no cotidiano dos que faziam parte da população.

Durante anos, a população esperava por esse dia. Essa longa espera e esse cansaço justificados explodiram em demonstrações de contentamento naquele dia. A ferrovia para aquele povo confinado entre os córregos Prosa e Segredo significava o progresso e a civilização que chegavam transportados sobre trilhos, libertando-o, em parte, da morosidade dos transportes feitos em carretas de bois por caminhos de terra, intransitáveis na época das chuvas, ou em lombos de burros, formando as antigas tropas (MEDEIROS; CUNHA, 1999, p. 101).

Diante do relato dos teóricos, observa-se que a população aguardava ansiosamente a ferrovia, não apenas como uma “novidade”, mas, sim, como um avanço em seu progresso, pois traria mais agilidade e facilidade no transporte, que, até então, eram feitos nos lombos dos burros e também tirariam do isolamento, já que faria ligação com outro estado.

Com a implantação da ferrovia e o crescimento urbano, a cidade teve que se ordenar quanto ao centro, pois estava aglomerado na Rua 26 de Agosto, necessitando assim de um reordenamento, devido à localização da estação ferroviária.

Os japoneses foram os imigrantes que mais se identificaram com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Medeiros e Cunha (1999) trazem a informação de que, depois do término da construção da mesma, a maioria fez a opção de ficar aqui e desenvolver atividades como a lavoura.

Pode-se afirmar que, com a estrada de ferro, a vila de Santo Antônio de Campo Grande começa a receber esses imigrantes; a princípio vieram como mascates, fixando-se mais tarde no comércio e desenvolvendo variados tipos de atividades. Também os japoneses desembarcaram aqui seduzidos pelas riquezas de terras férteis e pelo clima que era agradável e muito semelhante ao da ilha de onde partiram, atraídos pelos rumores da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, e por garantias de vidas melhores. Estes trabalharam muito, passaram por dificuldades, assim como todos os outros vindos de diversos lugares.

Percebe-se que cada povo, a seu modo – japoneses, armênios, gaúchos, portugueses, italianos, espanhóis, paraguaios, bolivianos, mineiros, palestinos, entre outros –, colaborou para a criação e o desenvolvimento de Campo Grande-MS. O comércio que se formou convive ainda, cada um à sua maneira, transmitindo e recebendo valores humanos, culturais e materiais, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento da cidade.

Medeiros e Cunha (1999) esclarecem também que, com o término da Noroeste do Brasil, esses imigrantes aqui se fixaram e, com o que ganharam, compraram e arrendaram muitas terras, começando,

assim, uma atividade que logo se tornaria muito importante para o desenvolvimento econômico da região. Além daqueles que optaram por outras atividades econômicas e com a influência que possuíam na cidade, começaram a desenvolver atividades econômicas nos mercados municipais e nas feiras livres, desenvolvendo funções importantes na sociedade, como profissionais liberais, funcionários públicos, políticos, entre outros.

Apresença da ferrovia e a alta do preço do boi contribuíram para o desenvolvimento da pequena cidade, que, naquela época, não possuía luz elétrica. A iluminação era obtida por lâmpões a querosene colocados em postes de aroeiras em cada esquina, e outro ficava no centro da quadra.

Percebe-se que, com a chegada da ferrovia e seu funcionamento, em 1915, foi aberta uma concorrência pública para instalar a iluminação elétrica e o fornecimento de energia firmado com a empresa de eletricidade A. Veronezzi e Irmãos. Técnicos de São Paulo fizeram a instalação e em 1918 ocorreu a ligação da chave, que funcionava das 18h às 22h, ocorrendo muitos cortes e panes, causando assim interrupção no fornecimento, e a luz era muito fraca. Mesmo assim, era o orgulho dos campo-grandenses, pois era a segunda localidade do Estado a receber este benefício, sendo a primeira Corumbá.

Em 1920, Campo Grande centralizava as atividades econômicas e políticas, o que contribuiu com as viagens ferroviárias, e muitos funcionários da então Noroeste do Brasil foram remanejados para outras localidades, destacando, assim, uma renovação de ideias na cidade.

Neste mesmo ano, segundo Valter (2010) destaca, os grandes fazendeiros, buscando melhorar seus negócios, mudaram para Campo Grande, com o objetivo de proximidade aos acontecimentos políticos.

Campo Grande era sinônimo de prosperidade, como relata em uma publicação a Revista Arca (1998):

A exportação do gado aumentou através da ferrovia, possibilitando um crescimento do rebanho e uma prosperidade aos fazendeiros. Essa prosperidade contribuía para alimentar e incentivar a diversificação da economia e para acentuar o desenvolvimento da atividade comercial em Campo Grande, cujo desenvolvimento foi dinamizado pelas atividades da ferrovia (ARCA, 1998, p. 34).

Fica evidente, na citação, que a ferrovia foi uma abertura para o crescimento e o desenvolvimento desta cidade; sendo um meio de transporte que na época era tido como inovador e promissor, só traria prosperidade para a cidade, tanto no quesito econômico quanto urbano.

No entanto, o fato é que na atualidade a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil perdeu a sua popularidade, ocasionada pela construção das rodovias, que, aliando velocidade e conforto do transporte rodoviário, terminam por tirar o prestígio dos trens.

4 O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Campo Grande-MS se desenvolveu rapidamente, o que demonstrou grande aptidão ao progresso, surgindo belas casas e monumentos que a tornavam moderna. A prosperidade chegava a cada dia, e Campo Grande era propícia a receber novos migrantes, os quais construía suas moradias, criavam animais, participavam do comércio etc. Diante disso, o crescimento e o desenvolvimento econômico eram visíveis.

Independente do motivo que trouxe estes povos para Campo Grande-MS, é visível a sua participação na história, na criação de Mato Grosso do Sul e da cidade de Campo Grande, desempenhando as atividades que

conheciam, aprimorando-se em novos tipos de trabalho, com perseverança, esforçando-se para ultrapassar as barreiras de tempo e de espaço, construindo as histórias mais variadas.

Já em 1920, conforme Valter (2010) reforça, o surgimento dos colégios atraiu moradores vindos do sul do Estado, com o objetivo de proporcionar melhoria na educação dos filhos e consolidar Campo Grande-MS na condição de cidade.

Medeiros e Cunha (1999) comentam que, 23 anos após a sua fundação, já em 1921, a cidade contava com 950 casas de alvenaria e com população aproximada de 8.200 pessoas, a qual já possuía rede elétrica, rede telefônica e o projeto da construção de uma usina hidroelétrica para o desenvolvimento da indústria. Na década de 30, a cidade era considerada a capital econômica e militar de Mato Grosso, tendo em vista sua importância política, econômica e social, concentrando discussões sobre a divisão do Estado, buscando apoio ao movimento da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, e a Revolução Constitucionalista de 1932. Importante lembrar ainda que Campo Grande se transformou na capital do Mato Grosso Civil com as forças revolucionárias, nomeando o Prefeito Vespasiano Martins como governador do Estado. Contudo, as intenções separatistas do sul e o desejo de transformar Campo Grande na capital de Mato Grosso foram frustrados com a vitória das forças legalistas, durando 82 dias.

Trubiliano e Martins Jr. (2008), ao descreverem o início do desenvolvimento econômico de Campo Grande-MS, comentam que neste período a cidade contava com cerca de 50 estabelecimentos comerciais, com destaque para as lojas especializadas na venda de carros e autopeças, vestuário, materiais de construção, alimentos, joias. Além de, aproximadamente, 73 oficinas e indústrias de bebidas, calçados, chapéus, derivados de leite, torrefação e moagem de café, artefatos de couro, conservas, ladrilhos

e mosaicos, fogões, vinagre, “especialidades farmacêuticas” e “artefatos e tecidos”, entre outras, que davam a conotação do forte crescimento econômico de Campo Grande durante a década de 1930.

Segundo consta, no final da década de 1930, a cidade de Campo Grande gerava mais renda do que as demais cidades do Estado. Em 1937, por exemplo, a receita arrecadada foi de 1.192:406\$, ao mesmo tempo em que a de Cuiabá, capital do Estado, atingia a cifra de 682:726\$. No ano seguinte, enquanto a arrecadação de Campo Grande cresceu 387:478\$ em relação a 1937, a renda da capital caiu para 585:529\$ (TRUBILIANO; MARTINS JÚNIOR, 2008, p. 11).

Estes dois autores ainda relatam as expectativas de lazer e cultura que uma cidade moderna deveria possuir. Surgiram em Campo Grande-MS as praças, as sorveterias, os bares, o Parque Balneário, com regras estabelecidas para os horários de banhos de piscina para homens e mulheres, a Rádio Clube, local de encontro e de bailes frequentados pelas elites campo-grandenses; além dos cines-teatro, como o Santa Helena e, em especial, o Alhambra, criado em 1937 e que chegou a ser definido como palácio encantado das mil maravilhas do som e da luz.

A década de 1940 foi marcada pelos primeiros edifícios, como relata Valter (2010):

A década surgiu marcada pelos primeiros edifícios, Olinda, Nação, Kordörfer, Hotel Gaspar e Hotel Americano (Edifício José Abrão). Também pelo destacamento da Base Aérea e da Rua 14 de Julho, onde seu comércio foi difundido pelas ruas transversais, designando grande importância para a cidade (VALTER, 2010, p. 106).

Observa-se que Campo Grande demonstrou um avanço primordial, sinônimo de progresso para a época, com a construção dos primeiros edifícios, inovando sua arquitetura, que era fator importante de evolução para o comércio e a própria cidade.

Ainda nesta mesma década foi inaugurado o prédio dos Correios e Telégrafos, sendo mais um acontecimento marcante no quesito desenvolvimento.

Já na década de 1950, ou seja, na metade do século, segundo Valter (2010), Campo Grande foi considerada a maior cidade do Estado de Mato Grosso, apresentando superação à então capital Cuiabá. Segundo publicação da Revista Arca (1998):

A população atingia 52 mil habitantes, com 4 mil japoneses e 700 sírios compondo as colônias mais numerosas. Em 1947, a indústria tinha 244 estabelecimentos e o comércio atingia 665 empresas. Em 1949 havia 600 telefones instalados. Em 1950, o município já se destacava concentrando 16,3% do total das empresas comerciais do Estado, demonstrando uma expressiva atividade do setor terciário da economia (ARCA, 1998, p. 43).

Assim, fica evidente que o desenvolvimento no final de 1940 e início de 1950 era visível. A cidade apresentava um número expressivo populacional, o que incluía colônias japonesas e sírias. Apresentava indústrias aqui instaladas e o comércio se destacava por conter 665 empresas e, com isso, a expansão da economia era fator de destaque.

A década foi marcada por grandes novidades, dentre elas a construção da pista principal do aeroporto da cidade, que foi inaugurada em 1953, com a presença do então Presidente da República, Getúlio Vargas. Em 1960, a evolução bancária apresentava crescimento mais intenso.

A evolução bancária apresenta crescimento cada vez mais intenso, por meio de bancos como Banco Rural de Campo Grande, Sociedade Cooperativa, entre outros. No ano de 1968, o censo dos serviços registrou 267 estabelecimentos de alojamentos no setor de alimentação, consertos e outros serviços. No mesmo ano, a cidade já computava 995 edificações de prestações de serviço (VALTER, 2010,

p. 117).

A evolução bancária, ora abordada pelo teórico, evidencia mais um fato marcante para o desenvolvimento da cidade. Aumentava-se o número de estabelecimentos de muitos serviços e só cresciam as edificações. Nota-se que Campo Grande progredia cada vez mais.

Nesta mesma década, Campo Grande recebe o carinhoso apelido de Cidade Morena. Fato este que demonstrou a modernidade que a cidade já apresentava. A década de 1970 foi marcada por grandes acontecimentos.

Uma grande obra obteve destaque: a canalização total do Córrego Maracaju. O local era alvo de constantes enchentes, o que trazia à população transtornos e aborrecimentos. Com a canalização do córrego, a população campo-grandense era privilegiada com mais um fato marcante para a evolução da cidade. Também nesta mesma década, a ferrovia foi aos poucos substituída pelo transporte rodoviário, perdendo alguns marcos do progresso passado.

A região central, entretanto, começa a perder alguns marcos do progresso do passado para ceder lugar a novos marcos e outros centros. Nesse processo de evolução, alguns fatores, outrora dinamizadores, sofrem mudanças. A ferrovia, a partir da década de 70, é gradativamente substituída pelo transporte rodoviário, e entra em processo de desativação (ARCA, 1998, p. 39).

Percebe-se que uma inovação começa a surgir. O que fora um marco importante para o progresso em décadas passadas perde lugar, abrindo espaço às inovações “futuras”. A ferrovia que antes era sinônimo de progresso perdia lugar para o transporte rodoviário e, com isso, entrava em processo de desativação.

Outro grande acontecimento muito importante e marcante para Campo Grande,

em momento único, foi a divisão do Estado de Mato Grosso.

A década de 70 confere momento único para o avanço da cidade quando, pensada pelo governo central, a divisão do Estado de Mato Grosso passa a adquirir investimentos e infraestrutura, preparando-a com equipamentos e serviços significativos para transformá-la em capital (VALTER, 2010, p. 118).

Como destaca o teórico, Campo Grande vivenciava um “momento único”, pois um grande acontecimento estava prestes a acontecer. A cidade se preparava através dos investimentos que adquiria, sendo preparada para transformá-la em uma capital. Campo Grande passa a ser capital do então mais novo Estado, Mato Grosso do Sul, que ocorreu no ano de 1977, sendo instalado o governo somente em janeiro de 1979. E essa divisão do Estado de Mato Grosso modificou as relações econômicas.

A divisão do Estado de Mato Grosso modificou as relações econômicas, sociais e culturais da recente capital, Campo Grande. A atração pelo novo Estado, a riqueza advinda da soja e do gado bovino, o centro de poder político estadual e a localização estratégica em relação a São Paulo apresentaram alterações nas relações empresariais locais, seduzindo migrantes de todas as partes do país (VALTER, 2010, p. 121).

O presente relato deixa evidente que a divisão do Estado de Mato Grosso beneficiou e mudou as relações econômicas, sociais e culturais da mais nova capital. Sua riqueza, que provinha da agricultura, mais especificamente da soja, bem como da pecuária, com o gado bovino, atraía muitos migrantes, que partiam de várias partes do país. Com isso, a nova capital só se desenvolvia.

A década de 1980 apresenta uma expansão notável na história. Com a cidade se tornando uma capital, a população dobrou, chegando aproximadamente a 300 mil habitantes, reflexo da migração.

O crescimento econômico, populacional e bancário favoreceu o rápido crescimento e desenvolvimento da capital. Foi nessa mesma época que Campo Grande elegeu seu primeiro governador do Estado, com eleição direta. No final da década, a cidade era favorecida com uma construção inovadora: o *shopping* Campo Grande.

No final da década em 1989, num espaço de 130 mil metros quadrados na Avenida Afonso Pena, foi inaugurado o *shopping* Campo Grande. Atualmente, além de conferir local de compras e lazer para os campo-grandenses e populações de cidades do interior, podem vislumbrar em sua volta um nobre complexo imobiliário de alto valor (VALTER, 2010, p. 123).

Percebe-se através da citação que o final da década de 80 foi exemplo de modernidade. O avanço no progresso estava presente com a construção de um *shopping*, algo que somente grandes capitais usufruíam. A construção do *shopping* foi em uma das principais avenidas da capital, privilegiando um complexo imobiliário de alto valor. O *shopping*, sendo algo novo, não atenderia somente à população campo-grandense, mas, sim, moradores vindos do interior do Estado, pois não era somente um comércio, e sim uma área de lazer num amplo lugar.

A década de 1990 foi marcada pela implantação do Sistema Integrado de Transporte (SIT), que para a época era símbolo de progresso, pois a população pagaria apenas uma passagem ao sair de seu bairro, passando ou não pela área central. Campo Grande desenvolvia-se cada vez mais e procurava se equiparar a algumas capitais do país.

Nessa mesma década foi inaugurado o Parque dos Poderes, Palácio da Cultura e o Parque das Nações Indígenas. A capital do Estado de Mato Grosso do Sul investia em cultura e lazer para a população, oferecendo um espaço urbano com infraestrutura própria para o esporte e lazer. Segundo Valter

(2010), o final da década de 90 foi marcada pela inauguração do camelódromo, um centro comercial popular, localizado próximo ao Mercado Municipal, que comercializava produtos diversos à população, conferindo um espaço para visitas de turistas.

O século XXI é sinônimo de grande progresso em Campo Grande. A cidade recebe obras de grande importância, entre elas a Via Morena.

A Via Morena é uma obra que aproveita a localização da antiga Rede Ferroviária e recupera grande área degradada no centro da cidade, criando ciclovias e espaços de lazer, recuperando bairros em todo o seu entorno. Em 2005 foi inaugurado o primeiro trecho da Via Morena, ligando as Avenidas Costa e Silva a Fernando Corrêa da Costa (VALTER, 2010, p. 130).

A citação retrata uma grande obra, em que a população foi contemplada com uma grande área revitalizada, ligando partes da cidade com ciclovias, que até então eram pouquíssimas. A população pôde contar com uma obra que ofereceu modernidade, espaços de lazer e recuperação de bairros próximos à antiga ferroviária, cuja área estava abandonada e “esquecida”, sendo alvo de depredações, bem como utilizada por usuários de drogas.

Atualmente, Campo Grande é retrato de progresso e modernidade. Situada na região central do Estado, com uma população próxima de um milhão de habitantes, cresce cada vez mais, sendo perceptível seu grande avanço rumo ao progresso, através de construções, avenidas e qualidade de vida, recebendo correntes migratórias de todos os cantos do Brasil.

5 MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho constou de pesquisa bibliográfica, com o auxílio de livros e revista documental, adquiridos em biblioteca pública municipal, com várias

sessões de estudos e análises de conteúdo, que pudessem elucidar e permear a referida pesquisa, abordando fatos marcantes da história de Campo Grande-MS.

Consultou-se vários teóricos, dentre eles podemos citar Amado e Galícia, Barros, Machado, Medeiros e Cunha, bem como Valter, buscando uma fundamentação verídica dos fatos aqui expostos, demonstrando o perceptível desenvolvimento da cidade através dos tempos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi apresentado, neste artigo, que a estrada de ferro teve um papel preponderante no crescimento e desenvolvimento de Campo Grande-MS. Pelos seus trilhos, era a entrada e a saída de mercadorias e pessoas de todos os lugares. Ficou exposto que a ferrovia foi o elemento dinamizador da economia da cidade, com a vinda de muitas famílias, e a cidade dependia economicamente desse meio de transporte. Pesquisou-se os fatos marcantes ocorridos na história de Campo Grande-MS, expondo os acontecimentos iniciais e marcantes do desenvolvimento de Campo Grande, apresentando seus períodos importantes com a chegada da ferrovia.

A localização privilegiada contemplou Campo Grande numa cidade de expansão econômica, o que proporcionou o avanço em seu desenvolvimento e progresso. A ferrovia foi um marco para o progresso, pois para a época era algo inovador, que tirava a cidade do isolamento, abria “portas” para as relações comerciais com outras cidades, expandia a agricultura e a pecuária, sem se esquecer do comércio, que contava com muitos migrantes vindos de vários lugares do país, atrás de uma melhoria no âmbito econômico.

O progresso é visível década por década. Cada uma demonstra claramente

o desenvolvimento da cidade, com fatos marcantes expressos no presente artigo. Infelizmente, na atualidade, Campo Grande não pode mais contar com a ferrovia como antes. Devido ao próprio progresso, deu lugar às rodovias, ficando apenas na memória de muitos que conviveram com o “auge” desse transporte.

Portanto, acredita-se que não se pode dar este trabalho por encerrado, necessitando ainda continuar a pesquisa dos fatos que levaram à decadência da ferrovia, o que acarretou com o fechamento da ferrovia em Campo Grande-MS. Agora, com a reativação do Trem do Pantanal e o transporte somente de passageiros de Campo Grande a Corumbá e o seu caráter turístico, há o interesse pelo desenvolvimento de ferrovias.

Atualmente, Campo Grande-MS é uma cidade muito bonita, em que se percebe o seu avanço rumo ao progresso, através de construções, avenidas e qualidade de vida, recebendo correntes migratórias de todos os cantos do Brasil. Sua densidade demográfica está próxima de um milhão de habitantes, e ainda conserva hábitos de cidade “pequena”, transmitindo, assim, um importante significado para a memória e a cultura local.

6 CONCLUSÃO

Ao chegar ao término do curso de Graduação em História, pode-se afirmar o quanto é importante termos em mente a questão do compromisso, e, a cada momento, buscarmos sempre mais e mais o conhecimento, a fundamentação, o embasamento teórico sobre os temas abordados. Temos que nos tornar críticos, sempre buscando questionar os fatos históricos e estarmos atentos à veracidade dos acontecimentos.

No curso de graduação à distância, pude vivenciar a realidade de um curso

semipresencial, no qual o acadêmico tem a responsabilidade de buscar maneiras de aprofundar o máximo possível nos temas abordados durante os semestres. Contudo, o grande diferencial encontrado no Grupo Uniasselvi Polo Libera Limes foi a presença do tutor orientador, pois, de maneira dinâmica, clara e com suporte teórico através do sistema de mídia, facilitou e dinamizou muito o aprendizado, transmitindo assim os conteúdos ora abordados, com segurança e claro domínio a respeito do assunto abordado em sala de aula, facilitando a aprendizagem acadêmica.

A cada semestre concluído, um *paper* fora apresentado, preparando o acadêmico à escrita do presente trabalho aqui apresentado. Posso afirmar também o quanto é importante o estágio, pois somente desta maneira o acadêmico pode realmente vivenciar a realidade vivida pelo professor em sala de aula: a falta de material pedagógico, alunos desmotivados, falta de apoio por parte da coordenação pedagógica, entre outros.

Através dos estágios, pude vivenciar o quanto o professor, mesmo com todas as dificuldades, realmente tem uma ação transformadora sobre os alunos, pois passa a ser um referencial para eles, transmitindo conhecimento e confiança. Desta forma, o professor tem uma ação inovadora na vida dos alunos, e conseqüentemente na sociedade, pois com certeza o aluno externaliza esta atitude em sua família.

O tema abordado neste Trabalho de Graduação foi de grande valia, pesquisou-se muito, e, o que parecia ser tão “conhecido”, tornou-se “uma caixinha de surpresas”, pois o conteúdo foi extremamente rico em fatos históricos, da história regional, que até então não eram tão enfatizados, fazendo com que a pesquisa se tornasse envolvente e enriquecedora. Conclui-se que a pesquisa sempre revela algo novo, e esta caminhada

acadêmica é apenas o início de uma longa jornada a ser vencida. Muitas ainda virão!

REFERÊNCIAS

AMADO, Ana Rita Swenson; GALÍCIA, Rita de Cássia de Barros. **História de Campo Grande**. Campo Grande-MS: Alvorada, 2012.

ARCA: REVISTA DO ARQUIVO HISTÓRICO DE CAMPO GRANDE. Campo Grande, n. 6, p. 32-45, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Paulo Coelho. **Pelas ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande-MS: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2008.

MEDEIROS, Luciano Puccini; CUNHA, Maria Luiza Pimenta da. **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande-MS: Matriz, 1999.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS JÚNIOR, Carlos. **O progresso chega ao sertão: transformações urbanas em Campo Grande no início do século XX**. Revista de História Regional, 13(2): 246-262 Inverno, 2008.

VALTER, Mangini Barros. **Atlas Campo Grande Geográfico e Histórico**. Campo Grande-MS: Oeste, 2010.

ADESÃO DO PARÁ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA NA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA

Manoel Francisco de Argôlo Corrêa

Tutor Externo: Hugo Rogério da Rocha Borges

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Licenciatura em História (HID 0229) – Trabalho de Graduação

10/12/13

RESUMO

A História Regional sobre Adesão do Pará pode ter uma nova interpretação sob a ótica social amazônica, a partir de uma nova forma de abordagem nas aulas de história, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é compreender a possibilidade de o teatro servir de recurso didático para o ensino e a aprendizagem da disciplina de História Regional. Especificamente, busca-se investigar sobre o ensino e a didática em sala de aula no Ensino Fundamental; aprofundar conhecimentos sobre o teatro enquanto ferramenta pedagógica no ensino e, por fim, entender as possibilidades do uso do teatro na aula de história voltada à adesão do Pará à independência do Brasil. A metodologia adotada neste trabalho é de revisão bibliográfica, passando por autores que discutem esse tema. Os recursos utilizados neste trabalho serão livros, manuais, periódicos e sites, com o objetivo de reunir informações sobre o tema e contribuir para essa discussão. Este trabalho busca focalizar a história do Pará sob novo prisma, como argumento uma nova abordagem, tendo influência das interpretações feitas pela Nova História. Entretanto, propõe-se uma releitura da história regional a partir de uma proposta de intervenção pedagógica do teatro, um recurso didático que envolve o aspecto lúdico e que pode também contribuir para a discussão do conhecimento histórico.

Palavras-chave: História Regional. Micro-história. Teatro. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O “capital” da sociedade do conhecimento não é mais a matéria-prima ou bens produzidos e acumulados, mas, sim, o conhecimento. Desta forma, do mesmo modo que demandamos por mais bens materiais, nesta nova sociedade deveremos demandar por mais conhecimento. O desafio é adaptar novos paradigmas na educação que contemplem a educação de jovens e adultos e, por que não dizer, dos próprios

professores. A história do homem pode ser contada sob um olhar crítico e ajustado ao seu meio, sem perder de vista suas peculiaridades. Assim, o conhecimento deve ser estudado e interpretado à luz de sua contextualidade.

No momento em que vários segmentos da sociedade brasileira se envolvem em um intenso debate sobre a reforma da educação, devemos analisar o desenvolvimento da educação no Brasil nas últimas décadas

e suas principais formas de superação de obstáculos rumo aos novos desafios.

Por toda esta necessidade anteriormente descrita, perceberemos, no decorrer deste trabalho, que o indivíduo busca, sempre, o conhecimento através de uma modulação prática, teórica e sensibilista e altamente atualizada, por meio das instituições de ensino de um modo geral.

Sob a ótica em questão, os conhecimentos adquiridos através do tempo serão processados em forma de novas informações, através do pensamento, fazendo com que o homem torne-se capaz de mudar de fato o seu comportamento diante de novas e antigas situações, valorizando-se a posse do conhecimento como matéria de troca em nossa modernidade.

Falar de educação no Brasil é mexer num assunto delicado. Falar de uma nova abordagem para assuntos específicos relacionados à história do Brasil, em especial a da Adesão do Pará a um movimento constitucionalista português, e, por fim, tratar desse assunto sob a ótica da Nova História, com uma proposta de intervenção dentro da sala aula, tema objeto deste estudo, não é menos delicado.

Partindo da hipótese de que a Adesão do Pará pode ter uma nova interpretação sob a ótica social amazônica, busca-se como objetivo descrever o processo histórico de seu desdobramento e os caminhos percorridos desde o período de sua adesão. Pretende-se ainda propor uma nova forma de abordagem a ser melhor trabalhada dentro das escolas, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.

Pensa-se a educação como um arcabouço que deve ter os meios necessários para se ter desenvolvida a ideia de uma educação emancipatória e libertadora, que possa preparar melhor os jovens de hoje para

o futuro de amanhã. Desse modo, questiona-se: o teatro enquanto recurso didático pode ser útil para o ensino e a aprendizagem da disciplina História Regional?

