

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TERESA DE PAZOS DA SILVA

**REFORMAS EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO (1870-1880): OS DIFERENTES
SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES SENTIDOS AO PROCESSO DE
INSTRUIR/EDUCAR**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mirian Jorge Warde

ARARAQUARA - SP
2012

Teresa de Pazos da Silva

**REFORMAS EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO (1870-1880): OS DIFERENTES
SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES SENTIDOS AO PROCESSO DE
INSTRUIR/EDUCAR**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, sob a orientação da

Linha de Pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mirian Jorge Warde

ARARAQUARA - SP
2011

Ficha Catalográfica

Silva, Teresa de Pazos da.

Título: Reformas educacionais em Mato Grosso: os diferentes sujeitos e a constituição de diferentes sentidos ao processo de instruir/educar / Teresa de Pazos da Silva – 2011

482 f; 30cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Orientadora: Professora Dr^a Mirian Jorge Warde

1 – Reformas educacionais. 2 – Mato Grosso. 3 Segundo Império. I Título

**REFORMAS EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO (1870-1880): OS DIFERENTES
SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DE DIFERENTES SENTIDOS AO PROCESSO DE
INSTRUIR/EDUCAR**

Teresa de Pazos da Silva

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Cláudia Panizzolo

Prof^ª Dr^ª Ester Buffa

Prof^ª Dr^ª Mirian Jorge Warde

Prof^ª Dr^ª Rosa Fátima de Souza Chaloba

Prof^ª Dr^ª Vera Teresa Valdemarin

AGRADECIMENTOS

Bem que gostaria de agradecer a todos quantos, por uma razão ou outra, cruzaram meu caminho e, de certa forma, me ajudaram nesta longa jornada. Infelizmente eles foram tantos que não há espaço para todos em uma página, assim, limito-me a agradecer àqueles que mais diretamente fizeram parte desse tempo em minha vida:

À Prof^a. Dr^a Mirian Jorge Warde por sua paciência, tolerância, pelo muito que aprendi e sobretudo, por tornar esse trabalho possível.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Panizzolo e Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza pelas valiosas sugestões na qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin e à Prof^a. Dr^a. Ester Buffa pela honra de aceitarem participar da banca de defesa da presente tese.

À Cleunice Maria Andrade, professora e amiga de longa jornada, por abrir mão de suas férias e se dispor a revisar o texto. Suas sugestões foram valiosas.

À Marlene Flores, pela valiosa colaboração procurando nos seus guardados dos velhos tempos do mestrado, documentos e obras que me ajudaram no eterno embate com as fontes de pesquisa.

À Roseli Romanelli por me ajudar sempre com palavras de encorajamento, pela disponibilidade em me ajudar com textos de difícil acesso para quem vive tão longe dos grandes centros, mas, sobretudo, pela amizade e pelo carinho.

À Unemat por minha liberação para o processo de qualificação profissional; sem ela este trabalho dificilmente teria se concretizado.

A toda a minha família por me ajudar, torcer por mim e entender minhas ausências constantes, minha eterna inquietude e necessidade de sempre aprender e por entrarem nessa viagem comigo.

À minha mãe pelos chás quentes nas madrugadas geladas, pelo sossego para poder estudar, mas, sobretudo, pelo desvelo com que cuidou de tudo para que prazos não fossem perdidos e trabalhos não ficassem pelo meio do caminho.

À Sandra e Samuel, mais que colegas, amigos desse tempo de aventuras e angústias pelo complexo mundo do conhecimento. Os momentos que passamos confabulando na frente do espelho d'água jamais serão esquecidos. Vocês foram um acalento nos tempos de solidão e de medo de não conseguir completar a jornada.

Às queridas amigas Alcione, Ariela, Andrea, Anaci, Célia, Cleu, Irlana, Edegar, Jovita, Lurdinha, Margarida, Rosângela e Zilmar que torceram incondicionalmente por mim e me encorajaram sempre.

A todos os professores e professoras, amigos de longas jornadas, que dividem comigo a difícil tarefa de ser professor nos dias de hoje, e a esperança de que um mundo melhor é possível.

Ao Adilson, amigo querido, pelo muito que me ajudou nas muitas idas e vindas ao Arquivo Público de Mato Grosso, em busca de dados para a pesquisa.

Ao Prof. Ms. Joil Antônio da Silva, Coordenador do Campus Universitário de Pontes e Lacerda por me liberar para a conclusão da tese num momento em que sei que havia muito trabalho a ser realizado na instituição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar de Araraquara pelo muito que contribuíram com minha formação de pesquisadora e professora.

Aos funcionários do Arquivo Público de Mato Grosso pela disponibilidade e paciência em auxiliar-me com os documentos e registros.

Ao Professor Gustavo Alves Cardoso Moreira pela disponibilidade e boa vontade em me ajudar enviando-me documentos preciosos para a pesquisa.

À Professora Carmem Zirr pelo carinho com que dispôs de seu tempo para me ajudar com a elaboração do abstract.

À Selma de Fátima Chicareli por todo o trabalho de formatação e pela paciência em aceitar incumbências que extrapolavam seu âmbito de ação para socorrer-me em face de minhas limitações em determinadas áreas. À Lidiane, secretária do Programa de Pós-Graduação, pela mesma razão.

A meu pai (*in memoriam*) por me
fazer crer que os sonhos são possíveis.
A toda a minha família, meu bem maior, razão de viver.

RESUMO

Na década de 1870, período posterior ao conflito contra o Paraguai, o cenário da Província de Mato Grosso foi marcado por inúmeras transformações sociais, econômicas, políticas, portanto, culturais. Dentre todas as transformações sofridas pela Província, destacam-se as inúmeras reformas educacionais ocorridas no período: 1873, 1875 1878 e 1880. O exame minucioso dessas reformas permite ver que diferentes sujeitos participaram do processo de configuração das mesmas com ênfase nos presidentes da Província e inspetores/diretores da instrução que, balizados por inúmeros fatores deram-lhes os contornos. Esses sujeitos defendiam como pressuposto básico para as mudanças preconizadas a transformação da Província em espaço de modernidade. Para tanto seria necessário transformar “o sertão” terra de “barbárie”, em lugar de civilização, e o caminho para isso era a instrução tendo como fonte inspiradora a Europa, os EUA e a Corte. Através dos discursos materializados nos relatórios dos presidentes e inspetores/diretores de instrução é possível captar a constituição de diferentes sentidos às referidas reformas. O propósito estabelecido para esse trabalho foi o de compreender a emergência e o resultado dessas reformas pela voz dos seus proponentes. Rompendo com a ideia de que o projeto foi o resultado de uma imposição, ou de que, ao contrário, foi o resultado de um processo de negação, o esforço é por mostrar que imposição e negação são duas faces de um mesmo processo em que os sujeitos se movimentam a partir de seus interesses, necessidades e condições e, ao final, dão a essas reformas as muitas formas que tem. Tudo depende do olhar que se debruça sobre elas. As mudanças não são cumulativas, isentas de interesses, é necessário compreendê-las em suas contradições, oposições, lutas, interesses, permanências, discordâncias e consensos.

Palavras-chave: Mato Grosso. Discursos. Reformas educacionais. Regulamentos da Instrução.

ABSTRACT

In the 1870s, the following period of the conflict against Paraguay, the scenery of the province of Mato Grosso was marked by numerous social transformations, such as economic, political and, thus, cultural. Among all of these transformations undergone by the Province, the numerous educational reforms are detached in the period: 1873, 1875 1878 and 1880. The detailed examination of the reforms makes possible to see that different subjects participated in these reforms setup process with emphasis on the Province presidents and instruction inspectors/directors that, supported by numerous factors, gave them the contours. These individuals defended the transformation of the Province in space of modernity as basic assumption for the preconized changes. This would require transforming "the wilderness" land of "barbarism" in civilization place and the path for this was the instruction, taking as a source of inspiration the Europe, the USA and the Court. Through the materialized speeches on the reports of presidents and inspectors/directors of instruction, it is possible to pick up the formation of different meanings to such reforms. The stated purpose for this work was to understand the emergence and outcome of these reforms by its proponents' voice. Breaking the idea that the project was the result of an imposition, or that, in contrast, it was the result of a denial process, the effort is to show that imposition and denial are two sides of the same process in which individuals move according to their interests, needs and conditions and, at the end, give these reforms the many ways that have. Everything depends on the sight that is focused on them. The changes are not cumulative, free of interest, it is necessary to understand them in their contradictions, oppositions, struggles, interests, permanence, disagreements and consensus.

Keywords: Mato Grosso. Discourses. Educational reforms. Instruction Regulations.

Esclarecimentos

Atualizei a ortografia das citações para facilitar a leitura, com o cuidado de não alterar o sentido dos textos da época.

Utilizei as seguintes siglas no texto:

ACMC	Arquivo da Cúria Metropolitana de Cuiabá.
IMPL	Instituto Memória do Poder Legislativo.
RPPMT	Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso
RVPPMT	Relatório do Vice-presidente da Província de Mato Grosso.
RPPRJ	Relatório do Presidente de Província do Rio de Janeiro
RIIMT	Relatório do Inspetor da Instrução de Mato Grosso.
RDIMT	Relatório do Diretor da Instrução de Mato Grosso.
RISPMT	Relatório do Inspetor de Saúde Pública de Mato Grosso.
APMT	Arquivo Público de Mato Grosso.
LPMT	Lei Provincial de Mato Grosso de 5 de maio de 1837.
RIPMT	Regulamento para a Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 30 de setembro de 1854
ROIPPMT	Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 4 de julho de 1873
RIEIPPMT	Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso de 7 de dezembro de 1873.
LREPPMT	Lei Regulamentar do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso de 26 de maio de 1875.
RICNPMT	Regulamento Interno do Curso Normal da Província de Mato Grosso de 1875.
RIPPMT	Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 13 de fevereiro de 1878.
RIPSPMT	Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso de 4 de março de 1880.

Lista de quadros

Quadro nº 1 – Presidentes de Província por área de formação, 1870-1880	53
Quadro nº 2 - Orçamento geral e de Instrução Pública da Província de Mato Grosso.....	251
Quadro nº 3 - Número de escolas e alunos da Província no período entre 1872 a 1881.....	259
Quadro nº 4 – Quadro comparativo entre as escolas em atividade de sexo masculino, feminino e mistas entre 1876 e 1881e o respectivo número de alunos de cada unidade	267
Quadro nº 5 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução – 1873	413
Quadro nº 6 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução – 1875	414
Quadro nº 7 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução – 1878	415
Quadro nº 8 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução – 1880	417
Quadro nº 9 - Gratificações pagas aos professores de acordo com o número de alunos aprovados nos exames.....	417

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Mato Grosso na segunda metade do século XIX: um cenário em construção.....	13
Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses.....	20
Delimitação do corpus.....	32
Corpus conceitual.....	35
A estrutura do trabalho.....	47
Cap.1 – Os presidentes da Província: entre barões do Exército e militantes políticos.....	49
1.1 – Francisco José Cardoso Júnior.....	71
1.2 – José Miranda da Silva Reis.....	96
1.3 – João José Pedrosa.....	105
1.4 – Rufino Enéias Gustavo Galvão.....	130
1.5 – O olhar dos presidentes sobre a Província.....	143
Cap. 2 – A instrução nos discursos dos dirigentes locais.....	150
2.1 – Protonotário Ernesto Camilo Barreto.....	154
2.2 – Dormevil José dos Santos Malhado.....	167
2.3 - Os inspetores e suas ideias: entre intenções e realizações.....	176
Cap. 3– A escola sob novas bases: novas ideias em circulação.....	184
3.1. Entre a educação e a instrução: um novo imaginário em construção.....	184
3.2 – Obrigatoriedade.....	203
3.3 - Liberdade de ensino: entre autonomia e controle.....	220
3.4 - O papel da Igreja na formação do cidadão mato-grossense.....	235
Cap. 4– Novos projetos, novas estruturas: a escola necessária à construção da nação.....	244
4.1 - Organização administrativa.....	244
4.2 - Recursos financeiros: problema sempre presente.....	250
4.3 - A instrução como um bem universal: o desafio de criar e manter escolas em território mato-grossense.....	257
4.4 - Ensino misto: entre o conservadorismo e a modernização.....	272
4.5 - Escola noturna: um projeto naufragado.....	281
4.6 - Escola carcerária: caminho para a formação de corpos dóceis.....	289
Cap. 5- Formas de controle.....	292
5.1 - A inspeção: O olho do poder.....	292
5.2 - Os exames.....	304
5.3 - Entre reprimendas morais e premiações: novas formas de controle.....	308
Cap. 6 – O ensino: novos modos de fazer e aprender.....	325
6.1 - Os métodos de ensino.....	325
6.2 - Os compêndios escolares.....	340
6.3.- As matérias a ensinar.....	349
6.4 - Reorganizando o tempo e o espaço escolar.....	361
6.5 - Os graus de ensino.....	368