Em face desses fatos, o objetivo geral deste trabalho é compreender a possibilidade de o teatro servir de recurso didático para o ensino e a aprendizagem da disciplina História Regional. Especificamente, busca-se investigar sobre o ensino e a didática em sala de aula no Ensino Fundamental; aprofundar conhecimentos sobre o teatro enquanto ferramenta pedagógica no ensino e, por fim, entender as possibilidades do uso do teatro na aula de história voltada à adesão do Pará à independência do Brasil.

A metodologia adotada neste trabalho é de revisão bibliográfica, passando por autores que discutem esse tema. Os recursos utilizados neste trabalho serão livros, manuais, periódicos e *sites*, com o objetivo de reunir informações sobre o tema e contribuir para essa discussão.

Este trabalho busca focalizar a história do Pará sob um novo prisma, tendo como argumento uma nova abordagem com influência das interpretações feitas pela Nova História. Entretanto, propõe-se uma releitura da história regional a partir de uma proposta de intervenção pedagógica do teatro, um recurso didático que envolve o aspecto lúdico e que pode também contribuir para a discussão do conhecimento histórico.

2 MEMÓRIA, IDENTIDADE, EMANCIPAÇÃO E NOVA HISTÓRIA

Por conhecimento tradicional entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. Essas práticas, de natureza ritual ou simbólica, objetivam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição. Isso, de certa forma, implica automaticamente uma continuidade com relação ao passado. Dito dessa forma, faz-se

um esforço sempre que possível na direção de estabelecer continuidade com um passado histórico já estudado (HOBSBAWM, 1984).

Antes de qualquer coisa, é preciso situar que cada época traz sua marca, sua história, sua identidade, por isso mesmo única, influenciada, mas com características próprias também. Daí sua representatividade no seio de sua realidade. A identidade, quando gera uma representação social ou, segundo Émile Durkheim (1857-1917), uma “representação coletiva”, caracteriza-se pela fundamentação direta dos fatos sociais. Sua autoidealização supera concepções sociais, segundo modelos previamente determinados.

[...] a sociedade ideal não está fora da sociedade real, é parte dela [...] porque uma sociedade não está simplesmente constituída pela massa de indivíduos que a compõem, pelo solo que ocupam, pelas coisas que utilizam, pelos movimentos que efetuam, mas, antes de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995, p. 19).

Dito dessa forma, a identidade social (ou regional) pode ser percebida pela coesão de seus membros. Émile Durkheim fala da coesão pela consciência moral acerca da “solidariedade social”. Com isso ele vê tipos de solidariedade segundo o grau de individualidade e socialização em que a moral tenha sido melhor projetada. Diz ele que Moral é tudo o que gera solidariedade, o que força o indivíduo a contar com seu próximo, a regular seus movimentos com base em outra coisa que não os impulsos de seu egoísmo (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995, p. 43). Segundo eles, a moralidade é tanto mais sólida quanto mais numerosos e fortes são estes laços. Essa união com algo que está acima do indivíduo, que está acima dos interesses particulares. Ele caracteriza como sendo a própria fonte de toda atividade moral. Agora, se esse sentimento se determina aplicando-se às diversas circunstâncias da vida, podemos obter fórmulas definidas e então temos um corpo de regras morais

que podem se constituir (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995).

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação à dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

De forma inversa, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades, histórias, porém que são feitas por homens com identidades específicas (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

Justamente por isso pode-se dizer que a história oral pode servir de uma ferramenta importantíssima para vitalizar a história local e/ou regional. Garrido fala da necessidade da utilização da fonte oral no levantamento de vestígios da história, em especial grupos considerados marginalizados ou esquecidos por versões oficiais da história.

[...] é importante precisar que o uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos, mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador, mas nos permitem conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (GARRIDO, 1993, p. 36).

Thompson (1987, p. 38) aponta que a história oral abre possibilidades e vozes

aos esquecidos. Igualmente Garrido fala da revitalização possível pela fonte oral para a história que antes era contada somente pelas vias oficiais. Todavia, a oralidade na pesquisa apresenta também seus próprios desníveis, conforme afirma Garrido (1993, p. 49): “a memória é essencialmente seletiva e, por isso mesmo, parcial e interessada”, e que “uma entrevista concreta não é mais que uma parte do conjunto e somente adquire seu real significado no todo que integra a amostra”.

A história local exige um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional. Ela dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local (SAMUEL, 1990, p. 220).

2.1 MEMÓRIA

O conceito que trata de memória passou a ser estudado por várias áreas do conhecimento, a partir do século XIX. No entanto, desde a antiguidade a memória é vista por vários pensadores como algo que merece ser destacado. Durante algum tempo, a memória foi considerada sublime, que elevava os mortais ao mundo das divindades, tanto que os gregos antigos consideravam a memória uma divindade. A deusa Mnemosine era a protetora dos poetas. Esse sentido místico era o que se conhecia da memória em tempos remotos (BARRENECHEA, 2005, p. 56).

Durante mais de dois mil anos a memória foi entendida como uma capacidade individual de reter e recordar acontecimentos passados. Foi somente em fins do século XIX que a memória passou a ser estudada como uma construção social. Novas abordagens colaboraram para que a noção de memória fosse associada a outros aspectos, como memória individual, institucional, coletiva e social. Biologicamente, a memória é a capacidade de reter fatos e experiências do

passado e repassá-los às novas gerações, a partir de um conjunto de funções psíquicas. Entretanto, a memória, além de ser um fenômeno individual e psicológico, também é um fenômeno social, construída a partir das relações sociais estabelecidas pelos homens, superando o aspecto individual da memória. “A memória social, como objeto de pesquisa que pode ser conceituado, não pertence a nenhuma disciplina tradicionalmente existente e nenhuma delas tem o privilégio de produzir o seu conceito” (GONDAR, 2005, p. 83).

A mesma autora afirma que a memória é um termo em construção, polissêmico e transversal. Diz também que, ainda que existam conceitos de memória em outros campos do saber, a ideia de memória social faz surgir novas questões em diferentes disciplinas e, ao atravessar suas fronteiras, faz emergir um novo campo de problemas não trabalhado em nenhuma delas.

Falando sobre a passagem da memória oral para a memória escrita, Le Goff (1996) descreve a instituição do *mnemon*, pessoa que guardava a lembrança do passado em vista de uma decisão de justiça. Esse agente social da memória está relacionado ao processo de urbanização das sociedades. Os *mnemones* eram utilizados pelas cidades como magistrados encarregados de conservar na memória da população o que é útil em matéria religiosa e jurídica. A partir do desenvolvimento da escrita, os *mnemones* transformam-se em arquivistas (LE GOFF, 1996).

Nas sociedades antigas, a memória estava incorporada ao cotidiano através da tradição e dos costumes. No mundo moderno ela deve ser incorporada a lugares socialmente instituídos e só depois produzida e reproduzida. Pierre Nora (1984) fala então do conceito de “lugares da memória”, como possibilidade de solução para o problema da perda de identidade dos grupos sociais. Os arquivos então representam lugares

de memória socialmente instituídos e legitimados para a preservação de materiais da memória, “chaves” da memória coletiva dos povos (NORA, 1984).

Ketelaar (2005) diz que os arquivos são considerados apenas como repositórios de fontes para a pesquisa histórica, e os arquivistas seriam uma espécie de custodiadores neutros desses repositórios. Diz ainda que os arquivistas, ainda hesitantes, começam a reconhecer seu papel na formação da memória. KETELAAR (2005) diz que desde 1990 a Arquivística tem sido considerada promotora de uma melhor compreensão tanto do significado da memória em diferentes contextos quanto da distinção entre memória individual e memória social. Este autor concorda com a concepção de memória coletiva de Halbwachs, segundo a qual toda memória, inclusive a memória individual, é socialmente construída. Então, os documentos de arquivo são partes integrantes de um fluxo em que as memórias do indivíduo, da família, da organização e da comunidade estão em constante interação. E nesse caso: “a memória de um grupo não é meramente a soma da memória de seus membros, nem a memória de uma organização é meramente a soma da memória de suas unidades” (KETELAAR, 2005, p. 47).

Nesta sociedade arrancada de sua memória pela amplitude de suas mudanças, mas ainda obcecada por se compreender historicamente, o historiador assume cada vez mais um papel central, “porque nele se opera aquilo de que ela gostaria, mas não pode dispensar: o historiador é aquele que impede a história de ser somente história”.

É, nas suas palavras, a passagem de uma história totêmica para uma história crítica; é o momento dos lugares de memória. O interesse por esses lugares “onde se ancora, se condensa e se exprime o capital esgotado de nossa memória coletiva ressalta dessa sensibilidade”. História, profundidade de uma época arrancada de sua profundidade, romance verdadeiro de uma época sem romance

verdadeiro. Memória, promovida ao centro da história: é o luto manifesto da literatura (NORA, 1984, 21; 28).

2.2 IDENTIDADE

Castells entende por identidade a fonte de significado e experiência de um povo ou de um indivíduo.

Não temos conhecimento de um povo que não tem nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O autoconhecimento - invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta - nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CASTELLS, 1999, p. 9-10).

Quanto aos atores sociais, Castells (1999) entende por identidade o processo de construção do significado com base em um atributo cultural. Ele ainda fala que pode ser um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados, ou seja, para um determinado indivíduo, ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição, tanto na autorrepresentação quanto na ação social.

É necessário estabelecer distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos chamam de papéis (ser trabalhador, dona de casa, vizinho, sindicalista, ambientalista etc.), que seguem normas estruturadas por instituições e organizações da sociedade.

Castells (1999) afirma que as identidades constituem fonte de significados para os próprios atores por eles organizadas e construídas por meio de um processo de individuação. Diferente dos papéis, cuja importância relativa no ato de influenciar pessoas, em seu comportamento, depende de negociações e acordos entre indivíduos e

essas instituições e organizações.

Em uma primeira aproximação parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria (SILVA, s.d., p. 1).

Considerando esse viés, a identidade e a diferença estão convivendo lado a lado, pois a diferença é aquilo que o outro é, do mesmo jeito a diferença é concebida como autorreferenciada, e assim como a identidade, a diferença simplesmente existe e está aí, para quem quiser ver.

Para entender esse processo de identidade a partir da construção de sentidos, é preciso entender a definição de Castells (1999, p. 23): “Defino significado com a identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator, ou seja, do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída. A principal questão diz respeito a como, a partir do quê, por quem e para que isso acontece”.

O autor apresenta três diferentes formas de construção da identidade, entendendo que essa construção sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder:

1 – Identidade legitimadora – introduzida por instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação com relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria da autoridade e dominação de Sennet (1986) e se aplica a diversas teorias do nacionalismo.

2 – Identidade de resistência – Criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou marginalizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam

as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade.

3 – Identidade de projeto – Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

Segundo Castells (1999, p. 24), “cada tipo de processo de construção da identidade produz um resultado distinto quanto à construção da sociedade”. A identidade legitimadora dá lugar a uma sociedade civil, ou seja, a um conjunto de organizações, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural.

O segundo tipo, que trata da resistência enquanto mecanismo de defesa e construção da identidade, leva à formação de comunas, ou comunidades, e, segundo Castells (1999), possivelmente é o mais importante perfil de construção de identidade de nossa sociedade, justamente por ser forjado nas diferenças e dificuldades de ser reconhecido, por ser estigmatizado e por estar em constante movimento, numa lógica dialética que busca sempre a superação de obstáculos e dificuldades para ser reconhecido. O processo de construção de identidade do projeto produz sujeitos.

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significados a um conjunto de experiências da vida individual. A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações, a dos indivíduos contra as comunidades e a dos indivíduos contra o mercado (CASTELLS, 1999, p. 26).

O reconhecimento, portanto, da capacidade de mudar, de criar e forjar uma identidade, uma cultura, um significado, a

partir de ações individuais e coletivas, está além do preconceito racial, do preconceito de classe, do preconceito de credo.

Para Castells (1999), a questão da etnia ao longo de toda a humanidade (etnia) sempre foi uma fonte fundamental de significado e reconhecimento. Ela foi e é a base para o surgimento de revoltas na luta por justiça social, como no caso dos índios mexicanos em Chiapas (1994), ou do princípio irracional de purificação praticado pelos sérvios na Bósnia, em 1994.

Castells (1999) parte da hipótese de que a etnia em si não fornece as bases para os paraísos comunais da sociedade em rede, porque considera que ela esteja fundamentada nos vínculos primários que perdem sentidos quando extraídos de seu contexto histórico, com base para a reconstrução do significado em um mundo de fluxos e redes de novas combinações de imagens e novas atribuições de sentidos.

Em meio a comunas culturais e unidades territoriais de autodefesa, as raízes étnicas são distorcidas, divididas, reprocessadas, misturadas, estigmatizadas ou recompensadas de maneiras distintas, de acordo com uma nova lógica de informacionalização/globalização de culturas e economias que reproduzem compostos simbólicos a partir de identidades não claramente discerníveis. Raça é um fator muito importante, mas dificilmente se pode dizer que seja ainda capaz de construir significados (CASTELLS, 1999, p. 78).

2.3 EMANCIPAÇÃO

A emancipação é uma das temáticas ou um dos valores modernos que pode ser relacionada com a ruptura da Idade Média (pós-século XII), com o Renascimento, com a emergência e constituição do Ocidente e com alguns de seus movimentos constitutivos, que são marcos da história humano-social: o Humanismo; o Iluminismo; os movimentos e revoluções europeias e norte-americanas dos séculos XVIII e XIX contra governos autoritários; em especial, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial,

considerados como rupturas históricas que determinam a configuração da emancipação humano-social na modernidade. Esses fenômenos históricos ajudam a compreender o processo de constituição da sociedade moderna e, por conseguinte, a constituição da demanda histórico-social da emancipação humano-social.

Com Marx, o conceito de emancipação libertar-se-á do Estado. Ainda com Marx, o significado do conceito passa a ser precisamente o de libertar-se do próprio Estado e de suas instituições, como o direito. A superação do Estado constitui o momento máximo da emancipação – e não apenas da emancipação política, que é apenas uma etapa de algo maior, a emancipação humana [...]. Vale ressaltar que em Marx a emancipação é sempre um processo autorreflexivo, autoexecutável. Em outras palavras, a emancipação é sempre autoemancipação, mesmo que estejamos falando de sujeitos coletivos, como ‘os judeus’, ‘os cidadãos’ ou ‘a humanidade’ (VIEIRA, 2005, p. 6).

Já a contribuição de Marcuse para a compreensão da concepção de emancipação é estudada por Freitag (1986), que fala da obra “Eros e civilização: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud”.

Marcuse procura repensar a organização da sociedade moderna, não à base do princípio da realidade (necessário para suprir a sociedade moderna dos meios tecnológicos para a sua sobrevivência), e sim à base do princípio do prazer. Reerotizar a esfera do trabalho passa a ser um lema possível nas modernas sociedades industriais que se mostraram competentes para criar a tecnologia necessária à reprodução da vida material, mas incompetentes para desenvolver o potencial de liberdade. Torna-se agora necessário conquistar a emancipação do homem e sua realização, a partir do princípio do prazer (FREITAG, 1986, p. 178).

Segundo Marcuse (apud FREITAG,

1986), a emancipação traduz-se em emancipação da consciência. A emancipação é autoemancipação. É o próprio sujeito que tem de se emancipar, ou seja, já que não podemos mudar a sociedade, mudemos a nós mesmos, pelo menos.

Aproximando os conceitos de emancipação e libertação, Zitkoski fala de Paulo Freire neste aspecto quando escreveu sobre educação popular e emancipação social.

Nessa direção, uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social [...] Em suma, o projeto humanista e libertador da sociedade exige de nós hoje que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma. Assim, o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo de sua visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo (ZITKOSKI, s.d., p. 3).

2.4 NOVA HISTÓRIA

Annales foi um movimento francês que se dividiu em três fases:

- a guerra contra a história tradicional, a história política e dos eventos;
- num segundo momento, o movimento aproxima-se verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos (estrutura e conjuntura) e novos métodos;
- a terceira fase foi marcada pela fragmentação e por exercer grande influência sobre a historiografia e sobre o público leitor, em abordagens conhecidas por Nova História ou História Cultural (BURKE, 1997).

Trata-se da História da Historiografia na sua longa duração. Burke (1997) diz que um movimento lançado por James Harvey Robinson sob a bandeira da “Nova História” defende que a história inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a Terra. Na França, a natureza da história tornou-se objeto de intenso debate e alguns historiadores políticos tinham concepções históricas mais abrangentes, a exemplo de Ernest Lavisse. Portanto, é inexato pensar que os historiadores profissionais desse período estivessem exclusivamente envolvidos com a narrativa dos acontecimentos políticos (BURKE, 1997).

Segundo Burke (1997), no final da Primeira Guerra, Febvre idealizou uma revista internacional voltada à história econômica, mas não foi adiante. Em 1928, Bloch retomou os planos da revista, agora francesa e com sucesso. Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, a revista pretendia divulgar uma abordagem nova e interdisciplinar da história, com liderança intelectual nos campos da história social e econômica, e ainda tratava do problema do método no campo das ciências sociais. Logo, Os Annales começou como uma revista herética e, depois da guerra, tornou-se oficial, tornando-se o centro de uma escola histórica que chegou em escolas e universidades (BURKE, 1997).

A Revista dos Annales surge numa época em que a “escola metódica” exalta a sua preocupação com a erudição, privilegiando a dimensão política – procurando dar grande ênfase ao acontecimento. “A corrente inovadora (Annales) despreza o acontecimento e insiste na “longa duração”; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva” (MARTIN, 2000, p. 119).

A segunda geração dos Annales teve Fernand Braudel, sucessor de Febvre, como diretor efetivo da revista. O primeiro

deu contribuição especial como historiador às ciências sociais, afirmando que todas as “estruturas” estão sujeitas a mudanças, mesmo que lentas (BURKE, 1997).

Segundo Burke (1997), a terceira geração dos *Annales* mostrou mudanças intelectuais. O policentrismo (o centro do pensamento histórico se descentralizou) abriu-se a ideias vindas e à inclusão de novas temáticas. Sem um domínio temático, alguns estudiosos falaram em uma fase de fragmentação. Dentro do grupo dos *Annales*, alguns historiadores sempre estiveram envolvidos com fenômenos culturais e a mentalidade. “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p. 12). Segundo ele, a nova história não estuda épocas, mas estruturas particulares. Aqui reside o conceito de “História de Longa Duração”.

Nesse sentido, a *nouvelle histoire*, isto é, a história sob a influência das ciências sociais, fez uma revolução epistemológica em seu conceito de tempo histórico: “O homem razoável adapta-se ao meio; o homem insensato tenta adaptar o meio; essa é uma razão porque todos os progressos são obras de imbecis” (FEBVRE, 1989, p. 22).

Para Febvre (1989, p. 19), “toda história é escolha”. Segundo ele, o historiador cria os seus materiais, ou se quiser, recria-os, ou seja, o historiador parte para o passado com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar. Lucien Febvre enfatiza a importância e a necessidade de uma história engajada que compreende e faz compreender.

Depois da fundação dos *Annales*, o historiador quis-se e fez-se economista, antropólogo, demógrafo, psicólogo, linguista. A história é, se se pode dizer, um dos ofícios menos estruturados da ciência social, portanto um dos mais flexíveis, dos mais abertos. A história

continuou, dentro desta mesma linha, a alimentar-se das outras ciências do homem. Há uma história econômica, uma maravilhosa história geográfica, uma demografia histórica; há mesmo uma história social. Mas se a história onipresente põe em causa o social no seu todo, é sempre a partir deste movimento do tempo. A história dialética da duração é o estudo do social, de todo o social; e portanto do passado e também do presente (MARTIN, 2000, p. 131).

2.4.1 Nova história cultural e micro-história

A história tradicional tem deixado muitos pensadores do conhecimento histórico de alerta, pois, com um pouco mais de detalhamento e interpretação dos fatos, pode-se interferir e até descobrir novos significados e interpretações. Há muito de sentido nos fatos, conforme fala Rüsen (2001), quando afirma que a história emerge de tradições, nas quais os limites da relação do passado com o presente são ultrapassados. O passado torna-se consciente enquanto tal, adquire uma qualidade temporal em seu conteúdo experiencial, fornecendo, assim, com essa nova qualidade temporal, novos elementos de compreensão da dimensão temporal da vida humana prática.

Dessa forma, muitas outras formas de entender o fato histórico podem vir à baila, a partir de pequenas diferenças. Para Chartier (1990, p. 16), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Há ainda as ideologias dos discursos, sendo que cada tipo de fala, cada ideia tem um peso histórico de acordo com seu contexto. “Uma das contribuições reconhecidas de Foucault, adotada por vários dos novos historiadores culturais, encontra-se na importância que ele atribuiu à linguagem/discurso enquanto meio de apreender as transformações” (O'BRIEN, 1992, p. 58).

Além do pensamento da nova estória, há aquele focado na nova história cultural que também aponta para uma história sociocultural.

Por um lado é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. [...] São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p. 27).

Thompson, para desmembrar ainda mais o estudo da história, fala de uma visão conflitiva do processo socioeconômico, resumida no conceito de classe social:

A classe acontece quando alguns homens (*sic*), como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens (*sic*) cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens (*sic*) nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”

(THOMPSON, 1987, p. 10).

Em se tratando de consciência, mentalidades, Ginzburg é um dos autores que abandonou o conceito de mentalidades e passou a defender o conceito de cultura, definindo-a como “o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas em um certo período histórico” (GINZBURG, 1986, p. 16).

Nesse processo histórico, a representação deve ser considerada, uma vez que ela pode ser analisada como algo que permite ver uma coisa ausente e que, para Chartier, seria mais abrangente que o conceito de mentalidades, uma vez que o ausente em si não pode mais ser visitado. Conforme Pesavento (2004, p. 40), “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença”.

Nesse aspecto, o conceito de representação é resgatar para o presente o ausente já vivido e, dessa forma, poder interpretá-lo, como uma apropriação. Segundo Chartier (1990, p. 26), é “construir uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais, que são o social, o institucional e, sobretudo, o cultural”.

O historiador da cultura vê nessa rede metodológica de estudo que o passado só chega aos dias atuais por meio das representações e significados. Sobre isso, concorda o historiador Pesavento (2004, p. 42), quando afirma que: “a rigor, o historiador [da cultura] lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele”.

Todavia, essa rede de interpretações a partir de significados, discursos e

representações se dá de modo detalhado e minucioso, um trabalho de investigação paciente e cuidadoso, revelando partes históricas, dificilmente encontradas à primeira vista. Surge dessa forma a micro-história.

Para Levi (1992, p. 136), a micro-história tem um papel específico dentro da Nova História Cultural: “refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos”.

Esse tipo de historiador, com base nos conceitos da Nova História Cultural, pode “enxergar” acontecimentos e fatos que a historiografia tradicional não consegue “enxergar”, descobrindo novas interpretações e fatos que antes estavam ignorados. Sua análise deve ser mais criteriosa e justa.

O critério usado é como o de um corte cirúrgico, um aspecto, um lado da história que passa a ser analisado de modo criterioso e apurado.

Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens [...], as normas que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim, o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação — adaptação, resposta e criação — às normas que ultrapassam as comunidades locais (REZNICK, 2002, p. 3).

É por isso que Levi (1992, p. 139) afirma que “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados”. Isso pode não acontecer num processo de abordagem tradicional. A abordagem em micro-história registra acontecimentos ou fatos significativos

que podem ser interpretados a partir de sua inserção num contexto mais complexo, dentro da trama do discurso cultural.

2.5 ADESÃO DO PARÁ: DA REVOLUÇÃO DE 1820 À ADESÃO DO PARÁ E SUA INDEPENDÊNCIA

A historiografia desse fato é contada e recontada pelos livros de História e deve, a partir dessas abordagens aqui levantadas, receber uma nova roupagem, uma nova metodologia para que possa ser melhor entendida, ou mais participada pelos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

A Revolução Constitucionalista do Porto em agosto/setembro de 1820 deu início à experiência política liberal portuguesa pela retomada do controle político de sua nação.

Em um discurso liberal, que defendia a retirada de Portugal da situação de atraso e obscurantismo a que havia sido reduzido pelo despotismo reinante há séculos, e a sua introdução na “Modernidade” (expressão que era utilizada pelos liberais para indicar desenvolvimento econômico e social e que implicaria a atualização histórica de países que ainda não haviam ingressado na era do progresso capitalista), membros da intelectualidade portuguesa projetaram a regeneração do país (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O projeto passaria pela liberação da política e assim pela superação do absolutismo, e pela modernização econômica, consequentemente, no imaginário produzido por tais intelectuais. Portugal estaria muito atrás das principais potências europeias, como Inglaterra e França.

Na historiografia portuguesa, as interpretações sobre a revolução do Porto e o Projeto da Regeneração do Reino Lusitano, articuladas por expressivos que representavam a história-geografia portuguesa em contextos históricos diferentes, foram convencidas em algumas análises. Parece ser consenso que

o movimento revolucionário foi resultado da grave crise socioeconômica em que Portugal se encontrava, devido aos sucessos ocorridos no país em 1808 e que forçaram a transferência da Família Real para o Brasil. Foi neste momento que D. João tomou as medidas de abertura dos portos brasileiros e a assinatura do tratado de 1810 – e com isso arruinando a economia lusitana ao privá-la do mercado brasileiro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O Conde de Vila Flor assumiu o governo da Capitania do Grão-Pará em 1817, licenciando-se em julho de 1820, para uma ida no Rio de Janeiro tratar de interesses pessoais. Com base no Alvará de Sucessão de 12 de dezembro de 1770, assumiu o governo uma junta de Sucessão constituída pelo arcediogo Antonio da Cunha, pelo desembargador ouvidor-geral Antonio Maria Carneiro de Sá e pelo coronel ajudante de ordens Joaquim Felipe dos Reis. Em agosto de 1820 foi declarado o processo revolucionário no Porto, no qual os habitantes das Capitanias ficaram meio atônitos, cheios de incertezas quanto ao caminhar que deveriam dar às suas ações (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A Revolução do Porto de 1820 desempenhou um caráter contraditório para os negociantes e proprietários do Grão-Pará. Entretanto, seu interesse maior seria a grande possibilidade para aumento dos seus negócios, pois a volta de Lisboa à condição de sede do Reino português deixaria sinais de bons tempos de prosperidade, e representava a derrubada do absolutismo em Portugal e o não reconhecimento da autoridade de D. João VI, em que o governo ainda se encontrava instalado no Rio de Janeiro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A adesão do constitucionalismo português pela Província do Grão-Pará constituir-se-ia num ato revolucionário aos olhos do monarca, num crime de lesa-majestade, passível de severa punição. Caso a situação política instaurada na Metrópole

pelo Movimento do Porto fosse revertida, todos os que estivessem envolvidos na proclamação do constitucionalismo português na referida Província estariam sujeitos à violenta repressão que sempre caracterizou a ação da Coroa portuguesa ante o fato dessa natureza (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 57).