6.6 - Móveis e utensílios	380
6.7 – Edifícios escolares	384
6.8 - O Gabinete de Leitura	391
Cap. 7 – Profissionalização do magistério	397
7.1 - A difícil tarefa de ser professor: a carreira docente na década de 1870.....	397
7.2 - O trabalho dos professores: uma carreira em processo de constituição.....	399
7.3 - A Escola Normal.....	424
Conclusão	453
Bibliografia.....	468

INTRODUÇÃO

1 – Mato Grosso na segunda metade do século XIX: um cenário em construção

No cenário educacional de Mato Grosso do século XIX, um fato prende a atenção: em apenas uma década, entre 1870 e 1880, muitas reformas se sucederam. Que urgências teriam pressionado tais e tantas reformas? A historiografia mato-grossense oferece algumas indicações.

O ano de 1864 teria inaugurado uma nova página na história de Mato Grosso com a Guerra da Tríplice Aliança que envolveu Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai, desencadeada pela invasão do território brasileiro em dezembro do referido ano, mudando a história da Província. A invasão aconteceu via Mato Grosso, tendo em vista, por um lado a fronteira desguarnecida e, por outro, o isolamento e a distância em relação à corte e às demais províncias. Com a Guerra, os homens antes habituados a uma vida pacata e simples, cuja atividade principal era a pesca, foram obrigados a seguir para o campo de batalha sob condições precárias.

Muitos e contraditórios são os relatos dessa Guerra. Alguns historiadores dão destaque aos “heróis”, que lutaram incansavelmente ou mesmo deram suas vidas pela defesa da nação brasileira. Outros relatam histórias de homens que, tomados pelo pavor, e, certos do fracasso da luta desigual, abandonaram o campo de batalha deixando a população à mercê do inimigo.

Por ocasião do proferimento do discurso de posse como sociocorrespondente do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, Mesquita (1939), descreve sobre o sentimento de brasilidade na história de Mato Grosso e relembra o tempo da Guerra. Ele aborda sobre um povo que, colhido de surpresa, sem recursos, teve que resistir ao inimigo num esforço para salvar o território ocupado, proteger os bens e fazendas contra depredação, bem como livrar os habitantes prisioneiros que estavam sujeitos a humilhações e maus tratos.

O discurso de Mesquita é um discurso de exaltação ao herói. Seus escritos relatam as vitórias, as lutas heróicas e exitosas dos grandes generais, mas é também um exemplo de exaltação ao homem simples. Para ele a Guerra colocou à prova “de modo mais cruento, a bravura, a tenacidade do caboclo mato-grossense (sic), em lances homéricos que assinalaram, para todo o sempre, a espartana coragem dos nossos voluntários, dignos descendentes dos ‘leais cuiabanos’ da quadra colonial”. (MESQUITA, 1939, p.9).

Junto com os heróis conhecidos ou anônimos vêm as manifestações de solidariedade. A nação finalmente olhava para Mato Grosso. A ajuda vinha de fora, das províncias irmãs e

do Governo Imperial, pois era preciso socorrer essa parte do Brasil que sempre esteve à mercê de si mesma e que, uma vez invadida, tornou-se uma ameaça ao Império Brasileiro.

Não somente a Guerra foi responsável pela destruição. A invasão de fronteira trouxe também a varíola, temida doença que matou milhares de homens, mulheres e crianças. Junto com essa assombrosa doença, estavam ainda os inimigos cuja ameaça era constante, porque pervertiam, humilhavam, traziam a fome, o medo e a impotência. Além disso, as plantações foram destruídas, muitas escolas fechadas, grande parte do gado foi sacrificado para matar a fome dos soldados. As reses que não foram sacrificadas foram roubadas ou morreram pelos pastos, nos pantanais alagados.

Com o término da Guerra a vida tinha de recomeçar, mas já não era a mesma. Depois da luta ficou a desolação, a tristeza, a dor pelos que morreram nos campos de batalha ou acometidos pela varíola. Muitas feridas ficaram, muitos valores se perderam, outros ganharam novos sentidos. A perplexidade coabitava com a esperança.

Os acontecimentos posteriores à Guerra permitem ver que Mato Grosso vivia, nesse período, um momento de ruptura no cenário social, econômico, político e cultural. A Guerra provocou mudanças profundas na vida da Província em todas as esferas uma vez que trouxe novas urgências, valores e necessidades. Dados e depoimentos da época afirmam que a população se reduziu pela metade, a fome e a dor passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Mesquita (1952) revela que após as mortes provocadas pela Guerra e decorrida a “hecatombe” provocada pela epidemia de varíola decorrência da Guerra, sucedem-se “casamentos, festas”. Para uns a exemplo do autor citado, uma decorrência natural que sucede a períodos de intensa dor, para outros como Moutinho, um estrangeiro que viveu em Mato Grosso por cerca de dezoito anos, uma “monstruosidade”. Quanto aos efeitos daninhos da peste, Mesquita afirma que estes ultrapassaram os limites da doença física e atingiram o espírito:

Mais além é todo o cotejo macabro da fome penetrando os lares, da miséria secundando a ação da peste, da torpeza valendo-se da geral desorganização para cevar os instintos de usura, rapacidade ou lascívia, no trágico repasto do vício corvejando a morte. (MESQUITA, 1952, p.16).

Mesquita (1936, p.15) ao se referir aos inúmeros crimes de toda ordem ocorridos na década posterior à Guerra, denominou o período como “década fatídica”; nesse período pode-se assinalar uma sequência de fatos criminosos revestidos de circunstâncias “verdadeiramente trágicas e macabras”. Nas palavras do referido autor:

O traumatismo produzido no seio da população cuiabana pelos flagelos da década anterior – a guerra e a peste – deve, [...] ter contribuído para criar um estado de psicose geral, provocador dessas violentas explosões dos rudes instintos animais. A capital mattogrossense (sic) vivera dias agitados, na perspectiva da invasão iminente, de que a salvou o heroísmo sereno de Leverger, e, depois presa no cataclisma formidável que foi a epidemia das bexigas, em 1867, que, em dois meses dizimou a quase totalidade dos seus lares. As cenas lancinantes, granguinholescas, que então se passaram, devem ter deixado profundo sulco sobre a mentalidade daquela geração sofredora, explodindo, depois, como uma rubra floração de sangue, nos dramáticos eventos do decênio posterior.

Aqui a figura do herói contrasta com a do homem-animal. Para Mesquita (1936) os soldados vindos do “teatro da guerra”, e ainda sob o impacto da “grande carnificina” dos cinco anos de batalha devem ter concorrido para o surto criminal que imperou ao longo da década de 1870.

Machado Filho (2003) ao se referir a esse contexto, embora cauteloso em concordar com os defensores de um surto econômico na Província, mostra como do caos podem ser gerados processos de modernização. Após a Guerra, com a abertura do rio Paraguai à navegação, a chegada à Província que antes era além de demorada, extremamente difícil, passa a ser feita em menos tempo e com muito mais conforto e segurança. O rio abre seu leito aos navios que mudam a paisagem do lugar. O comércio se intensifica, as idas à corte ou a outras partes da Província ou até mesmo para o exterior se tornam mais frequentes e acessíveis.

Siqueira (2000, p.53) afirma ter havido, no período posterior à Guerra, um aumento significativo da população devido “à redefinição econômica realizada internamente na Província de Mato Grosso, fator determinante na indicação de seus rumos futuros”. É o estrangeiro que ao chegar de outras terras, trouxe consigo outros hábitos, outra cultura.

Uma comparação entre os dados fornecidos por Moutinho (1869) e os dados fornecidos pelo censo nacional de 1872 mostra que, neste período, a população de Mato Grosso pulou de aproximadamente 35.000 habitantes na década de 1820 para 60.417 em 1872. Mas, o estrangeiro que chega a Mato Grosso, em sua maioria, não tem o mesmo perfil do estrangeiro que chega às cidades do litoral brasileiro. É o paraguaio derrotado, visto como desordeiro, preguiçoso, dado a vícios, libidinoso.

Porém, mesmo com o ingresso dessa população, os números apresentados na Exposição de Filadélfia em 1876 mostravam Mato Grosso como uma das “províncias menos expressivas” que perdia em população apenas para o Amazonas. Ainda de acordo com o censo de 1872, apresentado por Peraro (1999) dos 16.212 habitantes que compunham a

população das duas paróquias da capital, 427 eram alfabetizadas e 16.685 eram analfabetas. Estes índices mostram a grande parcela da população que não tinha acesso à instrução pública mesmo na capital ao mesmo tempo em que contrastam com o grande número de jornais surgidos na época.

Nas décadas de 1870 e 1880, conforme Siqueira (2000) e Rodrigues (2008) mais de quarenta jornais foram criados em Mato Grosso, entretanto, segundo as estatísticas da época, a quase totalidade da população era analfabeta. Para Siqueira é também nesse período que surgem inúmeras associações ligadas à política e às artes.

Segundo Mendonça (1973), em meados da década de 1860, Visconde do Rio Branco, senador da Província, formulou leis que protegiam o comércio local através da redução de taxas especiais de alfândega dando assim novo incentivo à economia local. Essa política de proteção permaneceu até 1899, o que mostra a preocupação do governo central com Mato Grosso, durante e após a Guerra. Esse autor fala com otimismo sobre a abertura do comércio ao exterior e aponta as inúmeras empresas que se instalaram em Mato Grosso a partir de 1870 logo após a Guerra. Entretanto, na mesma obra afirma que a referida Guerra atrasou o progresso de Mato Grosso em um século.

Borges (2001) ao abordar sobre a economia mato-grossense no período entre 1870 e 1930, coloca em questão a teoria do isolamento tão defendida por inúmeros estudiosos de Mato Grosso. Esse autor, com base nos estudos de Alcir Lenharo, afirma que “teses tipo isolamento devem ser desmistificadas, uma vez que visam apenas a atribuir ‘heroísmo’ e ‘virtudes’ ao grupo representante do poder local”. Aos que defendem o “declínio da mineração” no início do século XIX, o autor afirma que o mesmo “não foi absoluto e, nem conduziu ao chamado ‘isolamento’.” Afirma ainda que “o fim da guerra em 1870, marcou o início de uma fase de ampla abertura da economia de Mato Grosso ao exterior, via comércio e navegação, pelo rio Paraguai”. (BORGES, 2001, p.22-31).

É importante lembrar que estudos de Siqueira (2000), Rodrigues (2008), Galetti (2000), Maciel (1993), entre outros, mostram que estrangeiros e brasileiros, dentre esses até mesmo os mato-grossenses, viam Mato Grosso como lugar de atraso, de barbárie, cuja população pobre era indolente, pouco civilizada. Para Siqueira (2000) a propalada ociosidade dessa população era apontada como causa para o atraso em que se achava Mato Grosso, em contraste com as infinitas riquezas do lugar, propagadas por estrangeiros em visita à Província. Preguiça e miséria moral contrastavam com riquezas abundantes. Eis a visão de Mato Grosso no imaginário das suas elites e dos muitos que por lá passaram à época. Para Siqueira (2000, p.63):

[...] as avaliações feitas pelos viajantes e até mesmo pelo português Joaquim Ferreira Moutinho, [...] eram de que as riquezas existentes em Mato Grosso, até meados do século passado, encontravam-se inexploradas. Isso porque, para uns, a distância de Mato Grosso com relação ao litoral impunha dificuldades para o seu desenvolvimento; para outros, no entanto, esse ‘atraso’ era devido à falta de iniciativa dos seus habitantes.