Isso se dá de fato a hesitação das autoridades portuguesas locais quanto ao que fazer diante do acontecimento em Portugal, por esses motivos o desenvolvimento do movimento de adesão da Capitania ao constitucionalismo português teria sido projetado em reuniões secretas, articuladas na loja de José Batista da Silva, comerciante paraense, tenente de milícias, sobrinho de D. Freire Caetano Brandão. Em uma reunião realizada no dia 31 de dezembro de 1820, ficou acertado o movimento que eclodiria no dia seguinte, 1º de janeiro de 1821, na ocasião em que estivessem passando os militares no Largo do Palácio do Governo (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Às sete horas da manhã apareceu o 1º Regime de Infantaria de Linha no referido largo. Domingos Simões da Cunha recebeu exclamando: “Viva a Constituição: viva El-Rey: a Religião”, a qual o comandante, o coronel Villaça, respondeu no mesmo tom. E assim ordenando o toque de debate, apresentando-se o 2º Regime de Infantaria de Linha, sob o comando do coronel Barata, e dois Regimentos de Milícias, que também aderiam à proclamação (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Após a proclamação, foi convocada a Junta de Sucessão para se fazer presente no Palácio do Governo os planos acordados nas reuniões, na véspera do ano novo de 1821, sendo mantidos em segredo, principalmente com relação a Alberto Patroni Martins Maciel Parente, paraense que desde 1816 estava em Portugal realizando estudos jurídicos e que, quando da Revolução os interrompeu e animado de um “patriotismo inato”, embarcou para o Pará a 28 de outubro, onde chegou a 10 de dezembro de 1820. Ao chegar, tentou

convencer o Governo de Sucessão que possuía dois amigos – o arcediogo Antonio da Cunha, e ouvidor Antonio Maria Carneiro de Sá – a auxiliá-lo na empreitada a que se punha, de leve a Capitania a aderir ao constitucionalismo português, não obtendo êxito, o mesmo aconteceu quando tentou persuadir o entendimento da Marinha João Antonio Rodrigues Martins, seu parente (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 58-59).

Na falha em persuadir o Governo de Sucessão a ajudá-lo na empreitada de proclamar o constitucionalismo português no Pará, Patroni teria proposto convencer o coronel João Pereira Villaça, comandante do 1º Regime de Infantaria de Linha, a aderi-la. A desconfiança do comandante não desanimou Patroni, com isso ele levou a se comportar mais discretamente, o que lhe ajudou a se tornar o “Redemptor primário da sua Pátria” (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Às 10 horas da manhã, Patroni se deslocou imediatamente ao Palácio do Governo e, ao perceber que os presentes hesitavam em consolidar o movimento iniciado, escolhendo uma nova junta, assumiu o controle da situação.

Patroni propõe logo a nomeação de novo governo: inspira ao Senado da Câmara a eleição de hum Juiz do povo: ahi hum que já tinha sido Procurador do Conselho, Manoel Joaquim do Nascimento; e he este quem interroga o Povo sobre quem quer elle para Governadores. São eleitos sette: o Vigairio Capitular, Romualdo Antonio de Seixas – o Juiz de Fora, Joaquim Pereira de Macedo. O coronel do 1º Regimento, João Pereira Villaça. O coronel do 2º Regimento, Francisco José Rodrigues Barata. O tenente Coronel Francisco José de Faria – os Negociantes Francisco Gonçalves Lima, e João da Fonseca Freytas. [...] (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Mesmo se o coronel Barata e Domingos Simões da Cunha tentassem impugnar o recurso de Patroni, acusando-o de tentar mobilizar a anarquia, foi promovida, no entanto, uma nova eleição, na qual foram

eleitos os dois paraenses exigidos, o coronel Giraldo José de Abreu e José Rodrigues de Castro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A proclamação do Constitucionalismo português na Província do Pará significou para os grupos da elite a possibilidade da realização dos seus interesses, assegurando o exercício do poder ou sob as boas graças de quem o exercia. No entanto, isso deixou outros aliados prejudicados, como Pedro Rodrigues Henrique, o bacharel Miguel Joaquim de Cerqueira e Silva e outros, que perdiam espaço político, tais pessoas foram, aos poucos, construindo uma unidade de ação e constituindo um grupo de oposição (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O projeto político formulado por esse grupo estava preparado para a abertura de espaço na estrutura de poder, com o decorrer do desenrolar da luta política foi apenas assumido o projeto de caráter independentista. Por outro lado, negociantes e militares, como Francisco Pedro Ardasse, João de Araudo Rozo, Jeronimo José do Valle Guimarães, Manoel José Cardoso, juntaram-se à sombra do poder, sob a qual sempre viveram, ajudando para em troca receber meros favorecimentos (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Nas capitâneas brasileiras foi comum a transferência pelo Estado a particulares de atividades geradoras de rendas, tais como a cobrança de impostos e o abastecimento de gêneros alimentícios. A prática que envolvia as arrematações desses contratos “*vinculara-se a um complexo jogo de relações pessoais, de vínculos familiares e de poder*” (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 61 grifos do autor).

O projeto independentista ocorreu muito lentamente, à medida que se marcavam as posições, e a ação da Junta contrariava alguns interesses. Cada vez se tornava mais patente a sua intenção de isolar politicamente aqueles que considerava opositores, como Patroni, Simões da Cunha, Pedro Rodrigues

Henriques, Amândio José de Oliveira Pantoja, Miguel Joaquim Cirqueira e Silva, impedindo-os a cargos públicos (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A disputa pelo espaço político se tornava cada vez mais acirrada, à medida que o antigo poder absoluto dos capitães-generais diluía por diferentes esferas de competência. O fim da era dos capitães-generais representava para os proprietários mais tradicionais do Grão-Pará a possibilidade de efetivamente controlar as ações públicas, cujo exercício facilitava enormemente a realização de interesses privados, embora já os satisfizessem ao longo do tempo, devido aos estreitos vínculos que sempre mantiveram com o Estado. No entanto, a presença de proprietários mais recentes, esquecidos pela exploração das perspectivas econômicas aberta pela conquista de Caiena, tornava mais duro o jogo político, exigindo ações mais eficazes (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

3 O ENSINO FUNDAMENTAL E A ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

O Ensino Fundamental é a etapa inicial da educação básica no Brasil, com duração de nove anos, envolvendo crianças e adolescentes com idade entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos.

Sabe-se que o Ensino Fundamental, em meados dos anos de 1996, através da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, substituiu o ensino de primeiro grau, que abrangia o curso primário (quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial (quatro anos de duração).

Com relação à duração obrigatória do Ensino Fundamental, a enciclopédia universal Wikipedia (2009) publicou:

Foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a classe de alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula

obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). A Lei posterior nº. 11.114/05 ainda deu prazo até 2010 para os estados e municípios se adaptarem.

Neste artigo é defendida a ideia de que os alunos inseridos no Ensino Fundamental devam ser estimulados através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente durante toda sua fase de desenvolvimento, utilizando vários processos pedagógicos (entre eles o teatro), tendo como finalidade o incentivo à busca contínua pelo conhecimento do mundo pessoal, familiar e social e histórico.

3.1 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os alunos inseridos no Ensino Fundamental possuem uma série de necessidades que ultrapassam a mera aplicação dos conhecimentos intrínsecos à série escolar, a qual estão cursando. Essa fase é cheia de cuidados especiais, pois se trata de um mundo pequeno em expansão e qualquer situação pode influenciar de forma a personalidade do ser infantil. Carinho e atenção dos pais e responsáveis, educação adequada à sua capacidade cognitiva e um ambiente saudável são algumas das preocupações que se deve ter para um melhor desenvolvimento das suas potencialidades.

Esses jovens necessitam exercitar não unicamente a parte do cérebro que lida com os chamados conhecimentos objetivos, dados na escola através das disciplinas, mas também fatores relacionados ao lúdico, à interdisciplinaridade, questões ligadas ao comportamento social em grupo, jogos, esportes e outras atividades de interação cidadã.

Diante dessa demanda, a escola, que também permite o desenvolvimento de outras

atividades extraclasse, enquanto estratégia didática, pode utilizar o teatro, que também é considerado atividade extracurricular, no auxílio do ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois serve tanto para ampliar o conhecimento dos jovens e adolescentes, como também diverte, educa e interage socialmente.

A utilização do lúdico enquanto arte nas atividades extracurriculares se baseia no uso de instrumentos e materiais, oferecendo desafios positivos e proveitosos para os alunos. Sem contar que também é um fator de favorecimento no aspecto cognitivo.

Allessandrini (apud MALANGA, 2003) considera que a linguagem da arte é importante na expressão da atividade cognitiva de quem aprende:

A experiência artística, expressão da alma e da percepção que o homem tem do mundo, apresenta-se como recurso importante para ampliar a aprendizagem daquele que se relaciona com o outro, e apreende a partir dessa relação. O que justifica que o ensino da arte em contextos educacionais seja “ressignificado”, propiciando ao homem vivenciar o sentido maior do que é aprender. Para que essa relação se processe de forma completa e cada vez mais adequada, é importante que o educador amplie e aprofunde seu conhecimento sobre os mecanismos pelos quais apreendemos, desenvolvemo-nos e amadurecemos (ALLESSANDRINI apud MALANGA, 2003, p. 139).

O fato é que, imaginando, brincando, teatralizando, o aluno desenvolve a capacidade intelectual psicomotora e afetiva, em virtude dessas serem uma das formas pelas quais esses indivíduos ampliam sua capacidade de perceber a realidade e transformá-la a partir de seus conhecimentos adquiridos, ativando assim as suas respectivas funções cognitivas.

Os alunos, ao executarem essas atividades, exercitam seu pensamento, sua

inteligência ao resolverem questões práticas, vivenciando sua fantasia e elaborando pensamentos e ideias.

Existem diversos meios lúdicos de incentivar esses jovens a apreender, seja em seu idioma, seja em idioma estrangeiro. Pode-se usar as atividades de pintura, jogos, dinâmicas em grupo, socialização no debate de um tema, teatro de bonecos, teatro de encenação etc.

Essas atividades prepararam e estimulam os alunos, contribuindo para o seu amadurecimento, novas descobertas, e principalmente despertando neles o espírito da curiosidade e da interatividade social, tão importantes para a convivência com outras pessoas em qualquer lugar.

O fato é que, independentemente da idade ou nível de estudo, não se pode negar a influência das artes e da cultura na vida do ser humano, em especial dentro da escola. Portanto, o teatro também pode exercer uma positiva influência, em especial na fase do aprendizado, seja por mero uso e incentivo da cultura, ou como meio do aprendizado da língua inglesa.

Quando se fala em teatro como atividade estimuladora de aprendizado significativo, deve-se, em primeiro lugar, levar em conta que se trata de uma atividade artística. A função da arte na vida humana é diferente daquela ocupada pelo conhecimento propriamente dito. À arte cabe simbolizar aspectos e conflitos da vida humana, conteúdos do inconsciente, individual e coletivo. Numa perspectiva histórica, verifica-se que a função do teatro já foi ritual, fazendo parte da religião, na Grécia arcaica e em outras culturas (MALANGA, 2003, p. 139).

Malanga (2003, p. 139) defende ainda que “A arte, tanto como na posição de fruidor (como espectador, receptor ou observador) como de atividade, é importante no desencadeador do apreender significativo”.

A língua estrangeira é uma disciplina

curricular. Tem seu grau de complexidade por ser um outro idioma não pátrio, e deve ser incentivada pelos pais para que seja de fato um avanço na formação de seus filhos. E quanto mais estímulos e facilidades permitir em sua didática, mais poderá ter um bom aproveitamento na turma.

O teatro, enquanto linguagem verbal e não verbal, é um potente recurso a ser utilizado na educação, pois permite criativas possibilidades de envolver os alunos em atividades lúdicas, facilitando sua assimilação e integrando-os em um processo de descobertas que pode ser divertido e atraente.

O teatro quase sempre toma como base de partida de interpretação um texto literário específico, seja a comédia, o drama, entre outros gêneros. Exige-se assim o processo de metamorfose, em que o texto escrito transformar-se-á em espetáculo cênico, e isso é um processo que pode ser aproveitado em sala de aula.

A forma como se dá uma peça teatral obedece a alguns ritos que podem ser esmiuçados durante a preparação dos alunos. Além da linguagem oral, a linguagem do corpo também pode ajudar na criação de um clima favorável de estudo.

O espetáculo cênico é composto de uma comunicação não verbal de suma importância estabelecida com a plateia, em que esta interage com a história proposta, vive, sonha com o que os personagens estão dizendo e vivendo.

A respeito da comunicação não verbal, Epstein (2000 apud MALANGA, 2003, p. 130) diz:

[...] a comunicação não verbal humana, através de sinais paralinguísticos de cada cultura humana, como, por exemplo, os gestos das mãos e a postura do corpo, é mais ou menos comparável em número às configurações de sinais dos animais.

Diante do exposto, conclui-se que o texto teatral se realiza em sua plenitude e função mediante a metamorfose do ator em personagem, viabilizando assim a relação entre atores e seu público. Assim, o teatro é considerado como um fenômeno social e, como tal, sujeito às leis e dialética históricas.

A proposta teatral em sala de aula sendo usada como recurso pedagógico, como uma dramatização de ideias, vem se mantendo com destacada vitalidade, talvez em virtude de contar com a existência de um espaço que reúne as qualidades de ser, ao mesmo tempo, concreto e lúdico, receptor e transmissor, e inclui uma das principais necessidades do homem: a de criar e viver outras experiências.

A necessidade de criar é uma questão inerente ao ser e abarca outras necessidades tão importantes e essenciais, como a de “brincar” e de se mostrar, compartilhando experiências e tendências pessoais.

Essas necessidades são o alicerce para a busca de um crescimento mais autêntico e sadio, pois através de sua manifestação livre é que o homem exercita seus valores, suas crenças, enfim, uma série de conteúdos humanos que o compõem e o transformam, construindo uma vida interior e de relacionamentos saudáveis.

Para Kuenzer (2005, p. 67), a concepção de educação posta pela nova base técnica flexível traz alguns princípios pedagógicos historicamente construídos no Brasil pelas concepções de educação crítica e emancipatória, como: “autonomia intelectual para resolver problemas usando conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exigem posicionamento ético e compromisso com o trabalho”.

Esclarece a autora que estes princípios, por não corresponderem

às necessidades de formação postas pelo mundo do trabalho e das relações sociais, ficaram impossibilitados de serem desenvolvidos pelos projetos político-pedagógicos das escolas dos sistemas públicos de educação. Entretanto, na atual fase de desenvolvimento produtivo, passam a ser demandados pelos próprios setores empresariais, potencializando novos desafios na perspectiva de “preparar os jovens para ao mesmo tempo atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva” (KUENZER, 2005, p. 58).

Assim, a autora apresenta a possibilidade de as escolas desenvolverem projetos político-pedagógicos que potencializem um processo formativo comprometido com o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, articulando os conteúdos das diversas disciplinas, método e procedimentos de ensino que possibilitem a autonomia intelectual e moral.

Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico das formas de comunicação, de relacionamento e organização coletiva, de maneira a utilizar conhecimentos científicos e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva (KUENZER, 2005, p. 58).

Machado (2006, p. 52) considera que a educação a ser assumida a partir do Decreto nº. 5.154/2004 coloca o desafio para que as escolas possam desenvolver projetos político-pedagógicos, currículos e processos de ensino-aprendizagem que elevem a qualidade do ensino no país, envolvendo professores e alunos de forma participativa que envolva as dimensões do pensar, fazer e criar de forma crítica. Essa nova concepção

dá margem para se buscar novos caminhos para se chegar a esses objetivos, e o teatro pode ser uma das metodologias a serem adotadas para se passar o conhecimento.

Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa de dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base para a formação de personalidades críticas e transformadoras, que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2006, p. 52).

Para a autora, a prática pedagógica dos professores deve possibilitar uma sólida formação aos alunos, por meio de atividades que potencializem o desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico, do desejo para aprender, formando sujeitos com curiosidade e valores de solidariedade.

Para Machado (2006, p. 59), em razão do avanço das ciências, das técnicas e tecnologias, a especificidade da educação é formar, atendendo aos interesses dos alunos, “das empresas, da sociedade, dos governos”.

Ciavatta (2005) expressa que a concepção de educação e de ensino a partir do Decreto nº. 5.154/2004 deve ter como finalidade uma formação humana voltada para formar cidadãos capazes de realizar uma leitura crítica das relações sociais e participar da sociedade política.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 83).

Carvalho (2003, p. 164) considera que esta lógica visa a adaptar os alunos às relações produtivas e sociais e valores como a competitividade. Contraindo-se a essa lógica, expressa a concepção de educação profissional que defende, sob a ótica da classe trabalhadora.

Da perspectiva da educação do trabalho, ao contrário, parte-se da valorização da escola pública, da necessidade de garantir o acesso dos trabalhadores à educação formal, não como forma de adequá-lo aos objetivos da produtividade do capital, em sua fase atual, mas como forma privilegiada de assegurar ao trabalhador um conjunto de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos etc. que lhe possibilite uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, a constituição de uma cidadania efetiva que lhe instrumentalize para a compreensão, crítica e transformação do mundo do trabalho (CARVALHO, 2003, p. 164).

Frigotto (2003, p. 58) explicita que a finalidade do ensino para a educação básica, tendo como eixo a articulação entre ciência, história e trabalho, não pode ser definida em termos imediatos de preparação para o “mercado de trabalho”, nem como “treinamento” para o vestibular, mas possibilitar aos jovens “as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico”.

4 COMO O TEATRO PODE AJUDAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA REGIONAL

4.1 O TEATRO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

O teatro pode ser usado como recurso didático em sala de aula, durante as aulas de língua inglesa, seja em escola pública ou particular, pois pode ser um instrumento diversificado, atraente e lúdico, capaz de ser

aproveitado de forma criativa e divertida no aprendizado da língua estrangeira.

Avançar no desvelamento do teatro enquanto recurso didático dentro da sala de aula é o objetivo deste capítulo, que vai abordar questões referentes ao uso dessa técnica para oportunizar um melhor aprendizado da língua inglesa.

Juntar essas duas palavras, didática e teatro, é como fazer uma viagem no tempo da Grécia antiga, em que o teatro também teve um berço valoroso e onde os gregos assistiam peças em público, grandes tragédias e comédias, e de onde se tinha notícias de grandes temas que resumiam os sentimentos e razões de ser do homem. A palavra didática tem sua raiz também na Grécia, e também se modernizou, chegando aos nossos dias. Segundo a enciclopédia eletrônica Wikipedia, o termo didática pode ser traduzido como a arte ou técnica de ensinar:

A Didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII.

O conceito de teatro vem do verbo grego “theastai” (ver, contemplar, olhar). Entretanto, esse hábito humano é antigo, bem como a noção de representação que está vinculada ao ritual mágico e religioso primitivo. O teatro pode ter nascido no instante em que o homem primitivo colocou e tirou a máscara diante do espectador, com plena consciência do exercício de “simulação”, de “representação”, ou seja, do signo (OLIVEIRA, 1998). As partes constitutivas do teatro são diversificadas, como uma mistura de expressões que se somam para formar o espetáculo.

O teatro, em sua essência, lida com

códigos construídos a partir do gesto e da voz, responsáveis não só pela performance do espetáculo, como também pela linguagem que é expressa durante o ato. Portanto, gesto e voz tornam o teatro um texto da cultura, uma literatura teatral. Logicamente a partir desses códigos se expandem outros sistemas sógnicos (cenário, movimento cênico do ator, vestuário, iluminação, música etc.). Quando os códigos do teatro se organizam para definir um gênero, é a própria cultura que manifesta seus traços diferenciais. Essa cultura pode ser observada no teatro popular, seja de Shakespeare (autor de várias obras universais, como Romeu e Julieta, Hamlet, Otelo, Sonhos de Uma Noite de Verão) ou de um autor brasileiro, como Ariano Suassuna (Auto da Compadecida), que souberam ilustrar muito apropriadamente o processo da modelização no teatro (OLIVEIRA, 1998).

4.2 TEATRO E APRENDIZAGEM

Em se tratando do teatro na educação, pode-se dizer que a presença efetiva da arte de representar na educação brasileira é recente. Começou a ser inserido timidamente a partir do ensino de Educação Artística, regulamentado em 1971, o qual sempre deu prioridade às artes plásticas. Com o passar do tempo e com as aproximações entre escolas e grupos teatrais, além do crescimento dos cursos de graduação em Artes Cênicas que se espalhavam pelo país, houve um aumento importante e a valorização do teatro dentro da sala de aula (ARAÚJO, 2009).

A facilidade com que se adapta o teatro dentro da sala de aula é surpreendente. Os alunos comumente gostam de representar; além disso, a escola não precisa de um espaço específico como vemos nos teatros, com poltronas confortáveis ou ricos figurinos para montar uma peça. Daí ser mais fácil imaginar e penetrar no mundo da ludicidade e do “faz de conta”.

É bom lembrar que no período colonial do Brasil os jesuítas já utilizavam

o teatro como exercício escolar com bons resultados, sendo feito de forma rudimentar. A partir dessa lição é importante reconhecer que cada professor pode descobrir os recursos necessários para o trabalho que pretende desenvolver. Um dos mais importantes é a criatividade, a qual está diretamente inserida nas atividades teatrais.

O teatro na educação ou ainda o teatro pedagógico como recurso didático consiste em levar para a sala de aula as técnicas do teatro e aplicá-las na comunicação do conhecimento. As possibilidades do teatro como instrumento pedagógico são inúmeras. Mesmo que o aluno esteja como espectador ou figurante, o teatro como método didático é um poderoso meio que pode fixar na memória dos alunos um determinado tema. Pode ainda, através de um impacto emocional, levar o aluno a refletir sobre determinada questão moral, social, cultural e econômica.

Ainda existem outras vantagens nas atividades desenvolvidas no teatro. O contato com a linguagem e as técnicas teatrais ajudam crianças, adolescentes e jovens a perder a timidez, a desenvolver a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações nas quais o improvisado é necessário, e o aluno ainda pode se interessar mais por textos e autores variados. No caso da língua inglesa, existem autores universais na literatura, que podem enriquecer de veras sua bagagem cultural.

Segundo os Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (2004), o teatro é uma vasta área na qual se pode aprofundar a percepção, criando maneiras de observar que podem mais tarde ajudar na transformação humana, já que os grandes problemas da representação teatral estão muito próximos dos grandes problemas da vida. Outra grande contribuição do teatro é o trabalho desenvolvido em conjunto, que pode dar uma ampla direção à peça, criando uma atmosfera criativa, partindo de uma disciplina própria, gerada a partir do compromisso

interior do grupo. Nesse caso, o interesse de todos e a cooperação são fatores essenciais para a evolução do grupo.

No atual contexto, o adolescente vive em um novo tempo, participa de uma nova geração, muito diferente das gerações anteriores. Os jovens adoram dançar, ouvir música e se divertir com amigos. A música, em especial, representa um elemento essencial na vida dos jovens, em especial aquelas que exaltam o seu jeito de ser, de pensar, de sentir o mundo. Isso também pode e deve ser estimulado em aulas de língua inglesa. Grupos de rock de nosso Estado, cantores de brega e calypso, entre outros, agradam ao gosto do jovem hoje. Em meio a esse caldeirão de informações e cultura de massa, teatro como forma de transmitir mensagens, também é um meio agradável aos jovens e pode ser útil na educação, no ensino e aprendizagem da língua inglesa, basta haver boa vontade e uma pitada de criatividade, para que a arte e a educação possam fluir nas veias dos adolescentes e jovens do Ensino Fundamental.

4.3 TEATRO E CRIATIVIDADE

Se colocássemos nas séries de Ensino Fundamental o teatro como parte das matérias, iríamos obter melhores resultados, pois estimularia o aprendizado e faria com que os professores tivessem uma relação mais aberta e harmoniosa com seus alunos.

Devido ao fracasso do aprendizado, principalmente no ensino público, a estratégia de implantar nas escolas o teatro iria, de forma bem inovadora e satisfatória, fazer com que os alunos se interessassem mais pela escola. Essa situação se diferenciaria na valorização do que o aluno traz e faz em situações de jogos e de regras, na manifestação espontânea com o fazer e na pesquisa e conseqüente construção de situações relacionadas com a leitura de mundo deste aluno (MALANGA, 2003, p. 133).

É cansativo e contraproducente ver aquele corpo vivo que vai para a sala de aula, sentar na cadeira e permanecer lá estático por horas, gerando monotonia e paradoxalmente o estresse. Para reverter esta situação se faz necessário introduzir nas aulas um dinamismo para que o aprendizado se torne diferente das aulas monótonas. E com isso possamos oportunizar aos alunos um ensino de qualidade, que seja significativo e representativo para sua formação como cidadão.

Há a necessidade de se mergulhar num mundo em que as novidades aparecem de forma encantadora, lúdica, com gostinho de descoberta, como os jovens gostam e sentem satisfação em participar, e isso é algo que exige esforço e dedicação: “Por que aprender pressupõe mudanças. Todo um universo de padrões mentais, conscientes e inconscientes, está em contínua interação para que ela se processe de forma harmoniosa e coerente” (ALESSANDRINI, 1995 apud MALANGA, 2003 p. 141).

É interessante observar que, para Vygotsky (apud MALANGA, 2003), o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal, em que o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial são o termômetro no qual a capacidade de descobertas e soluções para problemas e questões variam entre resolver sozinho ou resolver com a ajuda de um colega ou um adulto. Vygotsky considera o ato de brincar e se divertir uma importante fonte de desenvolvimento, a partir do feito que desperta nos adolescentes a capacidade de interagir e buscar novas formas de relacionamento.

O uso da arte na escola é útil para a liberação das emoções, e essas podem se revelar em múltiplas expressões de cada aluno, de cada talento individual que também possa ser aproveitado no grupo.

O subjetivo, a vida interior, a vida emocional devem ter sua forma de expressividade, mas não ao acaso, como um ato isolado e sem propósitos. Se a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como um “um grito da alma”, uma inútil satisfação sem um motivo valoroso, não estamos fazendo educação cognitiva, nem educação emocional.

Segundo Barbosa (apud MALANGA, 2003), essa prática parece ser algo profundo, mas pode ser vivenciada naturalmente em sala de aula, quando os ensaios de teatro demonstram o grau de liberdade de cada aluno e, por vezes, a ânsia de se expressar e obter reconhecimento, prestígio, isso em uma fase difícil de busca de autoafirmação.

O que se quer mostrar com tudo isso é que, se implantarmos a arte de um modo geral como um método de aprendizagem, estaremos contribuindo com muita satisfação e qualidade no desenvolvimento dos alunos e também facilitando o lado dos professores, que não teriam mais que lidar com aquele corpo vivo que entra na sala de aula, senta na cadeira e permanece lá estático por horas. Sendo assim, é fundamental usar com os alunos a arte de interpretar e brincar de forma que estimule seu desenvolvimento na aprendizagem, fazendo com que a precariedade do ensino caia de maneira satisfatória (MALANGA, 2003).

No aspecto didático e pedagógico, respeitando as limitações de tempo e de espaço, o teatro pode funcionar como uma mola que vai ao encontro de alguns objetivos traçados pela disciplina de Língua Inglesa, como o ato de pronunciar bem as palavras e de vivenciar pela experiência pessoal diversas situações que podem ser encenadas.