Esses discursos de exaltação às riquezas da terra eram empreendidos no sentido de atrair imigrantes ou trabalhadores de outras províncias. Críticas eram feitas aos imigrantes paraguaios, sobretudo mulheres, que se estabeleceram mais no sul da Província e que trouxeram doenças, especialmente as sexualmente transmissíveis, além de não serem afeitas ao trabalho. Segundo alguns estudiosos as mulheres paraguaias eram portadoras de hábitos imorais, dadas à prostituição, para outros, elas inauguraram uma nova etapa nas relações amorosas.

Os depoimentos de estrangeiros e mesmo a leitura de relatórios de Presidentes da Província sobre os homens livres e pobres de Mato Grosso os descrevem como preguiçosos bastando-lhes alguns peixes para pescar (e nisso o rio era abundante) e um teto para se cobrir. Eram, especialmente na concepção das elites, homens dados a vícios, destituídos de ambições, que precisavam ser “educados” e “instruídos”. Entretanto para Siqueira (2000, p.75), estes homens que foram deixados de fora do comando político, “não aceitavam pacificamente a imposição das práticas modernas [...] tampouco se sujeitavam à normatização por que passava a Província; seu *modus vivendi* considerado expressão da ‘barbárie’ sob a ótica das elites, não sofreu, apesar de todas as pressões, profunda alteração”.

Para Siqueira (2000), a partir de 1871, momento em que se tornou irreversível o processo abolicionista, a população pobre antes encarada como indolente passou a ser vista como perigosa. Esses homens causavam preocupações aos dirigentes e às elites. Para Volpato (1993) aceitar que os homens livres e pobres permanecessem na situação em que se encontravam era impossível, portanto, era necessário “arrancá-los de suas vidas vistas como abjetas, inúteis e isoladas, para integrá-los no seu projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressiva”. (VOLPATO, 1993, p.36).

Com isso foram baixados regulamentos e normas para o controle de práticas como a do jogo¹. Siqueira (2000, p.77) lembra, por outro lado, que a referida prática não era restrita à população pobre e que o viajante alemão Karl Von den Steinen “encontrou, por várias vezes, o Presidente da Província Barão de Batovi, a jogar ‘solo’”.

¹ Em 30 de novembro de 1880 foi aprovado o Decreto 577 “Posturas Municipais de Cuiabá” que proibia algumas das práticas culturais populares tendo em vista o grande número de atritos que ocorria nessas ocasiões. Em 1881 os jogos passam a fazer parte dessa proibição através de um Capítulo Especial, o de nº 17: “Dos jogos e reuniões ilícitas, vozerias e ofensas à moralidade pública”.

Siqueira (2000) narra ainda sobre o universo de lazer do homem pobre e livre, a autora destaca a preferência do mesmo pela cachaça; faz também referência ao cururu e ao batuque² e mostra a visão de alguns estrangeiros acerca desta forma de lazer. Dentre os vários depoimentos destacados por ela vale citar o de Steinen:

[...] não é possível que haja outra cidade no mundo onde se toque mais música, se dance mais, se jogue mais baralho do que aqui [...] é impossível também, que em algum lugar se alteiem mais frequentemente os estandartes da procissão e se saiba associar melhor as missas com os prazeres sociais. (STEIN apud SIQUEIRA, p.79-80).

Siqueira (2000) mostra ainda as formas de resistência desses homens às pressões para que mudassem seus hábitos. Para a autora, à medida que os homens livres e pobres “ganhavam a rua”, as elites “se confinavam”. A “desordem” das ruas contrastava com a “ordem” das casas. A partir de 1888 as relações de trabalho começaram a ser normatizadas³. Os homens livres, entretanto, recusavam-se a se submeter a essas formas de trabalho.

Sobre as relações amorosas e os laços estabelecidos entre as famílias no universo da população pobre, Siqueira (2000) afirma que as práticas sexuais eram livres e era grande a frequência de filhos ilegítimos assumidos com naturalidade. Destaca a independência da mulher que além de assumir filhos ilegítimos também sustentava a casa. Por outro lado Nogueira (2001), através de registros de ocorrências policiais do século XIX em Cuiabá, mostra a relação entre a vida amorosa da população e a criminalidade motivada por grandes paixões.

Dentre as práticas ilícitas existentes em Cuiabá no século XIX Siqueira (2000), com base nos estudos de Peraro, dá destaque ao “concubinato de clérigos, relações de adultério e emancipamento entre senhores e escravas”. A autora alerta para o fato de que “essas

² O cururu e o batuque eram danças comuns especialmente entre a população pobre em Cuiabá no século XIX. Moutinho em passagem por Cuiabá descreveu o cururu como uma dança insípida e extravagante em que se formava uma roda composta de homens um dos quais tocava o afamado cocho, “viola grosseira” feita com um “pedaço de pau oco coberto com couro de boi afinado ao calor do fogo”, e os demais “cantavam a porfia n’uma toada assaz desagradável, versos improvisados” (1869, p.20). Segundo Moutinho os folguedos vinham sempre acompanhados de cachaça, os homens seguiam com a cantoria que geralmente começava na véspera de algum feriado santo e seguia até o dia seguinte sem intervalos e sem que o grupo aparentasse cansaço. Já o batuque, para Moutinho era uma dança alegre, nela o velho remoçava e o rapaz excedia-se a si mesmo no “delírio do prazer”. A música “por si só” segundo Moutinho, provocava o “desejo da folgança tanto a sua toada [era] agradável e excitante” (1869, p.20)

³ Em 19 de novembro de 1888 foi aprovada a Lei nº 763 que regulamentava os serviços dos criados e das amas-de-leite. Criados eram os que trabalhassem em hotéis, hospedarias, padarias, como cozinheiros, cocheiros, hotelões; amas-de-leite eram as amas-secas, engomadeiras, costureiras e empregadas domésticas. Por essa Lei esses trabalhadores deveriam se registrar junto à Chefatura de Polícia fornecendo todos os dados necessários à sua pronta identificação. Por ocasião desse registro o trabalhador recebia uma caderneta onde constava pra quem trabalhava ou iria trabalhar e junto a essa caderneta deveria haver um atestado de boa conduta.

transgressões [...] não se circunscreviam ao universo dos homens livres pobres, mas era uma prática presente também no universo das elites mato-grossenses”. (SIQUEIRA, 2000, p. 86).