O papel do professor ganha destaque na fase em que o adolescente começa a perceber o mundo de forma conjunta,

social. Por isso deve estar atento a tudo o que possa ocorrer dentro da sala de aula, procurando sempre estimular a partir de conteúdos variados e condizentes com a fase que atravessa este aluno. Sabe-se que as pessoas aprendem umas com as outras, que trabalho em grupo pode ter bons resultados, pois a leitura pode ser mais envolvente quando o trabalho é participativo. Essa relação está presente nas teorias de Vygotsky, referidas anteriormente neste trabalho.

Chama-se a atenção para a possibilidade do jogo imaginário ser usado para facilitar a aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, sendo que, para isso acontecer, deve existir um paralelo entre a linguagem e a ação que envolve a relação entre dois modos de atuar: o lúdico e o linguístico.

Todo esse simbolismo intervém de forma decisiva no desenvolvimento psicológico, enriquecendo as relações interindividuais, antes restritas à imitação de sons e gestos, dando lugar a uma comunicação mais ampla com o meio. Piaget considera esta passagem um exemplo de generalização construtiva.

As relações interpessoais da turma de alunos devem ser estimuladas, para um melhor clima de integração. Um bom desenvolvimento do aluno inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato; pouco a pouco vai contribuir para tornar o aluno apto a um intercâmbio real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

Dentro da sala de aula há diversas formas de interagir, tanto entre si quanto com o professor. O fazer é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do professor frente aos alunos. Sendo assim, é importante

criar o maior número possível de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem interativa, em que todos participam, contribuindo e se envolvendo.

A partir do momento em que as atividades começaram a ser oferecidas em sala de aula, notamos um progresso que repercute em todo o conjunto, apesar de não ser manifestado imediatamente, mas o avanço registrado numa situação logo interfere em outras e, num espaço não muito longo de tempo, as diferenças de progresso vão se somando e darão lugar futuramente ao progresso total, global. Isto justifica a importância de se trabalhar com uma série de atividades lúdicas, pois é o conjunto destas que vai influir nas transformações que ocorrem à medida que os alunos são conduzidos a tomar consciência das ações exercidas sobre os objetos.

O que realmente interessa é atribuir a cada aluno o papel de sujeito ativo na construção de formas cada vez mais aprimoradas de conhecimento, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as para transformá-las.

Em que pesem as reclamações sobre o estado em que se encontra o ensino nas escolas, alunos até de faculdade se queixam de que, ao saírem, sentem que falta alguma coisa em sua formação acadêmica, algo que seu curso não conseguiu satisfazer. Vários são os fatores que podem causar essa sensação. O desnivelamento dos conhecimentos dos alunos de uma mesma sala de aula é um deles (PAIVA, 2005, p. 115).

Essa é uma queixa comum que poderia ser amenizada com métodos e formas de ensinar que possam facilitar o entendimento dos alunos de Ensino Fundamental. Neste trabalho propomos que o teatro cumpra um papel importante na difusão do conhecimento em história regional, mais especificamente a

adesão do Pará à revolução constitucionalista portuguesa.

Paiva (2005, p. 116) parte da sua experiência própria para falar do teatro. Após ter produzido com seus alunos uma peça em inglês, a qual foi apresentada como avaliação, em um de seus cursos de graduação, em Minas Gerais, ela decidiu aderir ao teatro como forma de avaliação da turma. Segundo ela, baseada também em outras experiências, sendo uma delas a *English in three Acts*, de Richard Via, no qual Via também narra experiências com estudantes estrangeiros aprendendo o inglês, pôde-se perceber que no processo de aprendizagem criam-se situações reais de comunicação que podem ajudar a nivelar os alunos e ampliar seu universo perceptivo da disciplina que estão estudando.

Depois de buscar diversas informações, subsidiar-se de alguns textos que poderiam servir de base para sua experiência e também entrar em acordo com seus alunos que a avaliação seria em inglês, algumas regras foram criadas, necessárias para não escapar do plano:

- a ninguém era permitido falar outra língua, a não ser o inglês;
- os alunos deveriam fazer tudo o que o professor/diretor mandasse, sendo que ele também deveria fazer o mesmo que pedisse aos alunos;
- era proibido chegar atrasado ou faltar;
- e também que todos deveriam estar preparados para aproveitar a classe, rir e falar sempre o que desejassem.

Com base nessas regras, Paiva (2005) se lançou ao desafio de ensinar o inglês através da arte teatral. Após várias oficinas e laboratórios, exercício para as cordas vocais, língua e lábios, treino em pronúncias, articulação da cavidade bucal, era necessário começar esquentando o grupo de atores para o que viria por diante. Segundo Pietro (1987 apud PAIVA, 2005, p. 117), “o professor

animado é um entusiasta, e o entusiasta contagia dentro do espaço restrito que é o da sala de aula”.

Após nove semanas chegou-se à fase quando começaram as leituras e familiaridade com o texto. Isso também era feito em casa, quando liam para si e treinavam sozinhos. Após a fase de escolha do texto, foi a vez de se trazer para a sala de aula as leituras e compartilhar com os outros a sensação de domínio do que estava sendo proposto. Após a leitura e a contribuição de cada um para melhor distribuir os papéis, duas semanas e meia de ensaio e a peça estava pronta para ser encenada. Paiva cita que a preparação para a encenação da peça é mais importante do que a peça em si, embora a peça em si seja bastante satisfatória do ponto de vista do prazer que se sente ao apresentá-la em público. Contudo, o processo de preparação envolve várias etapas e todas elas com uma descoberta interessante. “Há uma satisfação em todos quando vencem as etapas, superando as dificuldades. A peça começa a fluir e isso é parte importante no aprendizado, a fluência. O aluno tem mais estímulo para falar e sentir o que está falando” (PAIVA, 2005, p. 118).

Essa experiência a professora Paiva realizou três vezes em cursos de graduação, bem diferentes de alunos de cursos de escolas fundamentais, como é o caso do foco deste trabalho, mas que obedeceu a momentos enriquecedores no aprendizado.

Entretanto, é bom frisar o processo de criação e ensaio da peça, no qual todos os envolvidos se aproximam do texto, dissecam-no na busca do seu sentido literal e simbólico. No fim, seus alunos opinaram em unanimidade: “Maravilhoso!”. Isso é um ótimo estímulo ao aprendizado pelo teatro. Unir o lazer e divertimento a algo sério, que é dominar o conhecimento histórico. No teatro, mais ainda, é que os sentidos devem estar apuradíssimos ao que se quer expressar e traduzir com uma fala, uma frase, um texto

mais direcional e com carga emotiva forte.

Agora, em se tratando do Ensino Fundamental, é importante saber que grande parte dos livros são apresentados em forma de dissertações. E ainda são focados nos pontos diversos da História. Só o fato de a disciplina História Regional estar num contexto específico em forma de diálogos já ajuda bastante a direcionar as aulas para uma atividade lúdica. Há que se fazer aqui um diferencial entre escola pública e particular, sendo que a primeira sempre tem muita carência de livros didáticos.

O professor em sala de aula pode pensar com seus alunos a interatividade entre uma fala e outra, entre um personagem e sua personalidade, ou entre dois personagens interagindo.

É sempre bom que os alunos leiam as frases em dupla, permitindo que interajam mutuamente. Eles podem aprender inclusive perguntando e respondendo questões apresentadas no roteiro. O objetivo é criar situações, imaginando outros contextos, inclusive o da história regional como se deu.

As interações mais básicas podem ser feitas de diversas formas, podendo as crianças interagir imaginando personagens, e assim a entonação irá se incorporando naturalmente. Isso pode ajudar a melhorar a pronúncia e a entonação. A experiência pode ser feita de modo que cada dupla de alunos experimente um certo tipo de diálogo. Naturalmente, a linguagem muda a cada tipo de situação e isso pode surpreender positivamente os alunos, dependendo do personagem que ele estiver interpretando.

Geralmente, os diálogos com sentidos engraçados são bem-vindos em sala de aula; além de divertir, ensina. Podem ser memorizados em forma de encenação, com gestos e movimentos. Livros de História em forma de diálogo podem despertar a curiosidade e o interesse dos alunos

em sala de aula. Pode até ocorrer uma experiência parecida com a da professora Paiva, vista anteriormente, que em sua turma de universitários escolheu um texto, preparou a turma e encenou valendo avaliação. O processo de descoberta durante os ensaios já vale a aula de história e quebra a monotonia de estar ditando ou escrevendo no quadro.

Há ainda outras técnicas que podem ajudar a aprender de forma divertida, envolvendo a dramatização em sala de aula, como o diálogo que vai desaparecendo na lousa. Após escrever o diálogo, é preciso pedir a algum voluntário para ir lendo e, após a leitura, uma parte do diálogo desaparece, menos as palavras-chave. Isso torna a atividade criativa e difícil, ao mesmo tempo em que provoca o aluno, até que a lousa ficará completamente apagada. Ainda se pode pedir que as frases sejam reconstituídas na lousa em forma de exercício de memória da turma.

Até a mímica pode ser usada em sala de aula como forma de estimular os alunos a tomarem gosto pelas aulas de História Regional. Podendo ser adequada em atividades de adivinhação, usando perguntas que tenham como respostas “sim” ou “não”. Outra forma de exercitar a mímica é um grupo criar uma estória a partir da mímica e depois o resto da turma contar a estória ou escrevê-la.

Seja lá qual for a atividade dentro da sala de aula que envolva a dramatização, em especial o teatro, ela possibilita estimular a criatividade e a liberação da imaginação do aluno, enriquecendo a prática dentro da sala de aula. As atividades podem ser rápidas e simples, para qualquer um entender e soltar sua capacidade de interagir dentro de sala e com seu próprio colega de turma.

Esses são alguns exemplos de atividades que podem render um bom ensino-aprendizagem em história regional dentro da sala de aula.

4.4 PASSOS TÁTICOS PARA A INTRODUÇÃO DO TEATRO NA AULA DE HISTÓRIA

_ Primeiro passo - Reunir um grupo de alunos que se interessem pelo teatro ou que queiram participar da peça;

_ Segundo passo - Convidar um ator de teatro ou diretor para ajudar na preparação dos “atores” e formatação do texto a ser encenado;

_ Terceiro passo - Discutir com os alunos qual a melhor maneira de passar a mensagem da história regional através do teatro. Deixar as ideias surgirem e captar as melhores;

_ Quarto Passo - Ensaiar nas horas de aula, sendo que todos os alunos participam do ensaio, ora no palco, ora na plateia, vivendo a história regional no teatro;

_ Quinto Passo - Preparar e apresentar a peça para a escola toda, com o apoio da direção e dos demais professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história é uma das maiores contribuições para a memória das civilizações. Com o passar do tempo, a história se tornou uma disciplina indispensável para se conhecer os povos, as sociedades, os fatos, os costumes, as culturas, as relações políticas etc.

Com este trabalho foi possível perceber que a Adesão do Pará, enquanto assunto didático em sala de aula, pode ter uma nova interpretação sob a ótica regional. Percorreu-se o processo histórico de seu desdobramento e os caminhos percorridos desde o período de sua adesão. Com esta pesquisa propomos uma nova forma de abordagem, em que professores e alunos podem se apropriar dentro da escola de forma lúdica e divertida, mas não menos séria, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem da história regional para alunos do Ensino Fundamental.

Nossos autores dialogaram com clareza sobre o tema, e o teatro despontou

como uma forma já utilizada em diversas disciplinas, inclusive em aulas de inglês, conforme se viu neste trabalho.

Em nossa pesquisa buscamos obter informações sobre como os professores e as características do trabalho pedagógico podem ajudar a desenvolver uma pedagogia na qual se trabalha voltado para o lado lúdico e didático.

Essa contribuição pode ser feita na forma de metodologias, superando as dificuldades que enfrentam diariamente para desenvolver um tema regional em história do Pará como uma didática integrada ao Ensino Fundamental.

Este trabalho, portanto, tratou da possibilidade de abordagem da história do Pará sob um novo prisma, a partir de interpretações feitas pela Nova História, propondo uma releitura da história regional a partir da intervenção pedagógica do teatro, como instrumento pedagógico de ensino e aprendizagem que deve quebrar a barreira do desconhecimento da história regional de forma engraçada e atraente.

Esperamos que as pesquisas posteriores continuem apontando novos caminhos para a didática de história regional em sala de aula, e que nossos alunos possam ficar cada vez mais perto da história regional, de suas raízes e sua cultura.

REFERÊNCIAS

Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **O Papel do Teatro na Escola Pública**: o Caso da Escola Estadual Nair Palácio de Souza. Belo Horizonte. 12 a 15 de setembro de 2004.

ARAÚJO, Paulo. **Nova Escola On-Line**: O teatro ensina a viver. 2009. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/170_mar04/html/teatro>. Acesso em: 24 out. 2013.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche e a genealogia da memória social. IN: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____ (org.). **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Barndini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FREITAG, B. Expositora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 155, p. 172-187, jan./abr. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990.** Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25, set.92/ago.93, p. 33-54.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

GONDAR, Jô. “Quatro proposições sobre memória social”. IN: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneide (Org.). **O Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KETELAAR, Eric. Sharing: collected memories in communities of records In: **Archives and Manuscript**, 33 (2005), p. 44-61.

LE GOFF, J. **História e Memória.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história.** São Paulo: Unesp, 1992.

MALANGA, Eliana Branco. **Psicopedagogia e Semiótica: uma interdisciplinaridade produtiva.** (org. e

colab.). São Paulo: MEMNON, 2003.

MACHADO. Lucília Regina de Souza. O Desafio da Organização Curricular do Ensino Integrado. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** MEC/SEED/TVESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: Boletim n. 7, maio/jun., 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2013.

MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas.** Lisboa: Editora Europa-América, 2000.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Estudos Históricos. São Paulo: PUC, 1984.

O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (org.) **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OLIVEIRA, Elinês. **Teatro como sistema modelizante.** 1998. Disponível em: <<http://www.pucso.br/pos/cos/cultura/teatro.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa.** Ensino de Idiomas. República das Letras, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

QUINTANEIRO, Tania et al. **Um toque de clássicos.** Belo Horizonte: UFMG, 1995.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da história local?** 2002. Disponível em: <www.historialocal.com.br>. Acesso em: 10 out. 2013.

RÜSEN, J. **Razão histórica, teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. Revista Brasileira de História, v. 9, n. 19. set. 89/fev. 90, p. 219-243.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença.** s.d. Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

SOUZA JÚNIOR, José Alves et al. **Ponto de História da Amazônia.** v. 1, 3. ed. Belém: Editora Paka-Tatu, 2001.

THOMPSON, E. B. **A formação da classe operária inglesa,** I, 1987.

VIEIRA, Maria de Fátima Santos. **A emancipação com constituinte, a educação popular com constituinte:** rumo aos inéditos-viáveis na superação das situações-limite. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 setembro, 2005.

WIKIPEDIA. **Didática.** 2009. Disponível: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1tica>>. Acesso em: 28 set. 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e emancipação social:** convergências nas propostas de Freire e Habermas. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tjaijz.pdf> >. Acesso em: 6 jun. 2014.

ATIVIDADES ECONÔMICAS APÓS O CICLO DA BORRACHA EM JANAUACÁ E A CONSERVAÇÃO AMBIENTAL NESSE CONTEXTO

Priscila de Sousa Macena

Prof. João Lopes

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Licenciatura em História (HID 0167) – Trabalho de Graduação

09/11/2013

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar e pesquisar recursos que possam contribuir com a amenização das dificuldades encontradas em sala de aula na disciplina de História. Usar temas da História Regional que venham a ser estudados em sala de aula entre os discentes da região, é necessário para introduzir no âmbito educacional dos educandos de Janauacá uma parte da sua História Local, relacionando-a com o cotidiano dos alunos, já que os mesmos e suas famílias sobrevivem da agricultura e pesca. Portanto, é de suma relevância que escola e comunidade possam usar a História Regional e Local para transmitir cultura e conhecimentos aos educandos. É papel da escola pôr em prática métodos educativos que os levem a um aprendizado que lhes ajude a alcançar mais qualidade de vida, bem como engajamento na conservação do meio ambiente que utilizam para suas subsistências. A metodologia usada baseou-se em revisão bibliográfica, observação e intervenção durante o período de estágio e entrevista oral a membros da comunidade.

Palavras-chave: História local. Janauacá. Atividades econômicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como título Atividades Econômicas Após o Ciclo da Borracha em Janauacá e a Conservação Ambiental Nesse Contexto, e a área de concentração escolhida foi história regional.

Esse tema começou a ser pesquisado na primeira etapa do estágio com o tema “As atividades extrativistas no distrito de Janauacá”, em que foram abordados assuntos do Ciclo da Borracha e o látex; na segunda etapa o tema foi “Atividades comerciais e econômicas surgidas após o ciclo da borracha na agricultura e na pesca em Janauacá”, e, com base nesses, seguiu-

se o terceiro estágio. Dessa forma, ficou sendo uma pesquisa voltada ao grande desenvolvimento ao longo dos séculos XIX e XX diante da história regional, que é privilegiar as diferentes formas de ocupação do espaço e os conflitos advindos desse processo. É um recorte que realizamos num objeto maior de estudos. Esta divisão serve para compreender e discutir as singularidades de uma determinada região, que em uma análise mais global se perderia dentro de uma preocupação com o meio ambiente.

Não se trata de abandonar a história nacional ou geral, mas aprofundar aspectos regionais e locais, buscando compreender as semelhanças e as diferenças de cada região.

Nesse sentido, o tema “Atividades Comerciais Após o Ciclo da Borracha em Janauacá e a Conservação Ambiental nesse Contexto” tem o intuito de analisar e descrever o ensino da história regional nos meios comerciais e econômicos da época até os dias atuais, que estão sendo gerados como fonte de renda a cada cidadão ribeirinho. Atividades estas vindas após o ciclo da borracha é um desenvolvimento na expansão e na renda familiar que foram ao longo dos séculos crescendo e se modificando na comunidade local da Amazônia em Janauacá.

Ao estudar sobre a história regional, com o intuito de analisar como o docente ensina no ambiente escolar os fatos regionais e como é passada a História do Amazonas, estas questões foram colocadas como dificuldades encontradas na disciplina. Sabe-se que a educação reúne diversos conhecimentos de grande relevância; portanto, é preciso analisar e pesquisar os recursos que possam contribuir com a amenização das dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente na disciplina de História Regional.

Pensando nessa perspectiva de atividades com esse tema é que se segue falando de uma época que marcou a Amazônia, que foi o Ciclo da Borracha. Nesse sentido, é necessário que o aluno aprenda sobre esses fatos, enriquecendo seus conhecimentos.

Faz-se necessário introduzir no âmbito educacional dos educandos de Janauacá uma parte da sua história local, relacionando-a com seu cotidiano, já que a população da localidade sobrevive da agricultura e da pesca; portanto, é de suma relevância que escola e comunidade possam usar a história regional para transmitir cultura e conhecimentos aos educandos, uma vez que, se a comunidade de Janauacá sobrevive das atividades econômicas, ou seja, agricultura e pesca, é fundamental que conheça métodos educativos que garantam mais qualidade de

vida, bem como a conservação do ambiente que utilizam para suas subsistências.

Acredita-se que muitos cidadãos não dão a devida relevância à história regional e local, mas é nessa proposta de se trabalhar os acontecimentos da região que se buscou investigar, argumentar e criar propostas e métodos educacionais para trabalhar este tema na sala de aula e com a comunidade. Desta forma, tornam-se cidadãos conhecedores da sua história e sensibilizados quanto ao bom uso dos recursos naturais que utilizam para sua sobrevivência econômica.

Por isso, precisa-se enfatizar a importância de conhecer a história de seu povo e os propósitos que levaram a tais acontecimentos. Como acabou o Ciclo da Borracha, o que aconteceu com os trabalhadores dos seringais? O que levou a população de Janauacá a sobreviver da agricultura e pesca e quais as rivalidades entre pescadores e agricultores? E os recursos naturais em meio a tantos desgastes? Como sensibilizar alunos e comunitários na busca da conservação ambiental local?

São questões fáceis de serem respondidas, porém difíceis de serem praticadas, seja na comunidade, seja na sala de aula. Foi o fim de uma época de conflitos, trabalhos, riquezas, doenças, dívidas que marcaram a época dos seringais. Entretanto, também foi o momento em que muitos trabalhadores se viram sem nenhum ganho para sustentar suas famílias. Então, o povo do lago do Janauacá investiu seus esforços em trabalhos como a pesca e a agricultura, como o plantio da mandioca, uma vez que quase todas as famílias do local tiravam seus sustentos dos seringais. Com a crise que surgiu, foi difícil continuar fazendo látex. Todavia, houve conflitos entre pescadores e agricultores, ocasionando a Guerra do Peixe, e até os dias atuais existem rivalidades ligadas à guerra.

Contudo, tanto o plantio quanto a pesca são atividades ligadas ao meio ambiente e estão sendo prejudicadas pela falta de uso consciente. É necessário criar propostas de remanejamento para o plantio, bem como evitar derrubadas e queimadas, além de respeitar as espécies de peixes proibidas na época do defeso e evitar pegar os peixes que não vendem, para que não fiquem jogando no rio.

Ao se trabalhar sobre o Ciclo da Borracha no Estágio I e II, notou-se a falta de conhecimento do aluno no que se refere a este assunto. Portanto, é relevante continuar com este tema, ampliando as atividades comerciais e econômicas surgidas após o ciclo e sugerir propostas educativas de conservação dos recursos naturais que utilizam.

Assim, a pesquisa seguirá com a proposta de incentivar os moradores e os alunos a utilizarem-se da natureza para seu sustento de forma sensível quanto à conservação ambiental, a ver a história do Período da Borracha como uma riqueza de conhecimento para seu aprendizado e para seu futuro, tornando-se conhecedor, sensível e capaz de fazer a diferença na sua história com a história regional.

2 A ECONOMIA NA AGRICULTURA E NA PESCA NOS SÉCULOS XIX E XX NA COMUNIDADE LOCAL E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL NESSE CONTEXTO

Ao se escolher o referido tema, foi pensando no conhecimento histórico do educando na História Regional, pois é de grande valia que o indivíduo cresça e torne-se conhecedor dos acontecimentos que marcaram sua localidade. E nesse momento surgem reflexões acerca de melhorias educacionais, metodologias capazes de mudar o desenvolvimento do aluno e até das pessoas ao redor, mas o principal não é levá-los a tais conhecimentos, mas torná-los capazes de construir conhecimentos a

partir do aprendizado de forma digna e feliz. Alessandrini (2001, p. 103) diz que:

Enfim chega o momento de refletir sobre como mudar, como promover uma ação educacional que possibilite o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens engajados em suas próprias competências, capacitando-os a serem construtores de um mundo onde todos constituem agentes dinamizadores da vida mais justa, amorosa e feliz.

É preciso que os alunos tornem-se capazes de construir um futuro feliz e competente na busca de melhorias quanto à sua qualidade de vida e das pessoas ao seu redor. Dessa forma, ao estudar a história regional, o indivíduo investiga, aprende, constrói, participa e cresce com esses conhecimentos. No que se refere à época do declínio da borracha, os seringueiros se viram diante de uma situação de necessidades, falta de sustento e sem norte econômico e comercial; foi, então, uma grande crise para a população, que, apesar das dívidas e de poucos ganhos, dali sobreviviam ou tentavam sobreviver, já que era um trabalho exaustivo e cansativo.

[...] No início de cada dia de trabalho, circulava por uma das estradas, parando em cada seringueira para fazer-lhe um novo corte e fixar uma pequena tigela de latão, a fim de recolher o látex através do talhe feito na árvore. Esta primeira etapa, por si só, já constituía uma longa e desgastante tarefa, devido à grande distância que separava uma seringueira da outra. Por volta do meio-dia o seringueiro retornava ao tapiri, quando normalmente fazia a primeira refeição [...] (SANTOS, 2010, p. 201-202).

Refletindo nas dificuldades encontradas no dia a dia desse trabalhador, é visível o quanto, embora cansativo, ele não se afastava do mesmo, e quando houve o declínio este seringueiro se viu diante de uma situação econômica difícil. Quando outros países começaram a plantar as seringueiras e a colher os resultados, então a Amazônia não teve como competir, pois aqui o trabalho

era mais demorado, enquanto lá fora existia mais tecnologia, como reforça Santos (2010, p. 223):

A heveicultura já se constituía numa realidade nos países asiáticos, os alemães iniciavam o plantio experimental na África, no Vietnã e em outros pontos da Indochina, os franceses se aplicavam ao plantio. Enquanto que, no Brasil, alguns ensaios de plantio foram realizados na Amazônia e na Bahia. Depois de 1900, as áreas de cultivo de seringueiras se expandiram na Malásia, Ceilão, Índia, Birmânia, Bornéu Britânico, Índias Orientais Holandesas e no Sião.

Segue-se, portanto, uma fase em que o trabalhador do seringal volta para sua família, na expectativa do novo caminho que deverá seguir para garantir o sustento de sua família e, então, os moradores do Lago de Janauacá começaram suas atividades econômicas na agricultura e outros na pesca. No entanto, também tiveram que enfrentar novos desafios, plantar, colher e vender, surgindo dificuldades para isso também. Os preços eram baixos e acabavam tirando apenas para irem sobrevivendo até o comércio melhorar os preços da farinha e da goma. Os pescadores enfrentavam as dificuldades de conduzir o peixe até Manaus para realizar a venda, já que havia pouquíssimos barcos de pesca, conforme relatos de moradores daquela época, que apresentaremos mais à frente.

Como se tudo isso não fosse o suficiente para as famílias seguirem com suas subsistências e garantir suas economias, havia um conflito no qual agricultores não queriam deixar os pescadores lançar os peixes em seus terrenos. Apesar do lago ser público, surgiu a Guerra do Peixe, pois assim ficou conhecida; barcos de pesca foram quebrados, as caixas de isopor em que os peixes eram gelados e redes de pesca e malhadeiras também foram destruídas, levando até à morte de pescadores, uma vez que foram os agricultores que fizeram o conflito. “Um dos principais conflitos registrados na Amazônia foi a ‘guerra do

peixe’ no Lago Janauacá, nas proximidades de Manaus, em 1973, ainda que incidentes semelhantes tenham sido reportados em várias outras localidades amazônicas” (BARTHEM, et al., 1997, p. 84).

Ao longo dos anos, os pescadores do Lago de Janauacá tentaram esquecer esse fato, porém marcou muito a vida da maioria das pessoas, sendo que, apesar de vários acordos de pesca realizados no local, ainda existem conflitos até os dias atuais entre pescadores e agricultores. E no que se refere à economia e ao comércio das atividades aqui destacadas, estes se desenvolveram bastante ao longo do tempo, pois agricultores vendem melhor seus produtos, assim como o pescador hoje tem seus direitos garantidos pelo Ministério da Pesca, tendo o peixe bem valorizado.

E nesta proposta, tanto a agricultura quanto a pesca são desenvolvidas com os recursos naturais, tornando relevante que alunos e moradores da comunidade aprendam a valorizar o ambiente e garantir uma conservação adequada da terra, da floresta, rios e peixes, para que se façam presentes na vida de crianças e jovens no futuro. Todavia, necessita-se dos recursos naturais para se sobreviver.

A E. A. é considerada um processo permanente pelo qual os indivíduos e a comunidade tomem consciência do seu meio ambiente e adquiram o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros (DIAS, 2003, p. 148).

Nesse sentido, precisa-se estudar, pesquisar e aplicar estratégias e metodologias que indiquem novos nortes ao educador/educando, trabalhando coletivamente com experiências e nos resultados, capazes de melhorar os usos dos recursos naturais, provando aos cidadãos que é possível viver na natureza sem destruí-la, que é possível

viver na comunidade de forma equilibrada e que os problemas naturais podem ser resolvidos, não somente em grupo, mas também individualmente, pois somente assim poderão confirmar-se cidadãos sensíveis no hoje e no amanhã.

Ao fazer o plantio, os agricultores fazem grandes desmatamentos, queimadas, e isso prejudica a natureza como um todo. De acordo com Lippi (2001, p. 66), “O desmatamento de uma floresta acarretará diminuição da circulação de água, com isso as chuvas diminuirão, prejudicando o volume de água dos rios e a vida dos vegetais e animais”.

Assim sendo, há pescadores que também prejudicam a natureza fazendo mal uso do seu trabalho, jogando peixes nos rios, capturando as espécies proibidas na época do defeso, que é de dezembro a março. Isto prejudica somente o rio? Não, mas a todos. Como diz Benedicto (2007, p. 591), “A atividade humana vem causando nos últimos anos um grande impacto nos ecossistemas aquáticos. São muito frequentes as notícias de mortandade de peixes [...]”.

Portanto, é relevante enfatizar o uso adequado dos recursos naturais na comunidade e na sala de aula, sendo que a economia e o comércio local giram em torno desse contexto, levando o aluno a novas descobertas e conhecedor da história da sua localidade, bem como de práticas ambientais competentes, cabendo assim aos historiadores/educadores buscar, inovar, reinventar, planejar estratégias e aplicar métodos capazes de despertar o indivíduo para a pesquisa, seja esta dentro ou fora da sala de aula. Mas o que vale é formar cidadãos críticos, capazes, reflexivos e competentes na busca pelo saber, pois para aprender é preciso interagir com o mundo à sua volta, para que possa viver e modificar a realidade. Assim afirmou Piaget (1990, p. 127): “À medida que a criança passa a interagir com o mundo ao seu redor, ela

começa a atuar e a modificar ativamente a realidade que a envolve”.

Nesse sentido, cabe ao professor/pesquisador aprofundar seus conhecimentos para, então, oferecer bons métodos para a aprendizagem dos seus alunos. É preciso formar cidadãos capazes de viver na sociedade, mas que se transformem individualmente, ou seja, para que assim se tornem precisam também conhecer a sociedade da qual faz parte e sua história de vida.

Aprender não é apenas um processo cognitivo, que ocorre no âmbito específico da psique, reduzido à esfera individual, mas é também um processo determinado histórico-socialmente. Aprender significa, assim, atender a determinadas necessidades sociais e individuais (MELO; URBANETZ, 2008, p. 117).

A história regional deve deixar de ser percebida para ser entendida. O indivíduo, além de aprender, precisa entender que esta faz parte da sociedade e que ele está inserido nesta, portanto se faz necessário que ele desvende suas origens, cultura e saiba que, além de estudar história, ele tem história e que sua localidade é o seu ponto de partida na busca do conhecimento.

Ou seja, quando nos perguntamos o que o aluno deve aprender em História, significa pensar como a História – compreendida na dimensão da vivência cotidiana e na dimensão de um campo específico do conhecimento – deve deixar de ser meramente percebida para ser compreendida. Significa também a possibilidade de o aluno se reconhecer enquanto sujeito determinado pela História ao mesmo tempo em que a determina, por meio de seus atos e valores (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 98-99).

Assim, é fundamental que alunos e comunitários aprendam mais sobre as atividades econômicas e comerciais surgidas após o Ciclo da Borracha e que precisam conservar o meio ambiente, tornando-se cidadãos conhecedores, responsáveis,

capazes e construtores de uma vida plena e feliz.

FIGURA 1 – ESCOLA ALIANÇA – MEIO AMBIENTE



Fonte: Arquivo do autor.

Nesse contexto, a conservação ambiental diante da agricultura e da pesca ficou sendo o principal meio de preservação, através de uma conscientização aos discentes e aos moradores da localidade, onde criaram a festa da reciclagem, a festa da mandioca e a festa do mapará, as quais reúnem alunos e comunidade para mostrar como se pode gerar renda sem maltratar a natureza de onde é retirado o sustento das famílias, ocorrendo grandes incentivos em torno da sociedade onde vivem.

2.1 A AGRICULTURA E A PESCA COMO FONTE DE RENDA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM JANAUCÁ

A expansão que ocorreu na produção da goma elástica foi significativa na sociedade, manifestando desenvolvimentos capazes de produzir impactos na vida do homem do seringueiro, atribuindo-lhe no seu espaço de temporalidade enriquecida com realidades da vivência, dando ao produto da época uma valorização econômica.

A partir do declínio da economia da borracha, na segunda década do século XX, a Amazônia entrou no verdadeiro marasmo econômico, os períodos de prosperidade e subsequências foram poucos e curtos demais para poder gerar o dinamismo capaz

de proporcionar um crescimento econômico contínuo.

E quando os preços caíram e os seringueiros puderam plantar e colher, não alcançaram grandes safras primeiras, porque não sabiam como trabalhar a terra, e depois porque não tinham mercado para a venda da produção, cingindo, assim, a uma agricultura puramente de subsistência (BATISTA 1976, p. 133-134).

As populações do interior do Estado do Amazonas, além das atividades de subsistência, voltaram a dedicar-se ao extrativismo vegetal, à agricultura e a outras atividades direcionadas para o abastecimento da capital. A novidade ficaria por conta da agricultura, introduzida nos municípios do baixo e médio Amazonas na década de 1930 pelos imigrantes japoneses. A Amazônia vivia em função dessa débil economia e de parcas transferências de recursos do Governo Federal. As técnicas introduzidas pelos imigrantes, diferenciadas das que até então predominavam na região, permitiram obter maior volume de captura do pescado. Segundo Abdallah (1998), a atividade pesqueira pode ser definida como aquela que compreende desde a captura até a venda do pescado diretamente ao consumidor ou para a indústria. Na cadeia produtiva pesqueira estão inseridas tanto as atividades fornecedoras de insumos (representadas por embarcações, redes, apetrechos de pesca etc.), como as atividades de industrialização e comercialização do pescado. E a nova base de organização da produção ocasionou mudanças significativas na pesca, enquanto atividade produtiva, da Região Norte (RODRIGUES et al., 1989). Dado que, com a vinda dos imigrantes portugueses, os pescadores locais foram se integrando a esses novos pescadores e acabaram transformando-se em proeiros (pescadores sem a posse dos instrumentos de pesca). No entanto, até os anos 60, do século XX, a atividade pesqueira no Brasil, assim como no Norte, era predominantemente artesanal

e sua produção estava voltada basicamente para atender ao mercado interno. Segundo Souza (2005, p. 96), "A partir de então, através de uma política de incentivos fiscais e crédito do SNCR à pesca, desenvolve-se a chamada pesca artesanal e industrial, voltada, preferencialmente, para o mercado externo".

De acordo com os mapas de importação do exercício de 1864-1865, foram importados diversos gêneros para a província, como café, farinha, tabaco, feijão, milho, carne seca. Portanto, a partir de 1966 iniciou uma fase de desenvolvimento extensivo dos setores produtivos do extrativismo agrícola e na piscicultura da economia regional.

Apesar da clareza e amplitude dessas normas, muitas vezes elas são desconhecidas ou incompreendidas. Mais grave ainda são os conflitos que ocasionalmente ocorrem por causa do choque de interesses no próprio âmbito de pescadores ou agricultores com outras atividades paralelas ou concorrentes. Um dos principais conflitos registrados na Amazônia foi a "guerra do peixe", no lago Janauacá, nas proximidades de Manaus, em 1973, ainda que incidentes semelhantes tenham sido reportados em várias outras localidades amazônicas (BARTHEM et al., 1997).

Os conflitos da pesca, além de causarem uma atmosfera de suspeita e insegurança generalizada, têm levado à destruição de barcos e equipamentos e mesmo à morte. Em geral, eles ocorrem entre pescadores nômades ou "de fora" e moradores locais, que consideram os lagos como propriedade sua ou da comunidade da qual fazem parte.

Neste momento a pesca de subsistência passou a ser desenvolvida por pescadores ribeirinhos, destinada à sua alimentação e à de seus familiares como fonte de renda. Quando bem-sucedida, parte da produção pode ser vendida a intermediários ou em

feiras das vilas mais próximas. Trata-se de uma atividade difusa, praticada por milhares de pessoas e, por isso, sua produção é difícil de ser quantificada. É também muito expressiva do ponto de vista cultural, por ser uma atividade comumente praticada por gente de ambos os sexos e de todas as idades e categorias sociais.

Essas atividades estão voltadas ao comércio, com grande desafio de uma geração de renda sustentável na comunidade. Após o declínio do látex, deixaram uma história que foi o começo do estudo em volta desses fatos regionais. É necessário pesquisar na comunidade do Janauacá, Estado do Amazonas, o extrativismo dessa região, sendo que este deixou uma grande história por meio da produção regional, contada por pessoas que vivenciaram essa realidade na época, além de diferentes formas desse processo em constante mudança na distribuição que levaram a outras atividades comerciais.

Assim, a agricultura e a pesca ficaram sendo as principais fontes de renda sustentável para a comunidade. Como essas atividades são desenvolvidas a partir de recursos naturais, é relevante que escola e comunidade estejam unidas na busca de metodologias que possam estimular os bons usos da natureza, uma vez que esta é indispensável para a sobrevivência. Fazendo uso de meios que possam ser adequados à atividade pesqueira, na forma como é desenvolvida, constitui-se como algo inserido na cultura dos caboclos-ribeirinhos que antecederam a legislação e usavam e ainda usam o rio como parte do seu ambiente de convivência e sustentabilidade, estabelecendo uma relação de dependência com os meios comerciais, ocorrendo cuidados com a retirada dos peixes dos rios e lagos.

Constatou-se que os instrumentos mais utilizados na pesca comercial para o manejo são:

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS DE PESCA UTILIZADOS NA PESCA COMERCIAL E MANEJO

Pesca do peixe de escama	Pesca do peixe liso
Arrastão	Arrastão
Malhadeira	Espinhel
Canoa rabeta	Linha de pesca
Canoa com motor no centro	Canoa com motor no centro

FONTE: O autor

O utensílio mais utilizado na pesca comercial surgiu a partir da percepção do espaço nos rios e lagos onde tal utensílio adéqua-se da melhor forma para a captura do pescado. Em contrapartida, para que seja feita a pesca de arrastão, exige-se dos pescadores a preparação do leito do rio, ou seja, retirar os troncos de árvores que porventura venha a prejudicar o manejo desta prática, assim estabelecendo melhores condições de manejo.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi definido na área de concentração escolhida, baseado sobre a história regional - uma linha de pesquisa no modo quantitativa, em que se utilizou de entrevistas orais com os docente e moradores da região, observações e pesquisa bibliográfica, metodologia explicativa, objetivando esclarecer, explanar e explicar aos alunos detalhes sobre as atividades econômicas após o declínio do látex, bem como as mudanças econômicas que trouxeram à vida dos moradores de Janauacá. Por exemplo: os seringalistas trabalhavam nos seringais e, apesar de todo o esforço físico, cansativo e acúmulo de dívidas, esse trabalhador mantinha com humildade o sustento da sua família. Nesse contexto das mudanças econômicas ocorridas de grande instabilidade comercial da época da goma elástica, os trabalhadores que viviam em ares de melhor manejo

começaram a sobreviver da agricultura e da pesca, onde agricultores não permitiam que os pescadores praticassem suas atividades pesqueiras em suas comunidades, e como alguns não ficaram longe das áreas dos agricultores, estes se revoltaram contra os pescadores do lago do Janauacá, o que desencadeou a Guerra do Peixe.

Tais acontecimentos foram marcantes na vida da população de Janauacá, trazendo consequências até os dias de hoje, em que ainda há rivalidades entre pescadores e agricultores, conforme depoimentos em anexo. Entretanto, apesar de tantos confrontos, todos precisam sobreviver e garantir meios para a sobrevivência de suas famílias e manter suas necessidades e até mesmo empreender ou manter negócios. Como as pessoas da referida localidade mantêm suas atividades econômicas a partir da agricultura e da pesca, buscou-se também, nesta proposta educacional do trabalho, incentivar comunitários e alunos na sensibilização dos bons usos dos recursos naturais, garantindo, assim, um ambiente conservado.

Realizou-se entrevista oral com morador antigo que trabalhou na produção do látex e também estava em Janauacá na época da Guerra do Peixe. Foi um de alguns depoimentos orais de pessoas que relatam esse período triste: “Guerra” foi horroroso e traiçoeiro, diz pescador sobrevivente.

O pescador José Pucú de Oliveira revela detalhes do ataque e de como sobreviveu ao episódio. Hoje ele vive em Manaus. Ele tinha 20 anos quando se envolveu na Guerra do Peixe e foi o único pescador que participou do confronto encontrado pelos docentes, pois é um dos que relatou um grande fator regional da época. Morador do Tilheiro, exercia a profissão que também era a da maioria dos pescadores da comunidade. Oliveira descreve o episódio como horroroso e traiçoeiro:

Era véspera de ano novo. Esse Valdir

Silva, morador do Igarapé do Guarani, em frente ao Lago do Italiano, botou uma caixa no barco do pai dele e foi pescar na área onde não podia. O pessoal quebrou a caixa dele, foi quando eles [agricultores] juntaram o povo e foram quebrar o resto”, lembra Oliveira, que vive em Manaus desde 1985, com a mulher e os filhos (OLIVEIRA, 2013).

Zeca Batista, que morreu durante o confronto, era cunhado de José Pucú. Foi Batista que, chegando à cidade [Manaus] teria começado o conflito ou a revolta. “Era ele e mais o João Piranha, tudo foi no meio do lago. Atiraram no João Sarapó, meu primo, que morreu; atiraram em mim também, a bala entrou no meu braço esquerdo e pegou chumbo na minha barriga e chegou a ficar hospitalizado em Manaus (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Oliveira (2013), em 1973, o clima de confronto era comum antes mesmo da guerra. “A gente sempre dizia: Amanhã vem o quebra-quebra, mas nunca imaginava que iria acontecer alguma coisa como aquela”. Na conta de Oliveira, foram presas cerca de 700 pessoas. “Fui eu que, com o delegado, fomos nas (sic) comunidades prender as pessoas”. A polícia pegou todo mundo, mas apenas 11 ficaram na penitenciária, um deles foi o Anísio (OLIVEIRA, 2013).

Após a “guerra do peixe”, os agricultores e pescadores acalmaram os ânimos e procuraram evitar novos confrontos, pois o conflito nunca foi esquecido totalmente, apenas amenizado. Este fato deixou muita história para as famílias que sobreviviam dessa atividade econômica para a renda familiar, porque vieram a falecer pessoas que não tiveram chance de sequer se defender, pois não esperavam a revolta. Até os dias de hoje existe uma rivalidade, mas com uma conscientização dos moradores locais, ocorrendo uma preservação das espécies.

Para o representante da Colônia de Pescadores de Janauacá, Francisco Martins da Silva, 54, a prática de invasão em áreas proibidas diminuiu. Ele diz que os pescadores

estão conscientes de que é preciso preservar as áreas para que os estoques não se esgotem. Segundo Silva (2013), 98% da população do Tilheiro (Janauacá) vivem da pesca comercial.

Existem alguns cidadãos que ainda pescam onde não devem, mas tem sido um trabalho de conscientização aos pescadores da região, a colônia ajuda na preservação, pois é uma área de conservação ambiental junto aos órgãos do município. Isto levou pescadores à morte de forma traiçoeira e covarde, bem como há depoimentos de pessoas que até hoje “lutam” para evitar que os pescadores entrem com suas redes e malhadeiras nos locais proibidos, mas, após várias reuniões, surgiu um acordo de pesca e hoje são pouquíssimos os pescadores que ousam entrar na área proibida (SILVA, 2013).

A atividade da pesca ainda é emblemática na região, que promove anualmente a Festa do Mapará, que começa no dia 16 de março. No que se refere à economia em Janauacá, não há como deixar de destacar a Conservação Ambiental, pois, para plantar a mandioca, é necessário fazer desmatamentos e queimadas; e na pescaria, infelizmente, alguns não respeitam a época do defeso ou espécies pequenas que, quando não conseguem vender, jogam no rio da comunidade, o qual é fundamental para o consumo dos indivíduos locais e para o transporte navegável.

Nessa proposta de que a metodologia deve ser bem planejada e ter uma estrutura de qualidade foi que se buscou não fugir da realidade da localidade pesquisada, uma vez que escola e comunidade precisam estar unidas na busca de melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Estes se tornarão cidadãos críticos, participativos e sensíveis no momento em que sua história local se fizer presente no seu dia a dia. É preciso que educador e educando compreendam a relevância da História Regional para as crianças e adolescentes, para assim construírem um futuro pleno e

feliz.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao escolher o referido tema, foi pensando no conhecimento histórico do educando na história regional, pois é de grande valia que o indivíduo cresça e torne-se conhecedor dos acontecimentos que marcaram sua localidade. É nesse momento que se verificará os resultados alcançados e o interesse dos envolvidos pela conservação e economia local.

Dessa forma, o tema tinha a proposta de pesquisar as atividades econômicas da agricultura e pesca após o ciclo da borracha em Janaucá, analisar recursos que ajudassem a amenizar as dificuldades ainda encontradas em sala de aula ao se discutir história regional, bem como incentivar alunos a encontrar métodos educacionais que ajudem na conservação do meio ambiente da comunidade, pois se acredita que ao aprender com sua própria realidade, certamente continuará com bons hábitos em toda sua vivência.

Muitos perguntam: por que estudar fatos tão antigos que não fazem parte da realidade dos nossos alunos? Responde-se como os jovens e crianças de hoje podem ver em Janaucá atividades econômicas geradas a partir da agricultura e da pesca sem saber o porquê dessa forma de sobrevivência, ou mesmo saber que há desavenças entre as classes sem saber os motivos? É aí que entra a história regional para responder a essas questões, que para muitos pode ser “nada”, mas que fará grande diferença no futuro dos estudantes locais. Ratifica-se a afirmativa de que o indivíduo tornar-se-á um ser pleno e capaz, bem como apto a novos conhecimentos quando compreende seu passado, sua origem.

A maioria das hipóteses foi positiva e acredita-se que 70% dos envolvidos passaram a dar mais valor à história local e a valorizar

e conservar o ambiente em que vivem, com propostas e expectativas de, no convívio familiar, incentivar a busca de melhorias dos recursos naturais. É perceptível refletir que se precisa da natureza para manter sua sobrevivência, faz-se necessário conservá-la, pois é preciso evitar novas derrubadas para o plantio e não fazer grandes queimadas. Certamente isso prejudica a natureza. Também é preciso aprender que a terra necessita de descanso para continuar forte para o plantio. Sensibilizou-se ainda que o peixe é fundamental para a alimentação e para vender. Portanto, essencial se faz a sua conservação. É preciso respeitar a época do defeso, bem como não jogar peixes mortos no rio e evitar-se esse tipo de poluição.

É necessário que a água esteja bem conservada para o consumo, navegação e sobrevivência das pessoas e das espécies. Não pescar na área onde o acordo foi outorgado, evitando-se, assim, novos conflitos entre as duas classes, pescadores e agricultores. Nessa perspectiva, tornar-se-ão cidadãos responsáveis e conhecedores de suas realidades.

Assim sendo, os resultados foram satisfatórios, e faz-se necessário enfatizar a relevância de mais pesquisadores/historiadores buscarem na história regional uma das principais ferramentas na construção de um educando conhecedor. Dessa forma, encontrar na história ou em qualquer disciplina a oportunidade de trabalhar a Conservação Ambiental é fundamental para sensibilizar o aluno a tornar-se consciente quanto ao uso dos recursos naturais.

Percebe-se que muitos professores associam Educação Ambiental apenas à disciplina de Ciências. Acredita-se que a educação precisa ser interdisciplinar para ser completa. Ser educador é encarar desafios, alcançar resultados, buscar metas, não é fácil e nunca será, mas escolher essa profissão é estar disposto a enfrentar barreiras para obter conquista, e é isso que é gratificante.

Destarte, é essencial que novos temas sejam pesquisados. Muitas vezes, o que se vê são professores que, no desapego à profissão, deixam de pesquisar temas simples, mas relevantes para a prática de vida do aluno, por serem mais difíceis de encontrar fontes, para, então, copiar ou ir atrás dos mais fáceis. Não é difícil ser professor, difícil é ser educador, este certamente não tem medo de argumentar, investigar e provar, de formar cidadãos críticos, sensíveis, participativos, capazes e conhecedores da sua realidade e do mundo em que vivem, pois dele faz parte, então precisa conhecer.

Analisar e refletir sobre as atividades econômicas em Janauacá após o Ciclo da Borracha e a Conservação Ambiental nesse Contexto foi um tema que envolveu a realidade do aluno, de modo que o fez refletir sobre assuntos que fazem parte do seu cotidiano, que muitas vezes são até despercebidos, mas que são reais, são vivências. Não é simplesmente propor mudanças quando se está apegado a costumes que, para eles, é rotina, é normal. Fazê-los entender e mudar suas formas de pensar sobre a economia, o comércio, a agricultura, a pesca e a conservação ambiental do local em que vivem é um trabalho que exige foco e determinação.

Certamente as propostas apresentadas, os assuntos debatidos, as observações e algumas atividades realizadas na escola para conservar a natureza foram satisfatórias e positivas. Diálogos e depoimentos sobre o acordo de pesca fizeram com que a maioria entendesse a importância de respeitar a lei e que esses acordos também estão garantindo maiores quantidades de peixes, pois não é preciso subir para a área proibida, já que o peixe descerá o rio para a área livre.

Assim, este trabalho contribuiu para a compreensão da importância do ensino de história regional e para os bons resultados quanto à conservação ambiental local, bem como no aprendizado e conhecimento que

trouxe ao professor pesquisador, dando uma grande ênfase à sua profissão, fazendo perceber e refletir que o aluno precisa conhecer seu passado para entender seu presente e construir seu futuro, surgindo daí um indivíduo conhecedor, sensível, competente e feliz.

5 CONCLUSÃO

Esse trabalho foi realizado com o propósito de trazer para o ambiente escolar a história regional, que é de grande relevância para o desenvolvimento educacional e social do indivíduo, pois é através do seu passado que entenderá seu presente e seu futuro. Procurou-se, em todas as etapas dos estágios, abordar um dos temas mais importantes da história regional do Amazonas, que foi o período da borracha, sendo que este esteve presente por muito tempo na vida do povo da Amazônia, e não foi diferente para o povo de Janauacá, pois o látex era a principal fonte de renda na época.

É importante registrar que os estágios foram um período de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento ético e profissional do acadêmico do curso de Licenciatura em História, no qual o objetivo principal é a prática e a postura que o futuro profissional exercerá em sala de aula, ampliando seus conhecimentos do que realmente venha a ser o trabalho do profissional de educação.

Com relação à prática de ensino do professor em sala de aula, uma delas foi como os discentes usam a história regional no processo pedagógico de ensino e aprendizado, ocorrendo uma consciência ao meio ambiente. É neste estudo que obtive conhecimentos na área da educação e compreendi que os professores são atores principais do cotidiano escolar, capazes de formar cidadãos críticos e responsáveis. Ao identificar que é pela educação que modelamos os jovens, os transformamos em sujeitos com uma responsabilidade social e

cultural, principalmente como agente ativo transformador no processo histórico social e econômico. Visto de muitos olhares, o professor no ambiente educacional mudará as formas de ensinar, dando um novo conceito ao historiador através de um grande profissional da educação em si.

Desta forma, este trabalho possibilitou uma compreensão das atividades após o ciclo da borracha na pesca e na agricultura, a partir da conservação ambiental com relação ao trabalho, que se centra na preparação do espaço para a realização da atividade, comercial e econômica, como principal fonte de renda em Janaucá, o que conduz ao mesmo tempo à formação de grupos (comunitários) que possam compartilhar da mesma ideia e disponibilizar tempo para a preparação do referido espaço.

REFERÊNCIAS

- ALESSANDRINI, C. D. Caminhos na construção de uma ação pedagógica criativa. In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.) **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ABDALLAH, P. **Atividade Pesqueira no Brasil: Política e Evolução**. Piracicaba-SP, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, USP, 1998. (Tese em Economia do Meio Ambiente).
- BARTHEM, R. B. et al. **A pesca na Amazônia: problemas e perspectivas para o seu manejo**. Rio de Janeiro, MCT/CNPq. Sociedade Civil Mamirauá, 1997.
- BENEDICTO, H. G. **Multimatérias**. Poluição. São Paulo: DCL, 2007.
- BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia**. Rio de Janeiro: Conquista, 1976.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.
- LIPPI, Valéria Martins. **Amazonas**. São Paulo: FID, 2001.
- MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibplex, 2008.
- MOREIRA, C. R. Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibplex, 2007.
- OLIVEIRA, José Pucú. Entrevista oral concedida na Escola Arthur Menezes de Oliveira, sobrevivente da guerra do peixe entre agricultores e pescadores. Janaucá, setembro de 2013.
- PIAGET, J. **Linguagem e pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1990.
- RODRIGUES JR., G.; ORLANDO, A. M.; RUANO DA SILVA, J. C. 1989. A evolução da atividade pesqueira na região estuarina da Lagoa dos Patos. In: **III Encontro de Ciências Sociais e o Mar**. Programa de Pesquisa e Conservação de Áreas Úmidas no Brasil / IOUSP / F. FORD / UICN. São Paulo. p. 325-332.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. **História do Amazonas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.
- SILVA, Francisco Martins da. Entrevista oral concedida na Escola Arthur Menezes de Oliveira, Janaucá, setembro de 2013.
- SOUZA, M. A. O crédito do SNCR ao setor pesqueiro do Rio Grande do Sul em perspectiva histórica. In: **Anais do II Colóquio Internacional da Cátedra UNESCO - UNISINOS**. São Leopoldo, 2005.

EDUCAÇÃO FEMININA NO AMAZONAS: A INSTRUÇÃO DE MENINAS ÓRFÃS E DESVALIDAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT NO ALVORECER DA REPÚBLICA DE 1892 A 1896

Daniel Rodrigues de Lima

Prof. João da Silva Lopes

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI
Licenciatura em História (HID0167) – Trabalho de Graduação
14/09/2013

RESUMO

Educação Feminina no Amazonas: a instrução de meninas órfãs e desvalidas no Instituto Benjamin Constant no alvorecer da República de 1892 a 1896 é o título de nosso artigo. O objetivo geral que visamos alcançar é compreender a que tipo de educação e instrução estavam sujeitas as meninas do Instituto Benjamim Constant durante o período de 1892 a 1896. Percebe-se que a formação destinada era o ensino primário, porém, sobretudo, a ênfase era a educação moral e doméstica, com o intuito de formar boas mães de família. Nossa abordagem teórica foi forjada a partir dos conceitos de História das Mulheres e Relações de Gênero, buscando com isso alçar as mulheres à condição de sujeitos e objetos da história e, com isso, fazê-las existir, falar, viver e ser. A metodologia utilizada, além da ampla análise sobre bibliografias que tratam do tema pesquisado, foram documentos encontrados nos Arquivos do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA), no site da Hemeroteca Digital Brasileira. Outras fontes foram: diário oficial, regulamentos, leis, decretos, mensagens dos administradores do período de 1850 a 1892, jornais que circulavam na época de 1892 a 1896 e álbuns com fotografias da instituição. Acreditamos que muito há a se fazer, não esgotamos o assunto e com isso novas pesquisas sobre educação e educação feminina no Brasil e no Amazonas, com outros recortes históricos, devem ser elaboradas e, devido a isso, observarmos que a conquista da instrução, da educação e a consequente atuação foi fundamental para o feminino tornar-se sujeito ativo na história.