Um estudo de Peraro (2001) mostra que entre o final da década de 1860 e início da década de 1870 aumentou significativamente o número de filhos ilegítimos em função da Guerra envolvendo membros de diversas camadas sociais. Essa autora atribui aos soldados parte da responsabilidade por esse quadro.

Essas questões, a exemplo de muitas outras de igual relevância, servem para mostrar o momento de mudanças profundas na sociedade e na cultura mato-grossense. Entre muitos olhares e infinitas vozes um novo cenário estava em construção. Muitos são os discursos veiculados sobre a realidade mato-grossense durante e logo após a Guerra. Ao longo dos anos, e em épocas distintas, diferentes sujeitos foram construindo diversos sentidos acerca da vida em Mato Grosso naquele período em todas as suas dimensões, sentidos estes permeados por contradições, ambiguidades e rupturas, mas também por continuidades.

Em um ponto parece haver consenso: Mato Grosso depois da Guerra contra o Paraguai não era mais o mesmo. A vida da Província se reconfigurou, os valores se redimensionaram, a economia ganhou novos contornos, o próprio cenário nacional passava por fortes mudanças que traziam implicações nas decisões tomadas no âmbito das províncias e, conseqüentemente, era preciso repensar a administração em todos os seus aspectos. A responsabilidade pela condução dos rumos da Província, como em outras épocas, coube aos representantes das elites locais e nacionais, que no labor administrativo, produziram discursos acerca dessa realidade constituída em meio às intempéries. Esses discursos por um lado relatam o cenário da época sob a ótica dos dirigentes e, por outro, apresentam propostas de intervenção que trazem em seu interior elementos que permitem compreender o processo de constituição de um novo cenário permeado pela produção de novos sentidos acerca da vida em Mato Grosso que, como afirma Siqueira (2000) introduziu os pressupostos da modernidade em solo mato-grossense.

Esse período posterior à Guerra contra o Paraguai, que é também o período selecionado para o presente estudo, conforme análise de muitos estudiosos, colocou a Província de Mato Grosso no cenário nacional, em outros termos, muito diferente daquele de até então.

A livre navegação pela Bacia do Prata através do rio Paraguai, o incentivo do governo central sobretudo no que dizia respeito à segurança e à economia, a visibilidade adquirida em função da Guerra que deixou à mostra a fragilidade da Província e a conseqüente preocupação gerada por essa situação, as transformações culturais decorrentes do cenário de calamidades geradas pela peste e pela e também pelo ingresso de imigrantes, o incremento, ainda que

pequeno, ao comércio e à pecuária, o contexto político nacional e local, eram fatores que configuravam um novo Mato Grosso, cujas relações de vida e de trabalho precisavam ser repensadas desde a base, e o principal caminho para isso era a instrução. Cumpria aos dirigentes reformá-la de modo a dar conta desta tarefa. Os discursos dos sujeitos responsáveis por estas proposições de reforma dão pistas dos caminhos seguidos.

2 - Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses

As intensas transformações ocorridas na Província de Mato Grosso no período posterior à Guerra contra o Paraguai traziam novas exigências à formação da população que deveria abandonar o estado de atraso em que se encontrava. Para tanto, era necessário reformar a instrução entendida como espaço capaz de elevar a população ao grau de civilizada. Ao longo de toda a década de 1870 as propostas de reformas se sucederam; ao todo foram quatro: 1873, 1875, 1878 e 1880. Os pressupostos que nortearam essas reformas estão expostos nos relatórios dos presidentes da Província e dos inspetores/diretores da instrução do período.

O propósito do presente trabalho é analisar os discursos reformadores inscritos nos relatórios dos presidentes da Província de Mato Grosso e dos inspetores da instrução com o intuito de apreender o que diziam esses sujeitos sobre a instrução e que sentidos estabeleciam para as reformas que preconizavam para Mato Grosso no período entre 1870 e 1880. Para tanto se tomará como referência os contextos de constituição das referidas reformas e os diferentes sujeitos intrínsecos nesse processo.

Parte-se do pressuposto de que a partir de 1870 os discursos presentes nos relatórios tanto dos presidentes da Província quanto dos inspetores/diretores da instrução veiculavam fortes mudanças nas concepções sobre Mato Grosso, especialmente, sobre a instrução. Novas propostas se configuraram sobre velhos problemas. Havia uma forte recorrência a alguns dos princípios que compunham o ideal de modernidade, porém num tom mais eloquente, apelativo, marcado por forte retórica em favor da instrução como caminho para a civilidade e a modernização. A urgência era reformar, transformar, construir a educação sobre novas bases com vistas à construção de um “homem novo”.

Warde (2000, p.37) em pesquisas que buscam compreender a inserção da escola no processo de construção da modernidade constata “deslocamentos discursivos que vão se dando mediante a passagem do foco do ‘regime de governo’ para o ‘sujeito’ ou o ‘homem novo’ necessário à modernidade”. A construção desse novo sujeito trazia implícita a

desconstrução de outro tido como bárbaro na concepção de Mattos (1987). Para consolidar esse propósito o “outro” se tornou referência explícita, o apelo era declarado. Na década de 1870 os discursos dos presidentes e diretores foram permeados por um forte apelo às nações desenvolvidas como modelo a ser seguido para que Mato Grosso se tornasse um baluarte do desenvolvimento e acompanhasse as demais províncias.

Warde (2000, p.37) lembra que “os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental”. Mas não apenas o contexto europeu inspirou as reformas e forneceu os modelos a ser seguidos. Estudos realizados por Warde (2000, p.37) mostram que “a partir de meados do século XIX [...] começaram a circular no Brasil [...] teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, [...], ou seja, nos Estados Unidos”.

Em Mato Grosso, assim como vinha ocorrendo no restante do país, a partir do início da década de 1870 e até meados da década de 1880 uma e outra tendência se articularam. Europa e Estados Unidos se juntaram na composição de um ideário de educação que se supunha capaz de mudar a realidade mato-grossense. As comparações foram utilizadas como argumentos para mobilizar opiniões, implantar mudanças, resolver problemas, convencer os representantes do povo de que era possível construir uma educação sob novas bases, para tanto bastava seguir modelos profícuos, bem sucedidos e estes modelos estavam na Europa (Alemanha, Áustria, Prússia, Inglaterra, Suécia, Bélgica) e nos Estados Unidos.