Palavras-chave: Instituto Benjamin Constant. Instrução. Educação do Feminino.

1 INTRODUÇÃO

Para a elaboração deste, escolhemos como tema a “Educação Feminina no Amazonas: a instrução de meninas órfãs e desvalidas no Instituto Benjamin Constant no alvorecer da República de 1892 a 1896”. O título está articulado com área

de concentração “História das Mulheres e Relações de Gênero”.

A escolha do tema é por entendermos que a historiografia acerca da História do Amazonas pouco descreveu sobre a educação de meninas e mulheres. Com isso, buscamos dar espaço para construir

discussões acerca de que tipo de educação as mulheres foram submetidas, ou seja, se esta educação e instrução eram iguais ou não à repassada aos meninos e homens, além de verificar se meninas e meninos ocupavam os mesmos espaços quando o assunto é educação e instrução.

A relevância de nossa pesquisa acredita-se que seja poder evidenciar como era o ensino de meninas no Estado do Amazonas, durante o período de 1892 a 1896, no governo de Eduardo Gonçalves Ribeiro, contribuindo desta forma para dar espaço às mulheres enquanto sujeitos ativos da história. Portanto, acreditamos que contribuimos com a história do Amazonas e História da Educação em geral, pois demonstramos através de nossas discussões o papel feminino nos espaços educacionais, em especial no Instituto Benjamin Constant.

Os objetivos que visamos alcançar nestas páginas que seguem são: compreender que tipo de educação e instrução estavam sujeitas as meninas do Instituto Benjamin Constant durante o período de 1892 a 1896; analisar como se desenvolveram os estudos teóricos de História das Mulheres e Relações de Gênero; verificar como ocorreu o processo de educação das mulheres ao longo dos séculos no Brasil e Amazonas; e contextualizar o período histórico do Estado do Amazonas de 1889 até 1896.

A bibliografia que nos serviu de orientação para as nossas discussões foi de caráter variado, em que consultamos livros e artigos, sendo que todas as obras contribuíram para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, de seus resultados.

No que tange à área de concentração de nossa temática “História das Mulheres e Relações de Gêneros”, destacamos os artigos de Cristiane Manique Barreto (2009), Rachel Soihet (1997) e Mary Del Priore (1998), em que as autoras nos informam sobre o conceito de História das Mulheres e

Relações de Gênero, além de desenvolverem balanço historiográfico e também analisarem como as mulheres e a categoria de gênero foram e são representadas pela produção histórica ao longo dos tempos.

Acerca da educação e instrução, analisamos obras diversas, podendo destacar: “Mulher e Educação: Paixão pelo possível”, de Jane Soares de Almeida (1998), em que a autora salienta a educação feminina e sua profissionalização no magistério no século XIX.

O artigo contido na obra “Nova História das Mulheres no Brasil”, de Fúlvia Rosemberg (2012), intitulado “Mulheres educadas e a educação de mulheres”, traça a trajetória do ensino das mulheres do início da fase imperial brasileira até o século atual. Guacira Lopes Louro (2012), com artigo “Mulheres na sala de aula”, na obra “História das Mulheres no Brasil”, desenvolve discussões sobre a inserção do feminino no espaço escolar brasileiro durante os séculos XIX e XX, evidenciando as mulheres enquanto alunas e professoras.

Quando se trata da educação no Amazonas, vale destacar a obra “As mulheres e o poder na Amazônia”, de Heloisa Lara Campos da Costa (2005), em que a autora abre dois capítulos, o quinto e sexto de sua obra, para falar sobre educação feminina em âmbito nacional e regional, em que no sexto capítulo, “A Mulher e a conquista da instrução Pública na Amazônia”, desenvolve estudo sobre a instrução pública nas províncias, depois estados do Pará e Amazonas, no período de 1840 a 1930.

Sobre o Instituto Benjamin Constant, além da autora acima citada, destacamos duas dissertações de mestrado, de Alba Barbosa Pessoa (2010) e Luciane Maria Dantas de Campos (2010), em que as autoras das respectivas pesquisas abrem capítulos para tratar do tipo de educação e instrução oferecido às meninas no Instituto Benjamin

Constant.

Para contextualizarmos historicamente o período de 1889 a 1896 no Amazonas, utilizamos Arthur Reis com “História do Amazonas” (1989), Antônio José Souto Loureiro (1978) com “Síntese de História do Amazonas”, Etelvina Garcia (2009) em “O Amazonas em Três Momentos: Colônia, Império e República”, e Mario Ypiranga Monteiro (1990) com “Negritude e Modernidade”. Portanto, os autores nos ajudarão a compreender a política, a economia, a sociedade, a educação, a urbanização e o cotidiano do Estado do Amazonas, em especial a cidade de Manaus, onde está inserido o Instituto Benjamin Constant, e, com isso, veremos como estas meninas viveram e vivenciaram a cidade durante este período efervescente de nossa história.

Em nossa metodologia de trabalho optamos pela análise das fontes primárias, pois são estas que nos colocam em contato mais íntimo com o objeto de estudo, em que podemos perguntar ao objeto de análise diretamente sem intermediários. Foram verificados: Diários Oficiais do Estado, relatórios, falas, exposições e mensagens dos presidentes de Província e do governador à Assembleia Legislativa, leis, decretos, regulamentos de 1892 e 1894, jornais da época (Diário de Manáos e Comercio do Amazonas) e álbuns com fotografias que tratavam do tema em pesquisa. Estes materiais foram encontrados no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas (IGHA), Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e acervos particulares.

2 HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A área de concentração da produção de nosso artigo é História das Mulheres e Relações de Gênero, e nossa escolha se dá pelo fato de acreditarmos que é muito presente ainda hoje na historiografia e na

produção de livros (acadêmicos e didáticos) de história uma quase completa invisibilidade do feminino, em que se dá espaço ínfimo e mínimo às mulheres enquanto agentes da história e sujeitos sociais que são. A partir disso, propomos questionamentos e elaboramos respostas nas páginas que se seguem em nosso artigo.

Entre as obras que são de bastante importância em nossa fundamentação teórica, temos o artigo “História e relações de gênero”, de Cristiane Manique Barreto, no qual a autora busca de forma sintética desenvolver um estudo sobre as diferenças entre homens e mulheres ao longo do processo histórico, além de conceituar a categoria de gênero enquanto análise histórica, pois, de acordo com a autora, temos a seguinte conceituação sobre gênero:

Quando falo em gênero, estou falando de relações. Não de mulheres, nem de homens, mas de como histórica e socialmente foram construídas as relações entre homens e mulheres. Portanto, a categoria de análise-gênero remete à cultura e não ao biológico (BARRETO, 2009, p. 146).

Dessa forma, entendemos que a diferenciação sexual é biológica, contudo as análises acerca da categoria de gênero só podem ser entendidas em suas relações sociais e culturais, ou seja, ser homem ou mulher é uma construção social e cultural, e a partir disto uma relação de poder que envolve a sexualidade como construção social e cultural, com seus ritos, linguagens, representações e símbolos.

O artigo de Rachel Soihet, “História das Mulheres”, nos fornece grandes contribuições no sentido de entendermos como a historiografia trabalhou com a questão do feminino ao longo dos séculos, em que a autora procura observar as relações de homens e mulheres na história. Além disso, lança mão de conceitos do que é História das Mulheres e Relações de Gêneros, mostrando várias perspectivas a seguir,

como a ação e luta das mulheres; mulheres e trabalho; mulheres, família e maternidade; e, por fim, mulher e sexualidade. Em cada uma destas perspectivas a autora orienta sobre as principais obras historiográficas produzidas sobre uma das questões citadas.

A autora salienta ainda que não devemos trabalhar com a história da mulher, mas com história das mulheres, pois estas possuem as mais variadas diferenças, de classe, religião, étnica, entre outras, em que se busca entender que “[...] as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” (SOIHET, 1997, p. 399), ou seja, objeto por poderem ser estudadas em suas especificidades e diferenças, assim como em suas similitudes, e sujeitos, em seu processo cotidiano de viver em sociedade, por produzirem a história.

O artigo “História das Mulheres: As Vozes do Silêncio”, de Mary Del Priore, é outro ensaio historiográfico de extrema importância na compreensão e entendimento da abordagem História das Mulheres e Relações de Gênero, apresentando um balanço dos campos de análise, sendo considerado de suma importância a produção de uma História das Mulheres e Relações de Gênero, pois se visualiza que, mesmo subsumidas da história oficial, estas estão presentes nos mais variados setores da vida social e cotidiana, em que suas “vozes do silêncio” podem ser encontradas em diversos arquivos e fontes variadas.

[...] para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser. [...] Sua função maior deve ser a de enfocá-las através da submissão, da negociação, das tensões e contradições que se estabeleceram, em diferentes épocas, entre elas e seu tempo; entre elas e a sociedade nas quais estavam inseridas. Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher, a sociedade e o fato, mostrando como o ser social que ela é articula-se com o fato social que ela mesma fabrica e do qual faz parte integrante. Trata-se, igualmente, de um

desafio no sentido de fazer uma história total da mulher, na qual se contemplem as grandes evoluções, profundas e silenciosas, de comportamentos, aquelas dos sentimentos religiosos ou das mentalidades, as demográficas e as técnicas. Mas história da qual não estejam ausentes os pequenos gestos, as práticas miúdas e repetitivas do cotidiano, as furtivas formas de consentimento e interiorização das pressões, simbólicas ou concretas, exercidas contra as mulheres (PRIORE, 1998, p. 235).

Diante do exposto pela autora, entendemos que a história das mulheres deve privilegiar não a mulher singular, mas as diversas mulheres, enfocando seus processos de viver em sua prática social que produzem as formas de submissão, da negociação, das tensões e contradições existentes em seu universo social, em que devemos observar e compreender os pequenos gestos e suas práticas miúdas mais íntimas no viver cotidiano e, com isso, fazê-las existir, falar, viver e ser.

2.1 REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO PROCESSO HISTÓRICO

Ao longo dos processos históricos representados por aqueles que produziram a história, os historiadores homens (principalmente), das diferentes épocas, relegaram a condição do feminino sempre a um segundo plano.

Numa obra clássica, O segundo sexo, publicada em 1949, Simone de Beauvoir fez uma observação fundamental: as mulheres não tinham história, não podendo, conseqüentemente, orgulharem-se de si próprias. Ela dizia, ainda, que uma mulher não nascia mulher, mas tornava-se mulher. Para que isto acontecesse, ela deveria submeter-se a um complexo processo, no seio da construção histórica cujo espírito determinaria seu papel social e seu comportamento diante do mundo. Beauvoir sabia que o território do historiador manteve-se, durante muito tempo, exclusividade de um só sexo. Paisagem marcada por espaços onde

os homens exerciam seu poder e seus conflitos, empurrando para fora destes limites os lugares femininos. Assim sendo, espaço comum de homens e mulheres, a família, acabou por tornar-se uma região particular, uma espécie de geografia insular. Sobre este solo da história, as mulheres, de forma precária, tornaram-se herdeiras de um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso (PRIORE, 1998, p. 217).

Quando as mulheres eram ou foram lembradas na história, só foram pelo fato de algumas terem exercido alguma função excepcional, que na maioria das vezes era executada por homens, como cargos de imperatrizes e rainhas. Verificamos esta constatação com Cleópatra, na antiguidade no Egito, e Teodora, no período medieval no Império Bizantino.

Falando sobre o período antigo e o medieval, a historiadora Cristiane Barreto salienta a seguinte questão:

Na Antiguidade e no período medieval, no mundo ocidental, as diferenças entre homens e mulheres eram explicadas pelo princípio do calor vital, isto é, nasciam mulheres porque o sêmen secou [...]. A forma feminina do seco era índice de inferioridade na escala da perfeição [...]. Por esta deformação, obviamente as mulheres eram consideradas incapazes de qualquer atividade intelectual e, portanto, excluídas da concepção de cidadania, cabendo aos filósofos homens a discussão da pólis [...] (BARRETO, 2009, p. 130).

Na época moderna, com o advento do Romantismo e do Iluminismo, as mulheres ganham grande espaço. Contudo, sendo criados vários rótulos acerca da sua condição, mostram-nas como seres irracionais e relegadas do espaço privado ao seu viver. [...] o homem passa a pensar a diferença dos sexos: não mais a partir do mundo, mas de si mesmo. O paradigma desta desigualdade não se encontrava mais no Ser, mas no próprio homem. Por um lado, este não se preocupa minimamente com sua diferença da mulher. Descartes e Spinoza estavam ali para mostrar o quanto se esquivavam de pensar a diferença

dos sexos. Por outro lado, o homem racional marginalizava as mulheres, estigmatizando sua dependência e sua semelhança com a natureza. Hume e Rousseau, que partilhavam esta opinião, afirmavam que, tal como se faz com a natureza, era preciso adestrá-las, dominá-las (DEL PRIORE, 1998, p. 219).

Com o advento do Positivismo na história no século XIX, as mulheres voltam a ter espaço nenhum na história. Esta corrente evidencia uma história política e do domínio público, locais estes em que as mulheres são relegadas à margem durante este período e, com isso, privilegiam-se na construção da história fontes administrativas e militares.

Contudo, apesar da proeminência do positivismo, no século XIX, temos alguns autores que pregam a liberdade, emancipação e igualdade entre homens e mulheres:

Com o século XIX, chegaram mudanças. Depois de Hegel, que pensou a 'diferenciação sexual', o jogo entre o mesmo e o outro, o reconhecimento de si no outro, temas centrais na tese dialética, e com a prática da ideia de 'igualdade' dos sexos e o declínio da metafísica, tudo mudou. A questão da igualdade entre os sexos não podia mais ser ignorada. Os pensadores da emancipação, os filósofos da política, de Fourier a Marx, passando por John Stuart Mill, procuravam (excetuando Proudhon) definir a liberdade, a emancipação ou a igualdade entre homens e mulheres (DEL PRIORE, 1998, p. 220).

O século XX, porém, é o lugar onde os estudos sobre as mulheres se tornarão comuns, principalmente com March Bloch e Lucien Febvre, na criação da Escola dos Annales, deslocando o foco do político para o social, o cultural, o econômico e o cotidiano, alargando as abordagens históricas e ampliando a concepção de fontes. Todavia, deve-se salientar, sobretudo, a atuação dos movimentos feministas a partir da década de 1960, que proporcionaram conquistas expressivas no cotidiano feminino. Diante disso, viu-se necessária a construção de

uma história que inserisse as mulheres não como vítimas ou heroínas da História, mas:

[...] buscando-se visualizar toda a complexidade de sua atuação. Assim, torna-se fundamental uma ampliação das concepções habituais de poder — para o que cabe lembrar a importância das contribuições de Michel Foucault. Hoje é praticamente consensual a recomendação de uma revisão dos recursos metodológicos e a ampliação dos campos de investigação histórica, através do tratamento das esferas em que há maior evidência da participação feminina, abarcando as diversas dimensões da sua experiência histórica. Tais recomendações convergem para a necessidade de se focalizar as relações entre os sexos e a categoria de gênero (SOHIET, 1997, p. 404).

A história que foi produzida da Antiguidade até as duas primeiras décadas do século vinte foi sempre movida pelos grandes feitos dos heróis masculinos, na qual a mulher é sempre ligada ao irracionalismo, mantida no isolamento do lar, sem direitos de cidadania e com muitos deveres na sociedade, sendo mantida sempre na invisibilidade e em silêncio. Contudo, a partir do advento da História dos Annales e do Movimento Feminista, as mulheres são alçadas à condição de sujeitos e objetos da história. Com isso, são visualizadas e ouvidas, saindo da invisibilidade de que por muito tempo ficaram submetidas.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA DE 1827 A 1896: BRASIL E AMAZONAS

É importante verificarmos como estava a situação do ensino e instrução no Brasil e no Amazonas durante o período imperial e primeiros anos da República, pois, desta forma, identificaremos como as mulheres foram aos poucos sendo inseridas e conquistando seu espaço nos bancos escolares e por que os conquistaram.

3.1 NO BRASIL

A educação no Brasil, durante o

período colonial até a implantação da LDB 9.394/96, teve ampla influência da religião cristã, principalmente da Igreja Católica, em que desde o início da colonização, sobretudo a partir de 1549, são implantados os primeiros colégios instituídos por ordens religiosas, em especial os jesuítas, com o objetivo de preparar e instruir os filhos de colonos e os índios através da catequese (para ambos) e nas disciplinas contidas no *Ratio Studiorum*, para os primeiros, ou seja, uma educação dual, formando comandantes e comandados, sem espaço para a educação das mulheres.

As condições objetivas que, portanto, favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim em número restrito, **porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria mulheres** e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada pelos filhos homens que são primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 2005, p. 33, grifos nossos).

No período pombalino (1750-1777) procura-se quebrar a hegemonia do ensino baseada na influência dos jesuítas, porém as aulas régias patrocinadas pelo subsídio literário não surtiram efeito, deixando uma falência em matéria de ensino para Colônia.

[...] a situação não mudou em suas bases. Recorde-se que os jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. [...].

Assim, 'embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos' (ROMANELLI, 2005, p. 36).

Nestes dois períodos notamos falta de comprometimento enorme com a educação feminina, pois, segundo as teorias religiosas e filosóficas vigentes, a mulher era um ser inferior ao homem, seja físico ou intelectualmente, por isso não precisava de educação formal e intelectual.

Com a vinda da Família Real Portuguesa e estada no Brasil de 1808 a 1821, ocorre uma revolução cultural, com a transferência de todo o aparato burocrático português à Colônia, que em 1815 é elevada à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves.

Portanto, vemos uma preocupação com o ensino das elites da nobreza aristocrática portuguesa e brasileira, em que são criados os primeiros cursos superiores de Humanidades, Direito e Medicina, além da presença da Missão Artística Francesa (1816), contando com o grande pintor Jean-Baptiste Debret.

[...] Diante do quadro exposto, foram criados os primeiros cursos superiores, como a Academia Real da Marinha, em 1808, a Academia Real Militar, em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e de Medicina, em 1809, para formar médicos para o Exército e Marinha; os cursos para formar técnicos para as áreas da economia: agricultura e indústria eram os primeiros embriões dos nossos cursos técnicos para atender a 'pessoas talentosas', não pertencentes às elites, mas que

trabalhavam sob as vistas delas. Criaram, ainda, o Jardim Botânico da cidade do Rio de Janeiro, o Museu Nacional, a Imprensa Régia, ficando o poste inicial do jornalismo brasileiro, trazendo para estas terras novas ideias que circulavam nos meios intelectuais europeus [...]. Dando continuidade às melhorias citadas com a vinda da Família Real, em 1812 foi criado um laboratório de química, em 1814 o Curso de Agricultura, em 1816 a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios [...], Desenho Técnico em 1817. A Gazeta do Rio de Janeiro colocou o primeiro jornal brasileiro em circulação. Foram criadas bibliotecas públicas e, em 1814, o próprio Príncipe cedeu 60.000 volumes do seu acervo particular (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 15-16).

No entanto, mais uma vez as mulheres e os estratos mais baixos da sociedade não foram lembrados, sendo privilegiado o ensino superior em detrimento do elementar.

A partir de 1827, após a Proclamação da Independência política do Brasil, surge a primeira Lei Geral de Educação, datada de 5 de outubro, que falava sobre educação de meninos e meninas, determinando a criação de escolas de primeiras letras ditas pedagogias, as quais deveriam ser estabelecidas em todas as partes mais populosas do Império.

Aqui e ali, no entanto, havia escolas - certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos -, professores para classe de meninos e professoras para as meninas. Deveriam ser eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias confiavam seus filhos e filhas. As tarefas destes mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2012, p.

444).

O que podemos observar é que as mulheres, a partir deste momento, começam a conquistar seu espaço no campo da educação, sejam como educandas ou como educadoras, mesmo com algumas restrições acerca do que aprendem e ensinam.

A educação das meninas, apenas a partir do século XIX, foi confiada a colégios particulares e, no Brasil, sempre foi vista com desdém pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Nas casas mais abastadas, as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas se dedicavam, sobretudo, às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. Mesmo essas moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pouco ou nada sabiam de história ou geografia, possuíam vagas noções de literatura e cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua, de preferência o francês, vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o casamento que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas por toda a vida (ALMEIDA, 1989, p. 55).

Com o período regencial (1831 a 1840), o Ato Adicional de 1834 descentraliza o ensino, relegando às províncias o papel de legislar o ensino primário e secundário, cabendo ao Império a fiscalização e a oferta de cursos superiores.

Com a subida e a ascensão de D. Pedro II, a realidade da educação ao feminino não muda, porém ocorrem alguns avanços, nos quais verificamos a presença de escolas para meninas particulares leigas e católicas, além de algumas escolas mistas, a partir de 1850, em São Paulo. É também durante este período que ocorre graduação em nível superior de algumas mulheres, promovida pela lei de 1879, de Leôncio de Carvalho, que permitia o acesso de mulheres aos cursos superiores em faculdades no Brasil, em que uma mulher branca graduou-

se na Faculdade de Medicina da Bahia, Rita Lobato, em 1887 (ROSEMBERG, 2012, p. 337).

Com o advento da República em 15 de novembro de 1889, não vemos mudança significativa no quadro da instrução feminina, pois mesmo a reforma educacional proposta por Benjamin Constant, em 1890, e a promulgação da Constituição de 1891, não trouxeram nada de novo.

Na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral. Ao mesmo tempo, principiaram-se os debates sobre a coeducação e, em 1880, na inauguração da terceira Escola Normal na Província de São Paulo, introduziram-se as aulas mistas. Ganharam força os movimentos pelo aprimoramento da educação das mulheres, na esteira da criação, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo e em Porto Alegre, das escolas norte-americanas protestantes e das ideias republicanas e positivistas que passaram a impregnar de forma renovadora as mentes ilustradas do país. Acrescenta-se a isso o liberalismo e seus postulados referentes à individualidade e igualdade entre as pessoas, que não poderiam deixar de incluir o sexo feminino, para compor um quadro social que principiava a modificar-se (ALMEIDA, 1989, p. 55).

Contudo, verificamos que, ao longo da história em caráter nacional, as mulheres no início foram relegadas de qualquer espécie de educação formal, porém gradativamente foram ganhando espaço nos bancos escolares, mesmo recebendo uma educação diferenciada da dos homens, porém esta educação permitiu às mulheres conquistarem os espaços do magistério, em que os pensadores e políticos da época viam como local essencial do feminino, pois, como futuras mães, preparavam os filhos da pátria.

3.2 NO AMAZONAS

A educação no Amazonas, assim

como no restante do Brasil durante o período imperial e início do republicano, não se mostra diferente, ou seja, esquecida e mal estruturada.

O Amazonas, subordinado ao Pará, com o nome de Capitania de São José do Rio Negro (1755), e posteriormente Comarca do Alto Amazonas (1840-1850), só teve sua primeira escola de segundo grau formal a partir de 1848, com a fundação do Seminário São José, fundado pelo Bispo D. Afonso de Moraes Torres. “[...] os jovens estudavam gramática latina, língua francesa, música e canto, como uma preparação para aqueles que pretendiam seguir o seminário superior em Belém [...]” (COSTA, 1998, p. 246).

Em 1840 havia na Villa da Barra uma escola para o sexo feminino, em que “[...] na capital, de sete cadeiras para meninos e só uma era para meninas, num total de 155 alunos. Todavia, somente quatro delas providas com professores. A de meninas ficava na capital, deixando o interior no mais puro abandono” (COSTA, 1998, p. 246).

Esta escola de sexo feminino teve uma das primeiras professoras de ensino primário ou de primeiras letras do Império Brasileiro. A professora interina da cidade da Barra do Rio Negro (Manaus), D. Libânea Teodora Rodrigues Ferreira, foi nomeada pelo Presidente da Província do Pará, Fausto Augusto Aguiar, conforme o artigo 15 da Lei nº 154, de 30 de novembro de 1848, como professora vitalícia, em 14 de janeiro de 1851.

Ainda falando sobre esta professora, D. Libânea Ferreira, o Presidente Provincial, João Pedro Dias Viera, em sua exposição ou mensagem à Assembleia Provincial do Amazonas, em 26 de fevereiro de 1857, enaltece o trabalho da professora, no qual faz menção honrosa ao seu trabalho devido ao excelente resultado nas provas de suficiência das alunas da escola das primeiras letras, porém critica duramente o

estado de instrução pública da província.

Com a instalação da província em 1852, o então presidente João Batista Tenreiro Aranha e os outros presidentes que o sucederam veem necessidade extrema de transformar a educação e a instrução pública na recém-criada província.

Em fins de 1854, o número de escolas na Província já se elevava a dezoito, sendo três particulares; em 1857, a vinte e seis; em 1871, a trinta e duas; em 1876, a cinquenta e duas; em 1883, a noventa e duas; em 1887, a cento e oito; em 1889, a cento e vinte e quatro. O professorado era escolhido sem grandes rigores, mediante concurso em que lhe apuravam os conhecimentos indispensáveis, porque não funcionava ainda o curso, reclamado constantemente. À classe sacerdotal, o governo buscava os melhores educadores (REIS, 1989, p. 201).

Em 1869, no governo de João de Wilkens de Mattos, é criado o Lyceu Provincial pelo regulamento nº 18 de março desse mesmo ano, sob tutela da Diretoria de Instrução Pública, porém tem que excluir diversas aulas devido à falta de alunos.

A escola de formação de professores só será instituída em março de 1881, denominada de Escola Normal, com ensino em três anos, sendo que, “[...] anexa ao Lyceu, a Escola Normal na Província, e desde o início diferente de São Paulo, já permitia o ingresso de mulheres ao magistério [...]” (COSTA, 2005, p. 257).

Durante o período provincial do Amazonas, além da educação e instrução pública, havia os grupos particulares com diversas escolas para meninos e meninas.

Ao lado dessa educação oficial, processava-se a particular, representada em várias escolas primárias e em estabelecimentos de maior finalidade, como o Asylo de Nossa Senhora da Conceição, para meninas, fundado em 26 de julho de 1869 pelo vigário geral, padre José Manoel dos Santos Pereira, e desaparecido três anos depois; o internato de meninos denominado Nossa

Senhora dos Remédios, inaugurado a 15 de fevereiro de 1876 e extinto no mesmo ano; o Collegio Santa Ritta, instalado a 7 de janeiro, sob a direção de Raimunda Rodrigues de Almeida Magalhães e contando no corpo docente os melhores educadores de Manaus (REIS, 1989, p. 204-205).

O ensino dos estabelecimentos públicos ou particulares usava o método Lancasteriano, no qual se repetia a lição diversas vezes, porém havendo distinção no ensino de meninos e meninas, em que se estudava: leitura, caligrafia, doutrina cristã, numeração e principais regras de aritmética, gramática de língua nacional, noções de geometria, aplicada às artes, noções de história natural, história sagrada e do Brasil e Geografia. Ao homem cabia todo este currículo integralmente, já para as meninas era diferente.