Entretanto há que se considerar que pensar uma reforma com base em modelos desenvolvidos em contextos cuja realidade difere em muito daquele que se pretende reformar, traz implicações. Warde (2008, p.7) mostra a partir das ideias de Steiner-Khamsi, como “às transferências de modelos sucedem práticas de resistência, modificação e adaptação às características locais”. O próprio Paulino José Soares, um dos grandes nomes do cenário político imperial, reconhecia que não era possível a simples cópia ou transposição. Segundo Carvalho (2002, p.30), a partir do momento que Paulino esteve na Europa compreendeu que “comparar não significa copiar. Cada país enfrenta e resolve seus problemas de acordo com sua história, suas tradições seus costumes, sua cultura, sua educação cívica, seu caráter nacional”. Assim, mais do que saber o que se comparava, importa compreender as razões que inspiraram essas comparações e as conseqüentes implicações para a constituição do cenário educacional mato-grossense deve-se ainda levar em consideração os sujeitos envolvidos no processo de proposição das reformas e o cenário que as inspirou.

A partir desse cenário, como se viu, carregado de muitas contradições, cabe perguntar:

Que urgências teriam instigado a proposição de tantas reformas em tão curto espaço de tempo?

Quem eram aqueles sujeitos que propunham mudanças para o cenário educacional mato-grossense na década de 1870 e que sentidos podem ser captados em seus discursos sobre a realidade da Província e que condições permitiram a formulação dos mesmos?

Por que os sentidos formulados apontam para a situação insatisfatória da instrução pautada pelo atraso e pelo descaso?

Que fatores inspiraram os sujeitos reformadores a buscar em outras realidades consideradas mais civilizadas os parâmetros para as reformas e que efeitos de sentido se produzem com estas apropriações no processo de constituição do novo sujeito para a nova sociedade que se queria construir?

Que efeitos de sentido os sujeitos responsáveis pela proposição e efetivação das reformas procuravam produzir para a educação em Mato Grosso tomando como referência, por um lado, o projeto de nação que estava sendo gestado no âmbito nacional e, por outro, os contextos que davam significação à instrução?

Como esses diferentes contextos dialogavam na tessitura dessas proposições?

Como os discursos dos reformadores atuaram na constituição de um novo imaginário voltado ao apagamento do sujeito indesejado à modernidade e à constituição desse novo sujeito adequado às novas exigências?

Algumas hipóteses nortearam a presente pesquisa. A primeira delas é a de que os reformadores, ao propor as mudanças para a instrução pretendiam constituir novas formas de vida em sociedade para o homem mato-grossense. Essas novas formas deveriam ser capazes de substituir o modo de vida local tido como atrasado, permeado pela barbárie e responsável, ao menos em parte, pelo cenário de desolação da Província, especialmente, em função da Guerra, por outras formas tidas como desejáveis ao homem moderno.

Nessa perspectiva as reformas eram entendidas como caminho para o apagamento de um sujeito indesejado e à constituição de novos sujeitos adequados à nação que se queria constituir. No esforço de configuração das reformas, diferentes sujeitos, inseridos nos mais diversos contextos, imbuídos das mais variadas razões, esboçaram forças favoráveis e contrárias às mudanças que compunham as novas diretrizes cujo propósito era a constituição do homem civilizado necessário à modernidade e afinado com o projeto de nação em processo de construção.

Os sujeitos reformadores, que assumiram essa tarefa, fossem eles homens da terra ou ligados ao governo central, dadas as ideias que defendiam, além de políticos ou homens de

carreira, eram intelectuais com sólida formação acadêmica. Eram também homens com um imaginário constituído acerca da instrução e de seu papel na formação da população em geral e da população mato-grossense, em particular. O imaginário acerca de Mato Grosso, presente nos discursos dos sujeitos reformadores, se configurou a partir das concepções que circulavam naquele período, sobre a realidade local mostrando a Província como terra de atraso, de barbárie, permeada por concepções e hábitos que precisavam ser modificados pelo viés da instrução também confundida com educação. As reformas eram vistas por esses homens como capazes de gestar o projeto enunciado.

Os reformadores, ao buscar na Europa, especialmente na França e nos Estados Unidos, os princípios que norteariam as reformas que pretendiam, seguiam uma tendência nacional que circulava no período: a de constituir o referencial de civilização para a nação brasileira com base em modelos externos à realidade nacional. No caso de Mato Grosso a ideia de modelos estendia-se também a outras províncias mais avançadas. Com isso Mato Grosso era descredenciado não apenas com relação à realidade externa ao país, mas em relação à própria realidade interna que produzia um sentido de atraso também no que diz respeito ao referente interno.

O esforço pela produção dos efeitos de sentido para a instrução com vistas aos objetivos pretendidos sofria a interferência dos diferentes sujeitos intrínsecos no projeto, inseridos nos mais diversos contextos, o que configurava novos sentidos ao processo de escolarização pretendido. Com isso o propósito dos sujeitos reformadores, de constituição de um novo imaginário capaz de promover o apagamento de sujeitos indesejados ao projeto de modernidade, configurou-se num espaço de tensão em que rupturas e permanências fazem parte de um mesmo processo em que algumas ideias novas se configuram enquanto outras tidas como ultrapassadas insistem em se manter pela força do hábito ou movidas pelos mais diversos interesses e razões.

O esforço por responder às questões propostas e verificar a validade das hipóteses estabelecidas requer, entre outras coisas, conhecer, ainda que brevemente, a trajetória da educação escolarizada em Mato Grosso até aquele período, tendo em vista que foi a partir dessa trajetória que os sujeitos reformadores constituíram suas impressões acerca da realidade educacional de Mato Grosso.

Diversos são os estudos que têm procurado compreender as diretrizes da instrução nas suas mais diferentes facetas entre o século XVIII e início do século XX. Dentre esses estudos destacam-se Siqueira (2000), Mendonça (1977), Alves (1984), Rodrigues (1988), Marcílio

(1963), Poubel e Silva (2000), Amâncio (2000), Corrêa Filho (1925), Leite (1970), Neves (2009), Castanha (1999), entre outros.