Às mulheres, talvez devido à crença vigente na época, da inferioridade da inteligência feminina em relação à masculina, a aritmética deveria ficar somente nas contas de somar e subtrair, evitando-se dessa forma operações mais abstratas ou uma aritmética um pouco mais complexa. Além disso, acrescentava-se às mulheres o uso obrigatório de agulhas e tesouras na primeira série, costura na segunda e terceira e na quarta, costura e princípios de bordados. Princípios de música seriam dados 'às meninas que tivessem vocação' (COSTA, 2005, p. 247-248).

Ao longo do tempo foram criadas algumas escolas de educação mista, nas quais frequentavam meninos e meninas, na capital e no interior.

O Regulamento 47 de 1883, da mesma forma que no Pará, determinava que as escolas mistas só poderiam aceitar meninos até 10 anos de idade e seriam regidas por professoras. Na impossibilidade, poderiam contratar professores, porém casados ou que tivessem na sua família senhora a quem confiasse a educação das meninas e o ensino dos trabalhos de agulha, sendo considerada professora adjunta (COSTA, 2005, p. 259).

Em 1859 é criado o Instituto de Educandos Artífices, que ficava com os cuidados dos meninos órfãos, com o objetivo de formá-los para trabalhos manuais diversos, dando, além disso, educação ou instrução primária.

Em 1884, Theodoretto Souto cria o Asilo Orfanológico Elisa Souto, com o objetivo de atender às menores órfãs da capital. Posteriormente, Eduardo Ribeiro, em 1892, pelo Decreto nº 11, de 26 de abril, extingue-o e cria o Instituto Benjamin Constant. Ainda em 1884, o Relatório da Instrução Pública (1884, p. 5) nos informa que: "Existem na província 92 escolas primárias, sendo para o sexo masculino 55, para o feminino 31, e seis mistas, que se acham distribuídas pelos municípios da província [...]".

Com o advento da República, principalmente nos governos de Thaumaturgo de Azevedo (1891 a 1892) e Eduardo Ribeiro (1892 a 1896), observamos avanços na instrução, com a criação de diversos grupos escolares na capital e no interior, além de um maior número de escolas de meninas e, também, de escolas mistas para atender a ambos os sexos.

4 CONTEXTO HISTÓRICO DO AMAZONAS DE 1889 ATÉ 1896

A República se instala no Amazonas em 21 de novembro de 1889. Com isso, depõe-se o presidente provincial, Manuel Francisco Machado, e é eleita uma junta governativa.

A notícia da Proclamação da República chegou a Manaus, em 21 de novembro daquele mesmo ano, trazida pelos emissários da Junta do Pará, Joaquim Travassos da Rosa, Antônio Felipe de Souza e Antônio Pedro Borralho; o Clube Republicano reuniu-se publicamente no Éden Teatro para escolher a Junta Provisória, sendo, na oportunidade, eleitos Domingos Teófilo Carvalho Leal,

Presidente do Partido Republicano; o Tenente-Coronel Antônio Florêncio Pereira do Lago, Comandante de Armas; e o Capitão de Fragata Manuel Lopes da Cruz, Comandante da Flotilha do Alto Amazonas (LOUREIRO, 1978, p. 224).

Durante este primeiro momento político revezaram-se no cargo de governador, após a junta governativa, seis governadores em que temos os seguintes passando pelo cargo: Augusto Ximeno de Villeroy (1890), Eduardo Ribeiro (1890 a 1891), Barão do Juruá (1891), Coronel Antonio Gomes Pimentel (1891), Barão do Juruá (1891, de 30 de junho a 1º de setembro), Thaumaturgo de Azevedo (1891 a 1892, primeiro governador eleito constitucionalmente) e Eduardo Ribeiro (1892 a 1896).

Este período vai se caracterizar pelas hostis e acirradas disputas pelo poder político do Estado, em que destacamos a deposição de Thaumaturgo de Azevedo e as tramas com o objetivo de tirar do cargo de governador Eduardo Ribeiro em dois momentos, em 1892 e 1893.

As maquinações e sedições militares envolveram a cidade em enfrentamentos armados que se desenrolaram em três momentos: o primeiro, em 14 de janeiro de 1892, com a tentativa de deposição do governador militar coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo pelos democratas civis e militares; o segundo, em fins de dezembro de 1892 e primeiros dias de janeiro de 1893, com outra tentativa de deposição do então governador capitão do Exército Eduardo Gonçalves Ribeiro, com a participação de alguns integrantes do Batalhão Militar de Segurança Pública Estadual, do 36º Batalhão de Infantaria, além de civis, mas foi abortado como o primeiro; e, por último, nos dias 26 e 27 de fevereiro de 1893, quando o conflito que vinha se acirrando desde o primeiro momento atingiu seu auge e alguns componentes do Partido Nacional e mais militares do exército comandados pelo general Bento José Fernandes Junior enviaram um ofício ao governador Eduardo Ribeiro comunicando-lhe sua deposição e dando-

lhe prazo de 12 (doze) horas para deixar o palácio do governo; caso contrário, o bombardeariam, o que de fato ocorreu; todavia, o governo reprimiu a revolta. A perda de cargos, e consequente perda do controle da política do Estado sugere ter sido o motivo de todos estes conluios entre militares e entre estes e civis, tramados tanto pela oposição como pela situação (FEITOSA, 2008, p. 18).

Com a permanência de Eduardo Ribeiro no cargo de governador, este pôde executar as obras pensadas e projetadas por seus antecessores, porém não se deve pensar que todas as obras de remodelação de Manaus em cidade moderna são suas.

Thaumaturgo, Eduardo, Fileto, José Ramalho fizeram de Manaus a mais confortável e moderna cidade brasileira daquela época. Abandonemos, duma vez por todas, essa outra lenda de que Manaus é obra exclusiva da administração do 'Pensador', pois que, se durante os oito anos de seu governo pôde efetuar a maior parte da construção da capital, nem por isso outros governadores, igualmente valorosos e capazes, deixaram de trazer extraordinária contribuição ao admirável esforço comum para o progresso da cidade-chave da barelândia (NERY, 1943, p. 22-23).

Acreditamos que um dos grandes motivos de Eduardo Ribeiro conseguir realizar todas as obras foi a submissão do Congresso Legislativo do Amazonas. Com isso, pôde aproveitar-se das somas exuberantes do comércio do látex, que proporcionou um fastígio econômico com seu auge de 1890 até 1912.

Em sua segunda passagem pelo governo, Eduardo Ribeiro, além de contar com a economia em um momento favorável, oriunda da intensificação dos trabalhos nos seringais, que foram caracterizados por meio da dura exploração pela qual o seringueiro foi submetido na Amazônia, certamente colaborou significativamente para o crescimento da produção de borracha e, conseqüentemente, o aquecimento da economia regional. Juntando o momento econômico propício e a liberação dos recursos para execução

de projetos, o governo de Eduardo Ribeiro acabou se destacando em um momento que ficou marcado por sucessivas trocas de governadores e administrações efêmeras (TAVARES NETO, 2009, p. 90).

Contudo, apesar disso, as mudanças na cidade ocorrem, conforme Etelvina Garcia nos informa:

O planejamento urbanístico do governador Eduardo Ribeiro (1892-96) modernizou e expandiu para o norte a pequena cidade que se debruçava sobre o rio e palmilhava os chãos de São Vicente, Espírito Santo, Remédios... Abriu espaço para edificações públicas monumentais, residências senhoriais e equipamentos urbanos comprados na Europa, fazendo de Manaus uma das mais bonitas das capitais brasileiras (GARCIA, 2009, p. 36).

Nesse sentido, nem tudo era tão belo na “Belle Époque” manauara, pois em tal processo de urbanização e saneamento da cidade alguns grupos menos privilegiados foram relegados à margem da sociedade.

Os bairros de São Raimundo, Constantinópolis (Educandos), Colônia Oliveira Machado, Cachoeirinha, Moco e Tocos, este o mais próximo da cidade, mas nem por isso isento de problemas, foram as alternativas da população pobre, os novos bairros que surgem diferenciam-se do ‘fausto’ da cidade, não só pelo aspecto do terreno, pela forma de arruamento, fachadas das casas, pela distância em relação ao Porto, as grandes casas comerciais (importadoras-exportadoras), ao mercado, aos hospitais, aos bancos, aos teatros, cinemas etc., mas também pela distribuição desigual dos serviços urbanos. Este era o lugar dos trabalhadores na nova cidade. Um espaço onde a convivência entre ricos e pobres torna-se impossível (DIAS, 1988, p. 70).

Mesmo com isso, houve resistências de grupos menos privilegiados economicamente que ficaram no perímetro central da cidade, contudo tendo que se disfarçar.

Trabalhadores e pobres urbanos ocupavam uma outra cidade, visualmente disfarçada, habitando vilas e cortiços de alvenaria, além de hospedarias, porões e casebres (estes escondidos sob as paredes demolidas do que seria o Palácio do Governo, no final da Avenida Eduardo Ribeiro). À exceção dos casebres, as demais opções guardavam em comum o fato de serem exploradas pelo mercado imobiliário e estarem disfarçadas por belas fachadas, assépticas do ponto de vista externo (COSTA, 1998, p. 91).

Com o que afirmamos até o momento, é esta a cidade que as meninas órfãs e desvalidas atendidas pelo Instituto Benjamin Constant vão habitar, uma cidade rica devido à economia do látex, com ruas suntuosas, energia elétrica, bondes, um teatro com características europeias (Teatro Amazonas), um mercado de ferro, sendo uma cidade cosmopolita e com ares de mais sofisticada modernidade, contrastada com novos bairros sem estas benesses e com cortiços maquiados para atendimento da dita civilização, local este de moradia dos trabalhadores que resistiram e ficaram mesmo sendo indesejados pelo poder público.

5 MATERIAL E MÉTODOS

Dissemos, outrora, que as fontes ou vestígios do passado humano no tempo são o que nos põe em contato direto e íntimo com o objeto de estudo em história, são estes materiais que, ao serem inquiridos pelo historiador, proporcionam respostas significativas ou não para o desenvolvimento do seu trabalho. De acordo com essa significância, o Dicionário de Conceitos Históricos nos dá a seguinte informação:

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. O termo mais clássico para conceituar

a fonte histórica é documento. Palavra, no entanto, que, devido às concepções da escola metódica, ou positivista, está atrelada a uma gama de ideias preconcebidas, significando não apenas o registro escrito, mas principalmente o registro oficial. Vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história (SILVA; SILVA, 2009, p. 58).

Trabalhar com História das Mulheres e Relações de Gênero, enquanto abordagem histórica, é sempre desafiador e árduo, pois o historiador deve utilizar-se de indícios de diversas fontes, que possibilitam a inserção da mulher em diversos momentos históricos. Diante deste aspecto, o Método do Paradigma Indiciário é importante. Sobre sua utilização na pesquisa histórica, José D'Assunção Barros (2004, p. 86) afirma que “[...] para empreender uma análise intensiva de suas fontes, o historiador deve estar atento a tudo, sobretudo aos pequenos detalhes [...]”.

Os indícios contidos nos vestígios ou documentos, ou seja, nas fontes, possibilitaram que fizéssemos abordagem qualitativa, pois buscamos observar, interpretar e compreender, nunca julgar, o período estudado (1892-1896). Os detalhes de cada uma das fontes analisadas, como a memória do passado, fizemos crítica interna e externa de tais, no sentido de encontrarmos respostas às nossas indagações. Sobre este processo de crítica externa e interna, nós nos baseamos no método exposto por Jacques Le Goff, na obra “História e Memória”, conforme segue:

A crítica externa visa essencialmente a encontrar o original e determinar se o documento examinado é verdadeiro ou falso. É uma atuação fundamental e exige sempre duas observações complementares. A primeira é que um documento ‘falso’ também é um documento histórico e que pode ser um testemunho precioso da época em

que foi forjado e do período durante o qual foi considerado autêntico e, como tal, utilizado. A segunda é que um documento, nomeadamente um texto, pode sofrer, ao longo das épocas, manipulações aparentemente científicas que de fato obliteraram o original. [...] A crítica interna deve interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência do seu autor, determinar a sua sinceridade, medir a exatidão do documento, controlá-lo através de outros testemunhos (LE GOFF, 1990, p. 110).

Entre as fontes que nos possibilitaram analisar a educação em geral no Amazonas e a educação do feminino, em especial no Instituto Benjamin Constant no período de 1892 a 1896, e até antes disso, temos:

1. As Falas, Exposições ou Mensagens dos presidentes da Província do Amazonas no período de 1850 a 1889, encontradas no acervo do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas - IGHA, em que tais documentações com os dizeres e posicionamentos oficiais nos informam sobre o quadro geral da instrução pública e da província.

2. Os Diários Oficiais do Estado do Amazonas, no período de 1893 a 1896, pois este tipo de documento fornece informações gerais dos acontecimentos do poder público, em que em diversos fragmentos encontramos questões relativas ao Instituto Benjamin Constant, desde aquisição de bens de consumo (víveres comestíveis, calçados, móveis etc.), passando por leis, orçamento para obras, o Regulamento de 1894, até os horários de atividades desenvolvidas pelas educandas no Instituto, os exames parciais e finais, as listas com os nomes de alunas aprovadas e reprovadas nos exames, os nomes dos diretores que passaram pela instituição, da regente, as matrículas, os pedidos de desligamento, entre outras questões pertinentes. Esta documentação está disponível no *site* da Biblioteca Nacional, na Hemeroteca Digital Brasileira.

3. Decreto nº 11, de 26 de abril de 1892, disponível no arquivo do IGHA. Este documento trata da extinção do Asilo Orfanológico Elisa Souto, e a consequente criação do Instituto Benjamin Constant.

4. Leis do período de 1851 a 1892, nas quais destacamos duas em especial: a nomeação da primeira professora de ensino primário da Cidade da Barra do Rio Negro (Manaus), Dona Libânea Ferreira, em 14 de janeiro de 1851 (esta em forma manuscrita, no acervo pessoal de J. A. S. L.), e a Lei nº 749, de 26 de maio de 1887, que autorizou o Asilo Orfanológico Amazonense a ocupar o atual prédio do Instituto Benjamin Constant. Esta lei pode ser encontrada no acervo do IGHA.

5. Álbuns Fotográficos do Estado do Amazonas de 1899 e 1901-1902, disponíveis no acervo particular de J. A. S. L., de onde extraímos fotos do Instituto Benjamin Constant, além do álbum editado pela ACA, A Cidade de Manaus e o País das Seringueiras, em que existe uma foto impressa de como era o local do instituto primordialmente, antes das reformas pelas quais passou.

6. Mensagens do governador Eduardo Gonçalves Ribeiro à Assembleia Legislativa do Estado nos períodos de 1892, 1893, 1894, 1895 e 1896, nas quais o governador expõe um quadro geral de sua administração, sendo uma espécie de prestação de contas das realizações administrativas, em que nos indícios ou nos detalhes destas comunicações encontramos diversas questões sobre instrução pública, e diversos elogios do governante ao Instituto Benjamin Constant, sendo muitos destes direcionados aos trabalhos das Irmãs da Ordem de Sant'Anna, que administravam internamente a instituição.

7. Os Regulamentos de 1892 e 1894, que regeram e ditaram as normas e as regras institucionais durante o período de 1892 a 1896, sendo que o primeiro possui caráter

provisório vindo em anexo ao Decreto nº 11, de 26 de abril de 1892, que cria o Instituto Benjamin Constant. O segundo vigoraria por longo tempo até 1904. Este de 1894 amplia todos os pontos do de 1892, dando um caráter normativo mais completo. Estes regulamentos, o primeiro de 1892 está disponível no acervo do IGHA, enquanto o segundo encontramos publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas no período de 9 a 28 de agosto de 1894, em que estão digitalizados e disponíveis para consulta e acesso público no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira.

8. Os jornais Diário de Manáos (1892, 1893, 1894 e 1895) e o Commercio do Amazonas (1893) nos possibilitaram entender e compreender os contextos histórico, político, econômico e social do Estado durante o período em análise. Além disso, permitiu encontrar vários indícios que falam sobre instrução pública e particular no Estado, e também várias questões relativas ao Instituto Benjamin Constant. Entretanto, constatamos que estas notícias dos atos oficiais eram as mesmas presentes nos Diários Oficiais que analisamos. Os jornais em questão estão presentes no arquivo do acervo IGHA.

Apresentamos as fontes que nos possibilitaram respostas às nossas indagações e, como consequência, atingimos os objetivos elencados para a pesquisa. Os materiais técnicos utilizados no decorrer de nosso levantamento e pesquisa de fontes foram: o computador, o *modem* (com um bom serviço de internet banda larga), a câmera fotográfica digital, em que todos contribuíram de maneira significativa para a coleta e o armazenamento das fontes analisadas em nossa pesquisa.

Além de todas as fontes, fizemos uso de extenso material bibliográfico, que já apresentamos em outra parte de nossa pesquisa. Enfim, fazer um trabalho de cunho científico na área de história requer tempo,

atenção, paciência e uma harmonia entre sujeito e objeto de pesquisa, teoria e prática, pois sem fontes (*corpus* documental do trabalho histórico) não há pesquisa histórica, o que ocorre é uma análise historiográfica.

6 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (1892-1896): UM LOCAL PARA EDUCAÇÃO DO FEMININO ÓRFÃO E DESVALIDO NO AMAZONAS

Antes de o referido Instituto ser criado, já existiam em Manaus e no Amazonas uma série de escolas para o sexo feminino ou mistas (coeducação de ambos os sexos), que proporcionavam educação ou instrução primária (primeiras letras), além de educação física, moral e essencialmente educação doméstica para as meninas. Desta forma, foi criada, em 1858, no sistema de internato, a Escola Nossa Senhora da Conceição dos Remédios, que tinha como objetivo educar meninas órfãs, porém foi extinta em 1862.

Durante o governo do presidente da Província do Amazonas, Theodoretto Souto, foi criado o Asilo Orfanológico Amazonense, pela Lei nº 643, de 2 de junho de 1884, com o intuito de atender às órfãs e às desvalidas, de preferência as indígenas da capital.

Este estabelecimento de ensino iria se chamar posteriormente Asilo Orfanológico Elisa Souto, em homenagem à mulher do antigo presidente da Província, Theodoretto Souto, por esta ter se destacado no processo de abolição da escravidão negra no Amazonas, sendo inaugurado em 10 de julho de 1884.

O prédio situado à Rua Ramos Ferreira, do atual Instituto Benjamin Constant, pertencia a um antigo presidente da Província do Amazonas, barão de São Leonardo, que pouco antes da abolição da escravidão negra no Amazonas dá liberdade aos seus escravos e vende ao governo provincial seu palacete, passando a funcionar neste local o Museu Botânico

do Amazonas, dirigido por João Barbosa Rodrigues.

Conforme exposto pela Lei nº 749, de 26 de maio de 1887, o museu é transferido de local, e a partir de então é autorizado a funcionar o Asilo Orfanológico Amazonense. Este prédio passou por várias reformas e, no governo de Eduardo Ribeiro (1892-1896), ganha o aspecto arquitetônico atual, no qual encontramos vários pagamentos à construtora Moers e Moreton. Para a ampliação das instalações, verificamos isso no Diário Oficial do Estado no período de 1893 a 1896. Estas reformas aconteceram para a ampliação do atendimento de 50 para 100 alunas, cuja inauguração ocorreu em 1º de março de 1896.

INSTITUTO 'BENJAMIN CONSTANT'

No domingo, a 1 hora da tarde, foi solenemente inaugurado o Instituto Benjamin Constant. [...] Passou-se à sala das aulas e ahi sob a presidência de S. Ex.^a com a assistência do Bispo diocesano, os distintos professores do Instituto Dr. Arthur Araújo e Plácido e Serrano chamaram as educandas Julieta César e Júlia David, que interrogadas, responderam de tal maneira que todos os assistentes se mostraram contentes [...] (AMAZONAS, 1896, p. 1).

Com a subida de Eduardo Gonçalves Ribeiro ao governo do Estado, no período republicano, este extinguiu o Asilo Orfanológico Elisa Souto, criando o Instituto Benjamin Constant, o qual é estabelecido pelo Decreto nº 11, de 26 de fevereiro de 1892. O decreto em seu segundo artigo nos informa: "É nesta data creado um Instituto Humanitário destinado a dar instrução primária, sobretudo, educação moral e doméstica às meninas órfãs desvalidas". (AMAZONAS, 1892, p. 3).

Este decreto tem como anexo o primeiro Regulamento do Instituto Benjamin Constant, estando pautado em ter como finalidade proporcionar educação e instrução às órfãs e às desvalidas, principalmente no que tange à educação moral e às prendas

domésticas, em que se buscava vislumbrar um futuro melhor a estas meninas, ou seja, tirá-las dos vícios e corrupções que o mundo moderno poderia lhes trazer.

Diante deste pressuposto, o governador Eduardo Ribeiro, em mensagem à Assembleia Legislativa, nos informa sobre o objetivo do Instituto: “[...] a fim de proporcionar à orphandade desvalida uma educação regular e capaz de prepará-la para futuras mães de família” (MENSAGEM, 1894, p. 18).

Pelo seu primeiro Regulamento de 1892, o corpo administrativo do Instituto era composto dos seguintes membros: diretor, regente, ajudante da regente, secretária, médico, três professoras, três professoras adjuntas, mestra de cozinha, mestra de lavagem e engomado, médico e criadas. Contudo, já no segundo Regulamento, o de 1894, esta estrutura administrativa é complementada com os seguintes funcionários: porteira, ecônoma, enfermeira, dois serventes, e é aumentado de três para seis o número de professores. O que verificamos aqui é o seguinte: se no primeiro caso só se fala em professoras, no segundo verificamos professores, o que pode informar que ambos os sexos poderiam lecionar no Instituto, a partir do Regulamento de 1894.

Um fator interessante é a vigilância sobre as pessoas que estes dois regulamentos fazem. Pelo Regulamento de 1892, as professoras adjuntas deveriam morar no estabelecimento, e só com autorização do diretor poderiam sair para além dos muros da instituição. Foram diretores do instituto, a quem era confiada a administração orçamentária, durante este período, o desembargador Luís Duarte da Costa, o primeiro, e no cargo como interino após o pedido de exoneração do primeiro, José Ramalho Júnior, que posteriormente se tornaria governador do Estado do Amazonas no período de 1898-1900.

As despesas do instituto em geral com pessoal, expediente, iluminação, medicamentos, compra de matéria-prima para obras, mobília e decoração, sustento, vestuário, roupa de cama e despesas extraordinárias para 100 alunas, conforme informa o Diário Oficial do Estado do Amazonas, de 9 de outubro de 1895, giravam em torno de 150:120\$000 (cento e cinquenta contos e cento e vinte mil réis).

Contudo, o instituto recebia algumas doações de particulares. Sempre que estas aconteciam, dizia-se que era para o patrimônio na orfandade. Encontramos algumas doações nos Diários Oficiais seguintes: em 15 de setembro de 1894 uma doação de duzentos mil réis feita pela esposa do gerente da Amazon Steam Navegation; outra, da Associação Dramática Beneficente reproduzida no dia 4 de outubro de 1895; e do Circo Pery, que faria um espetáculo em que toda a renda seria destinada ao estabelecimento, encontrada no periódico do dia 16 de junho de 1896. Todavia, estas são algumas para exemplificarmos, pois acreditamos que outras doações como estas eram feitas.

A regência do Instituto Benjamin Constant, ou seja, administração interna, foi confiada à Congregação da Ordem de Sant’Anna, a partir de 4 de maio de 1893, em que o governador do Estado fala sobre a atuação das irmãs:

Com o fim de melhorar a educação e a instrução das órfãs e desvalidas, recolhidas ao Instituto Benjamin Constant, contratei quatro irmãs da ordem de S. Anna para se encarregarem da direcção do mesmo estabelecimento, tendo já conseguido, em pouco tempo, excellentes resultados com a direcção dada pelas ditas irmãs. Julgo assim ter prestado os melhores e mais reais serviços à pobreza e à orphandade desvalida (RIBEIRO, 1893, p. 6).

A atuação das irmãs de Sant’Anna dentro do estabelecimento eram as seguintes, conforme o regulamento de 1894:

art. 108 - Os logares de Regente, Professora de prendas domésticas, Ecônoma e Porteira do Instituto serão preenchidos por Irmãs da Ordem de Sant'Anna, mediante contracto assignado com as mesmas.

Art. 109 - As irmãs residirão no estabelecimento, onde terão aposentos decentes e independentes (AMAZONAS, 1894, p. 1).

O cargo de regente era confiado à Irmã Aquilina Gildidone, que recebia vencimentos do Estado, conforme está contido em ofício publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas, de 28 de junho de 1894.

O Instituto Benjamin Constant funcionou como escola de educação do feminino de 1892 a 1962, tornando-se depois Ginásio Normal Benjamin Constant e, em seguida, Colégio Estadual de Ensino Fundamental, dando coeducação para meninos e meninas. Atualmente é o Centro de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - CETAM.

6.1 OS REGULAMENTOS: 1892 E 1894

São dois os regulamentos que regem as ações do Instituto Benjamin Constant durante o período que estudamos (1892-1896). O primeiro Regulamento é o de 1892, possuindo 12 capítulos e 81 artigos. Além de tabela do enxoval das educandas, tabela no enxoval de casamento e tabela com os vencimentos mensais do pessoal do instituto, este regulamento encontra-se em anexo ao decreto de criação do instituto, ou seja, o Decreto nº 11, de 26 de abril de 1892. Este funciona em caráter provisório até 9 de agosto de 1894, quando é instaurado outro. O segundo Regulamento é o de 1894, que foi aprovado pelo Decreto nº 62, de 25 de julho de 1894, possui 18 capítulos e 166 artigos. Neste podemos ver maior amplitude nas instruções inseridas no mesmo, e o encontramos publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas no período de 9 a 28 de agosto de 1894, passando a vigorar desde

esta data até provavelmente 1904, quando se tem notícia de um novo regulamento para o estabelecimento.

Apesar de diferença nos números de capítulos e parágrafos, no geral os dois regulamentos têm a mesma finalidade: estabelecer atribuições, normas e regras. O primeiro em caráter provisório e o segundo complementando-o, sendo permanente por longo período. Em termos de conteúdo, estes versavam sobre a organização do instituto; o ensino; os exames parciais e finais; sobre as alunas; o período de matrícula; sobre as atribuições dos funcionários; imposição de penas e castigos (às alunas, aos professores e funcionários); premiações das educandas; controle de visitas e saídas das alunas; vigilância dos objetos e correspondências destinadas às internas; do trabalho que as alunas praticam no instituto; do serviço sanitário; o pecúlio das educandas; dos orçamentos e contas; das despesas e disposições transitórias.

6.2 O CURRÍCULO E ENSINO DAS EDUCANDAS

O ensino, segundo os regulamentos de 1892 e 1894, seria destinado às meninas órfãs e desvalidas, era o primário ou de primeiras letras, no qual seria dada ênfase à educação moral e doméstica das alunas. Pelo regulamento de 1892, o ensino estava dividido em três turmas, de acordo com a faixa etária, sendo que a 1ª classe seria de cinco a 10 anos de idade, a 2ª classe 10 a 14 anos, e a 3ª classe de 14 anos em diante, na qual, se possível, as classes possuiriam número igual de educandas.

Estas classes seriam confiadas a uma professora e a uma adjunta, sendo responsáveis pela educação moral e doméstica das meninas, em que a cada semana uma das classes ficaria responsável pelos serviços de arrumação dos dormitórios e demais locais do instituto.

No que tange ao aprendizado de engomado e cozinhar, todas as alunas aprendiam em uma classe só. Contudo, nenhuma educanda poderia se recusar a fazer os trabalhos que eram repassados, sob pena de sofrer punições. Caso estivessem doentes pelo período que o médico do estabelecimento determinasse, poderiam ausentar-se dos serviços.

O que verificamos pelo primeiro regulamento de 1892 foi que as meninas ocupavam a maioria do seu tempo nos serviços domésticos da instituição, em detrimento do ensino de instrução primária ou primeiras letras.

O regulamento de 1894 traz uma reconfiguração e ampliação do ensino e currículo educacional do instituto, porém sem ir contra ao princípio e objetivo básico do instituto, que era de “formar mães de família”. No Diário Oficial do Estado de 9 de agosto temos:

Art. 3º - O ensino do Instituto será distribuído em seis annos e constará das seguintes cadeiras e aulas:

1ª Cadeira - Instrução primária, compreendendo leitura, escripta, noções de língua nacional, arithmetica, geografia, história, lições de cousas, instrução moral e cívica;

2ª Cadeira - Língua nacional, arithmetica e systema métrico, elementos de geometria, geografia e história, especialmente do Brazil e do Amazonas. Noções concretas de sciencias phisicas e história natural e desenho;

1ª Aula - Música vocal e instrumental, compreendendo o estudo do harmonium e instrumentos de sopro e corda;

2ª Aula - Costura e trabalhos de agulha;

3ª Aula - Prendas domésticas;

4ª Aula - Lavagem e engomado;

5ª Aula - Gymnastica (AMAZONAS, 1894, p. 1).

A percepção que temos é de que, pelo regulamento de 1894, o ensino científico é um pouco mais valorizado para as meninas, contudo sem deixar de dar ênfase aos trabalhos e prendas domésticas, que eram

essenciais ao seu futuro como boas mães de família. De todas as cadeiras e suas aulas, apenas as aulas de música poderiam ser dispensadas às alunas que não possuísem aptidão para tal.

No entanto, na mensagem do governador do Estado à Assembleia Legislativa em 1º de março de 1896, observamos a mudança no quadro de ensino e currículo traçado acima, em que temos: “O Decreto nº 84, de 9 de setembro último, que distribuiu o estudo em três cadeiras e três aulas, satisfaz plenamente o fim a que tem em vista tão humanitária instituição” (RIBEIRO, 1896, p. 12).

Encontramos o decreto que faz menção a Eduardo Ribeiro, no Diário Oficial de 10 de setembro de 1895, no qual, pela leitura que fizemos, compreendemos que foi acrescida uma cadeira e diminuídas duas aulas, com relação ao estabelecido pelo Regulamento de 1894.

Ao verificarmos os Diários Officiais de 1893 a 1896, identificamos que algumas alunas, ou seja, as mais destacadas nos serviços e disciplinas, poderiam conseguir dentro do instituto o cargo de professoras adjuntas ou mestras, como nos informa o periódico de 31 de março de 1896:

O governador do Estado do Amazonas, tendo em vista a proposta do diretor do Instituto Benjamin Constant, em officio nº 4 de 6 do corrente, resolve nomear as Educandas Lydia Valente do Couto, Julieta Cezar da Conceição, Júlia David e Calixta da Conceição, 1ª para exercer o cargo de adjunta da 2ª e 3ª cadeira, a 2ª para da 1ª cadeira, a 3ª para de economia, e a 4ª para o lugar de mestra de lavagem e engomado, no referido estabelecimento. Communicou-se (AMAZONAS, 1896, p. 1).

A respeito das avaliações das alunas, existiam dois exames de qualificação, de acordo com o que nos informam os dois regulamentos citados (1892 e 1894), onde o parcial acontecia no fim do primeiro

semestre e os finais ao término de cada ano letivo. Sobre o que seriam avaliados nestes exames, os Diários Oficiais de 10 e 11 de agosto de 1894, de acordo com o regulamento publicado, nos dizem:

Art. 39 - Os exames parciais constarão de uma prova oral feita perante uma comissão de duas professoras nomeadas pelo governador, presidida pelo Director.

Art. 40 - Os exames finais constarão de duas provas, uma escrita e outra oral perante uma comissão de professoras, sendo presidida pelo Director.

[...] Art. 42 - As provas escritas constarão de: 1º Um ditado de orthographia de trinta linhas impressas, no máximo, com a indicação do ponto final de cada phrase. Este ditado servirá para analyse grammatical e também de prova escrita corrente. Será o trecho lido primeiramente em alta voz, ditado, depois, relido e concedido cinco minutos improrrogáveis para correção; 2º Duas questões de arithmetica prática e systema métrico e uma de geometria; 3º Uma questão sobre geografia e outra sobre história; 4º Uma questão sobre história natural. Esta prova durará três horas.

[...]

Art. 46 - As orações constarão de: 1º Uma leitura expressiva e explicada, e analyse de trecho;

2º Interrogação sobre história e geografia geral e prática, especialmente do Amazonas; 3º Resolução de um problema de cálculo arithmetico no quadro preto; 4º Arguição sobre outras matérias do curso (AMAZONAS, 1894, p. 1).

Observamos que o ensino era muito rigoroso. Dessa forma, os exames parciais e finais exigiam por demais das educandas. Além disso, essa educação baseada no ensino científico e nas prendas domésticas possibilitaria às alunas mais destacadas tornarem-se professoras dentro do instituto ou fora dele, em escolas particulares ou públicas. As que não se destacavam tanto assim poderiam arrumar emprego em casas de famílias ricas ou no casamento serem boas esposas e futuras mães com o mínimo de instrução científica moral e cívica para a primeira educação dos filhos e filhas.

6.3 AS MATRÍCULAS DAS EDUCANDAS E SUAS ADMISSÕES NO INSTITUTO

No período de dezembro a janeiro dava-se o processo de matrículas e admissões de alunas no Instituto Benjamin Constant. Pelo Regulamento de 1892 vemos que ocorreu o aproveitamento das alunas do antigo Asilo Orfanológico Elisa Souto, onde pelo estado do prédio do Instituto só poderia oferecer a educação e a instrução para 50 alunas, e para serem aceitas deveriam ter idade de cinco e máximo 10 anos completos.

Pelo Regulamento de 1894, este número é elevado para 100 alunas, as idades para serem admitidas seriam de seis a 10 anos, sendo que, para se conseguir uma vaga, os pais ou protetores das futuras educandas deveriam:

Art. 14 - Os tutores, protectores ou pessoas que se interessem pelas matriculandas deverão apresentar ao Director do Instituto, até 31 de dezembro de cada anno, requerimento dirigido ao governador do Estado instruindo-o com todos os documentos e justificativas das condições em que se acharem para a matrícula de seus tutelados ou protegidos. Taes requerimentos serão informados e remetidos à Secretaria do Estado até o dia 6 de janeiro, em que será encerrada a matrícula (AMAZONAS, 1894, p. 1).

As matrículas para admissão de novas educandas ocorriam mediante chamada pelos jornais em circulação na cidade, e também no Diário Oficial, no qual encontramos, no dia 23 de janeiro de 1896, o seguinte texto:

De ordem do sr. Director interino do estabelecimento, convido os srs. Tutores ou protectores das meninas cuja admissão requereram para apresentarem-se com suas protegidas ou tuteladas no dia 1º de fevereiro de próximo às 8 horas da manhã, a fim de serem inspecionadas, nos termos do reg. em vigor.

Aquellas que deixarem de comparecer não serão mais admittidas à matrícula.

Secretaria do Instituto Benjamin Constant, em Manaus, 22 de janeiro de 1896. Othilia Sarmiento Alves da Silva Secretária (AMAZONAS, 1896, p. 3).

Nesse sentido, para serem admitidas, as meninas deveriam ser órfãs de pai ou mãe, filhas de funcionário público do Estado ou protetor do instituto, além de não possuírem nenhuma moléstia contagiosa, conforme consta nos regulamentos de 1892 e 1894. O instituto possuía um médico que fazia a fiscalização ou inspeção das candidatas, e depois de tornarem-se internas do instituto passavam por várias consultas para verificar a saúde das meninas.

O artigo 119 do Regulamento de 1894 nos diz que, encerrado o período de matrícula, nenhuma candidata poderia ser admitida. Como bem verificamos, existiam fora do período de matrícula várias solicitações, porém indeferidas pelo diretor do instituto. Verificamos isto em várias publicações do jornal Diário de Manáos, de 23 e 24 fevereiro, além dos dias 9, 10 e 18 de março de 1894. Portanto, como exemplo, temos: “Lindolpha Theodolina Gomes Costa, pedindo uma vaga no Instituto Benjamin Constant, para sua filha de nome Anna - Não há vaga” (DIÁRIO DE MANÁOS, 24 de fevereiro de 1894, p. 1).

Contudo, percebemos que ocorre uma distinção de classes, pois se fora do período algum protetor do instituto ou agente próximo do governo pedisse algumas das vagas, era prontamente atendido, conforme encontrado no exposto:

Requeira em termos - Foi despachado que o governador do Estado lançou na petição do Tenente-coronel José Antonio Nogueira Campos, pedindo para serem admitidas no Instituto Benjamin Constant, suas sobrinhas de nomes Maria Torquata e Maria Saloméa (DIÁRIO DE MANÁOS, 4 de julho de 1893, p. 1).

Sendo assim, as meninas admitidas como internas ficavam sob a proteção do instituto até os 18 anos, segundo nos

informam os regulamentos de 1892 e 1894, ou até concluírem seus estudos, em casos de desligamentos ou por contraírem casamentos.

6.4 CÓDIGO DE POSTURAS DO INSTITUTO

Os regulamentos nos informam sobre o tipo de comportamento que deveriam possuir as educandas, nos quais verificamos a vigilância constante das ações das meninas, em que vários funcionários, da regente à porteira, controlavam o tempo e os passos das educandas.

Todas as práticas e atos das educandas que não estivessem de acordo com a moral estabelecida pela instituição eram passíveis de repreensão; conforme o regulamento de 1894, temos as seguintes penas e punições que poderiam sofrer as alunas:

Notas más nos livros de aulas; Exclusão momentânea da aula; Privação de recreio com ou sem trabalho; Privação da saída nos dias determinados; Exclusão da mesa por uma ou mais vezes; Repreensão em particular ou perante as alunas reunidas; Prisão em sala para isso destinada; Expulsão atenuada; Expulsão ostensiva (AMAZONAS, 1894, p. 1).

As visitas que tinham direito as alunas de bom comportamento aconteciam aos domingos, das 9 às 11 horas da manhã, e à tarde das 3 às 6 horas, em salas destinadas para este tipo de evento, sendo estas visitas vigiadas e controladas por funcionários designados pela regente, pois dessa forma não haveria risco de as meninas corromperem-se com conversas mundanas.

Outra forma de vigilância era a violação das correspondências, em que a regente e sua auxiliar encarregavam-se de verificar o conteúdo das cartas recebidas pelas meninas, analisando um suposto conteúdo pernicioso para a moral das educandas, além de identificarem os objetos que eram levados para as meninas pelos

seus parentes ou protetores, podendo ser apreendidos:

As cartas dos parentes ou protetores, assim como quaesquer objectos que lhes forem enviados, serão entregues à Regente, que poderá inteirar-se de seu conteúdo, reservando-se o direito de obstar cheguem ao seu destino, se assim julgar conveniente à moralidade e disciplina do Instituto (AMAZONAS, 1894, p. 1).

Acerca da expulsão das meninas, ao ocorrer um ato como estes, eram entregues ao Juiz de Órfãos, em que os pais ou protetores deveriam encaminhar um ofício ao diretor do instituto requerendo o desligamento da educanda, no qual constam pedidos como estes nos Diários Oficiais de 11 de janeiro e 31 de dezembro de 1895 e no do dia 7 de fevereiro de 1896, conforme segue:

Ao Director do Instituto Benjamin Constant. Mandae desligar desse Instituto as educandas Clara e Lucinda, a fim de serem entregues à sua família, conforme requereu o cidadão Justino de Paula Marques, cunhado e tutor das mesmas, visto terdes informado não haver inconveniente algum no que solicitava o dito cidadão (AMAZONAS, 1895, p. 1).

Outro fator que podemos deduzir é que talvez muitas meninas, por não se adaptarem às normas rígidas, infringiam as regras e normas da instituição ou não possuíam aproveitamento nos estudos para poderem ser expulsas e, com isso, tornarem-se livres deste local de controle de seus corpos e mentes. Acerca desta afirmação, corrobora com o que dizemos a historiadora Alba Pessoa:

Sugerimos que o não aproveitamento dos estudos citados nos ofícios pode indicar não a falta de adaptação ou condições intelectuais de acompanhar o ensino. Mas, sim, que pode demonstrar, antes de tudo, uma recusa deliberada em se enquadrar nas normas da instituição. Sendo do conhecimento das alunas que o não aproveitamento

do ensino e a indisciplina incorrigível eram consideradas motivos de expulsão, pensamos ser possível que algumas educandas se utilizaram de tais meios como mecanismos de saída do Instituto [...]. Dessa forma, para tais menores, provavelmente, o Instituto significasse a perda da liberdade (PESSOA, 2010, p. 116).

Nesse sentido, as meninas não viviam apenas de castigos e penas, havia também as recompensas, que seriam: boas notas nos livros, elogio perante as alunas reunidas, três prêmios em cada ano conferidos às melhores alunas em todas as matérias, ou seja, as meninas eram controladas em todos os seus momentos, desde as aulas, passando pelo ato de acordar e dormir, a postura nas refeições, os castigos e as penas, as premiações, entre outras.

Estes fatores faziam com que as meninas possuíssem horários rígidos, nos quais podemos observar pela publicação do Diário Oficial de 28 de março de 1894:

Manhã - 5h despertar; 5 às 6h passeio pessoal; 6 a 6h30 oração; 6h30 às 7h15 estudo; 7h15 às 7h30 chamada; 7h30 às 8h café; de 8 para 11h30 aula; 11h30 a 12h almoço.

Tarde - de 12 para uma 1h recreio; 1 para 4h costuras; de 4 para 5h30 prendas; 5h30 às 6h jantar; de 6 para 7h recreio; de 7 para 8h estudo; de 8 a 8h30 oração; 8h30 às 9h chá, repouso, silêncio.

Arespeito das professoras do instituto, estas deveriam ser normalistas, casadas ou solteiras, contudo com bom atestado de caráter. Ao que consta, deveriam ser maiores de 23 anos. Os professores homens deveriam ser clérigos ou então casados e de caráter ilibado e boa reputação.

Os professores e as professoras, como a qualquer funcionário ou membro do instituto, sofriam com penas e castigos aplicados a cada falta.

art. 130 - Os membros do magistério e todos os empregados do serviço administrativo e econômico que faltarem

aos seus deveres ficarão sujeitos às seguintes penas: 1º Admoestação; 2º Reprehensão; 3º Suspensão do exercício de 8 a 90 dias. 4º Perda de Logar. Único: as duas primeiras penas serão impostas pela regente (AMAZONAS, 1894, p. 1).

Enfim, encontramos em nossa pesquisa e análise do código de postura imposto pelos Regulamentos de 1892 e 1894 que todos que estavam inseridos no instituto, fossem professores/professoras, funcionários e educandas, ficariam sujeitos ao controle e vigilância estabelecidos, sendo que aqueles que cumpriam à risca as determinações eram premiados; e aqueles que infringissem as regras e normas sofriam penas e castigos, que podiam ser simples ou severos, dependendo da gravidade do ato.

6.5 SOCIABILIDADE DAS EDUCANDAS

As meninas, de acordo com os horários do Instituto Benjamin Constant, verificados anteriormente, possuíam momentos para suas recreações, desde que não tivessem comportamento inadequado. Se isto ocorresse, eram privadas deste momento de lazer. Contudo, verificamos que grande parte do tempo das meninas era destinado ao estudo e aos trabalhos, e ainda sendo confiadas oito horas diárias de sono.

Os trabalhos realizados por cada uma das meninas lhes garantiam um pecúlio, o qual poderiam as educandas receber quando se desligassem do instituto, desde que não fossem expulsas. Este pecúlio era calculado pela regente e depositado em conta da Caixa Econômica pelo diretor da instituição ou na compra de títulos públicos em nome das alunas. Sobre os trabalhos preparados pelo Instituto, temos: “[...] manufactura de toda a sorte de costuras e obras de prendas domésticas, bem como trabalhos de costura para particulares e para uniformes dos alunos do Instituto de Artes e Ofícios e das praças da força pública do Estado” (AMAZONAS, 1894, p. 1). Os momentos de

visitas de pais, mães, parentes ou protetores eram espaços de sociabilidade, porém, como já verificamos, estas visitas passavam por constantes vigilâncias.

As meninas poderiam se casar, quando completassem idade adequada de contrair matrimônio. O instituto, através das colegas da felizarda, seria responsável pela confecção do enxoval da moça. As meninas eram levadas em alguns momentos a visitas públicas, o que, segundo o Diário Oficial de 7 de outubro de 1894, verificamos a estada das educandas na inauguração do Hospital de Alienados acompanhadas de sua regente, a Irmã Aquilina Gildidone.

Então, em termos de sociabilidade, as educandas restringiam-se ao recreio, algumas vistas públicas, a encontros de futuros casamentos e às visitas dos parentes e protetores com total vigilância da instituição.

6.6 EDUCAÇÃO COMO PREPARAÇÃO PARA SEREM BOAS FILHAS, IRMÃS, ESPOSAS E MÃES

É o que encontramos observando as fontes que tratam da disciplina rígida estabelecida no Instituto Benjamin Constant. Em outro momento, já dissemos qual o pensamento do governador Eduardo Ribeiro, ou seja, o objetivo maior seria “formar boas mães de família”, porém antes de tudo isso precisariam ser filhas, irmãs e esposas obedientes e exemplares, criadas nos princípios morais cristãos proporcionados pelas irmãs de Sant’Anna dentro deste internato de educação e instrução do feminino.

Durante sua estada como internas, as meninas aprendiam a ser obedientes e disciplinadas; além disso, instruíam-se para serem as primeiras educadoras de seus futuros filhos.

Apesar de no instituto ser

proporcionado o curso primário ou de primeiras letras, a valorização maior, como observamos, era acerca da educação moral e prendas domésticas, pois as meninas ou mulheres eram preparadas não para agirem em público, mas para se reservarem ao particular, ou seja, em sua casa, quando casarem-se, ou nas casas de famílias honestas, como empregadas domésticas.

No entanto, observamos que algumas se destacavam nos estudos, conseguindo seguir carreira de professora primária, como já citamos anteriormente.

Desta forma, verificamos que a emancipação do feminino durante este período, principalmente destas meninas, está longe de se concretizar, pois a educação e a instrução desenvolvida e aplicada pelo dito instituto eram para formar mulheres submissas a homens, fossem eles pais, irmãos, maridos ou patrões.

O Instituto Benjamin Constant será o palco em que a educação cristã católica conservadora, representada pela congregação das irmãs de Sant'Anna, irá prevalecer sobre o feminino, em que buscará controlar e vigiar as meninas ao máximo, dando-lhes sempre que possível o mínimo de instrução científica e preparando os corpos e as mentes femininas para exercerem a maternidade, sendo submissas e reclusas ao lar, seja ele do marido ou do patrão. Contudo, algumas vencem estes empecilhos e tornam-se professoras, agindo desta forma no campo público também.

7 CONCLUSÃO

Ao longo dos séculos, as mulheres conseguiram continuamente mais espaços, tudo isto devido às suas vitórias, derrotas, submissões, protagonismos etc. Compreender o feminino como inferior é relegar a mulher à margem, ou seja, uma não participação na construção da cidadania e dos processos históricos.

Acreditamos que a conquista da instrução e educação e sua consequente atuação como alunas ou professoras foi fundamental para o feminino poder ser sujeito ativo na história. Nosso objetivo com esta pesquisa foi alcançado, porém acreditamos que podemos ampliar nossas análises num futuro próximo, pois observamos como foi árduo o processo de inserção e conquista da educação e instrução por parte do feminino ao longo do processo histórico no Brasil e no Amazonas.

Verificamos, ainda, que tipo de educação e instrução era proposto no Instituto Benjamin Constant, durante o período de 1892 a 1896. Portanto, compreendemos que as meninas ali internadas passavam por uma vigilância constante, recebendo uma instrução científica razoável, porém a ênfase maior era dada à educação profissional, ou seja, ensino da moral e de prendas domésticas, em que se buscava formar boas filhas, irmãs, esposas e, acima de tudo, mães.

Contudo, as meninas mais destacadas atingiam o grau de professora primária dentro do instituto ou fora dele. Entretanto, as que não tiveram o mesmo empenho ou a sorte de arrumarem casamentos, submetiam-se aos trabalhos em casas de famílias honestas, como domésticas em geral.

Por fim, acreditamos que muito há de se fazer, não esgotamos o assunto. Com isso, novas pesquisas sobre educação e educação feminina no Brasil e no Amazonas, com outros recortes históricos, devem ser elaboradas, podendo servir como indicação para futuros trabalhos: a constituição e a formação de escolas femininas e mistas (coeducação de ambos os sexos) no Amazonas e no Brasil ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e**

Educação: paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, José R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP, 1989.

AMAZONAS, Assembleia Legislativa do Estado. Leis de 1871 a 1889. In: *História do Poder Legislativo*. Manaus: Ed. Digital, 2002.

AMAZONAS, Estado do. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos do Estado (1890-1896). Colecionados no governo do Exmº sr. Dr. Fileto Pires Ferreira. Manaus: Imprensa Oficial do Estado, 1896. Acervo do IGHA.

AMAZONAS, Diário Oficial do Estado. Período Consultado: nov. de 1893 a jul. de 1896. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028843>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

AMAZONAS, Diário Oficial do Estado. Regulamento do Instituto Benjamin Constant (1894), publicado no período de 9 a 28 de agosto de 1894. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028843>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

AMAZONAS, Estado do. Decreto de nº 11, de 26 de abril de 1892. Manaus: Typografia do Amazonas, 1892. Acervo do IGHA.

AMAZONAS, Estado do. Regulamento do Instituto Benjamin Constant de 1892. In: Decreto de nº 11, de 26 de abril de 1892. Manaus: Typografia do Amazonas, 1892. Acervo do IGHA.

BARRETO, Cristiane Manique. História e Relações de gênero. In: MORGA, Antônio Emilio; BARRETO, Cristiane Manique (orgs.). **Gênero, sociabilidade e afetividade**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2009.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Maria Dantas de. **Trabalho e Emancipação:** Um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1930). (Dissertação de mestrado). Manaus: UFAM, 2010.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana, VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História:** Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

COSTA, Francisca Deusa Sena. **Quando Viver Ameaça a Ordem Urbana.** Dissertação (mestrado em História). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

COSTA, Heloisa Lara Campos da. **As Mulheres e o Poder na Amazônia.** Manaus: EDUA, 2005.

DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

DIAS, Edneia Mascarenhas. **A Ilusão do Fausto:** Manaus, 1890-1910. Dissertação (mestrado em História). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

FEITOSA, Orange Matos. **Sob o império da nova lei:** o amanhecer da República no Amazonas (1892-1893). Manaus: Fundação Encontro das Águas, 2008.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas/SP: Alínea, 2001.

GARCIA, Etelvina. **O Ministério Público**

na **História do Amazonas**. Manaus: Editora do Ministério Público, 2009.

JORNAL COMMERCIO do Amazonas, 1893. (consultado), Acervo do IGHA.

JORNAL DIÁRIO de Manáos, 1892-1893-1894. (consultado), Acervo do IGHA.

JORNAL DIÁRIO de Manáos, nº 206, Anno III, 4 de julho de 1893. (p.1). Acervo do IGHA.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp. 2003.

LOUREIRO, Antônio José Souto. **Síntese de História do Amazonas**. Manaus: Imprensa Oficial, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priori, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto / UNESP, 2012.

MENSAGEM do Exm.º Sr. Dr. Eduardo Gonçalves Ribeiro lida perante o Congresso dos Representantes, em 25 de março de 1895. Manáos: Imprensa Oficial do Amazonas, 1899. Acervo do IGHA.

MENSAGEM do Exm.º Sr. Dr. Eduardo Gonçalves Ribeiro lida perante o Congresso dos Representantes, em 1º de junho de 1896. Manáos: Imprensa Oficial do Amazonas, 1897. Acervo do IGHA.

MENSAGEM do Exm.º Sr. Dr. Eduardo Gonçalves Ribeiro lida perante o Congresso dos Representa do Estado Amazonas, em 10 de julho de 1894. Manáos: Imprensa Oficial do Amazonas, 1894. Acervo do IGHA.

MENSAGEM do Exm.º Sr. Dr. Eduardo Gonçalves Ribeiro lida perante o Congresso dos Representantes por ocasião da segunda sessão ordinária, em 10 de junho de 1893. Manáos: Typ. do Amazonas,

1893. Acervo do IGHA.

MENSAGEM do Exm.º Sr. Dr. Eduardo Gonçalves Ribeiro lida perante o Congresso Amazonense na Sessão de Instalação, em 1º de junho de 1892. Manáos: Typ. do Amazonas, 1892. Acervo do IGHA.

MENSAGENS dos Presidentes de Província do Amazonas no período de 1850 a 1889. Digitalizadas. Acervo Particular: Daniel Rodrigues de Lima.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **Negritude e modernidade**: A trajetória de Eduardo Gonçalves Ribeiro. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, 1990.

NERY, Júlio. Um governador do Amazonas (1900-1904). Manaus: Imprensa Oficial, 1943.

OFÍCIO nº 1 de Fausto Augusto Aguiar, Presidente da Província do Pará, onde pelo artigo 15 da Lei nº 154, de 30 de novembro de 1848, nomeou a professora interina da cidade da Barra do Rio Negro (Manaus) em professora vitalícia, D. Libânea Teodora Rodrigues Ferreira, em 14 de janeiro de 1851 para este cargo vitalício. **Acervo Particular de**: J. A. S. L.

PESSOA, Alba Barbosa. **Infância e trabalho**: dimensões do trabalho infantil na cidade de Manaus (1890/1920). (Dissertação de mestrado). Manaus: UFAM, 2010.

REIS, Arthur César Ferreira. **História do Amazonas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY,

Carla Bassanzi; PEDRO, Joana Maria
(org.) **Nova História das Mulheres no
Brasil**. São Paulo: Contexto/UNESP, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel
Henrique. **Dicionário de Conceitos
Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto,
2009.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres.
In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS,
Ronaldo (Orgs). **Domínios da História:**
Ensaio de teoria e metodologia. Rio de
Janeiro: Elsevier, 1997.

TAVARES NETO, João Rozendo. **A
República no Amazonas:** Disputas
Política e relações de poder (1888-1896).
(Dissertação de Mestrado). Manaus: UFAM,
2009.

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci
Rodovia BR 470, Km 71, no. 1040, Bairro Benedito
Caixa Postal: 191 - 89.130-000 - Indaial / SC
Fone (47) 281-9000/281-9090
www.uniassevi.com.br
editora@uniassevi.com.br