Dos autores que estudaram sobre a educação em Mato Grosso no período colonial e mesmo no período imperial que antecede à Guerra contra o Paraguai, a maioria concorda quanto ao pouco que se fez em instrução até a década de 1870. Para Amâncio (2000) quase nada se sabe sobre escolas de primeiras letras em Mato Grosso no período colonial. Corrêa Filho (1925) afirma com base em dados do relatório de Luiz D'Alincourt que em 1828 havia apenas uma escola pública de primeiras letras em Mato Grosso que atendia a 57 alunos. Esse autor, assim como Marcílio (1963), Mendonça (1977) e Leite (1970) denuncia a quase inexistência de informações sobre a instrução nos arquivos coloniais.

Marcílio (1963) faz referência a algumas cartas do século XVII que indicam a presença de “mestres régios” nas festividades comemorativas do ouvidor Diogo de Toledo Lara Ordonhes, em Cuiabá.

Alves (1996) e Marcílio (1963) afirmam a inexistência de jesuítas na Província na qualidade de educadores tendo em vista que os poucos que para lá se dirigiram o fizeram com vistas, tão somente, ao aldeamento de índios.

Ainda no que diz respeito ao período colonial, Corrêa Filho (1925) e Alves (2006) informam sobre registros que indicam a saída de alunos para estudar em outras localidades tanto no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, quanto na Europa com a finalidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em Mato Grosso. A prática de buscar em outras, por ser consideradas mais desenvolvidas, o conhecimento e a inspiração para compor o cenário educacional de Mato Grosso remonta ao século XVII.

Embora Alves (2006) afirme a existência de aulas régias na região, o autor lembra que todos os registros encontrados referem-se à última década do século XVIII, portanto, depois de mais de setenta anos após a fundação de Cuiabá, a qual ocorreu em 1719. O autor conclui que “todas as primeiras iniciativas práticas no campo do ensino, dentro da Capitania, tiveram como contexto e como limite as reformas pombalinas da instrução pública”. (ALVES, 2006, p.28).

Castanha (2006) e Amâncio (2000), afirmam que mesmo com a determinação do Império de que houvesse escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e povoados, até 1837 havia apenas algumas poucas aulas régias em Mato Grosso. Castanha faz referência ao primeiro regulamento da instrução pública de Mato Grosso de 1837⁴ que, segundo ele, teve

⁴ O primeiro Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso foi aprovado pela Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837.

ínfimo resultado na prática, tendo em vista que, praticamente, não houve aumento no número de escolas no período em que a Lei esteve em vigor. Foi somente a partir da aprovação do Regulamento de 1854 que o número de escolas cresceu significativamente na Província devido à política de expansão das escolas públicas desencadeada pelo império brasileiro e que foi acatada, por Augusto Leverger. Esse presidente se mostrou preocupado com a questão da instrução pública. Para o autor o Regulamento de 1854 não suprimiu o de 1837 foi, antes, seu complemento sendo que “a ampla reorganização e inovação desses dois regulamentos só se deu em 1873 com a aprovação do novo Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso”. (CASTANHA, 2006, p.44).

Para Castanha (2006), foi apenas na década de 1850, já no governo de Leverger, que a instrução pública em Mato Grosso se expandiu e, seguindo uma orientação nacional, valeu-se da contratação de professores sem a devida formação. Para Neves (2009), a posição de Leverger era razoável e prudente para aquele período devido à ausência de mestres mais qualificados e levando-se em consideração a necessidade de expansão do processo de escolarização. Entretanto, segundo Castanha (2006), na década de 1860 essa expansão escolar iniciada com a reforma de Leverger passou por um processo que o autor denomina como fase de estagnação principalmente em função da Guerra do Paraguai e da epidemia de varíola, acontecimentos que ceifaram a vida de muitos alunos, professores e inspetores.

Em 1860 Gaudie Ley apresenta números que mostram “a proporção vantajosa” em que estava a Província de Mato Grosso em relação à “maior parte das outras [províncias] na difusão da instrução primária [...]”. Com base na afirmação de Gaudie e, contrapondo-se à opinião de Leite (1970) e Alves (1996) que afirmam o atraso da instrução neste período, Castanha salienta que a situação da instrução em Mato Grosso “não era tão caótica”, e uma das razões apontadas para isso é o fato de que muitos professores não enviavam seus relatórios à diretoria da instrução.

Ainda segundo Castanha, outro fator que emperrava o sistema de ensino da Província era a forte resistência dos pais em colocar seus filhos na escola. Como decorrência dessa postura por parte dos pais, começa a ganhar força o discurso em favor da instrução obrigatória. Em relação às escolas particulares, a partir do final da década de 1850 pode-se constatar, conforme Alves (1996) e Castanha (2006), uma decadência das mesmas na Província devido ao aumento do número de escolas públicas conforme preconizam Alves e Castanha, e também pela rigorosa fiscalização empreendida no período segundo a afirmação de Castanha.

Num balanço final das pesquisas realizadas no âmbito da legislação Castanha conclui que a prerrogativa dada pelo Ato Adicional que permitiu à Província legislar sobre a instrução possibilitou-lhe o “encaminhamento e produção de alguns regulamentos, leis e decretos que tiveram como fim um ordenamento da instrução”. Na opinião deste autor as “leis, decretos e regulamentos constituíram-se ao longo do período, em instrumentos necessários e eficientes para dar um corpo organizacional a esse setor do serviço público”. Castanha considera que, dentre os regulamentos produzidos, o de 1873 constitui-se em “marco central do processo, pois já apresenta as funções definidas de cada segmento envolvido bem como os objetivos pedagógicos, administrativos e políticos, além dos mecanismos de controle dos setores que compunham o quadro da instrução pública provincial”. (CASTANHA, 2006, p.58).

As referências feitas por pesquisadores da instrução em Mato Grosso, no período que antecede à Guerra contra o Paraguai apontam de modo inquestionável a contribuição de Gaudie no cenário educacional de Mato Grosso quando o mesmo esteve à frente da instrução⁵. Neves (2009), num estudo sobre a Reforma de 1854, que fora empreendida por Augusto Leverger e Joaquim Gaudie Ley afirma que os mesmos, ao organizá-la e realizá-la, tinham como objetivos “o fortalecimento de um pensamento a respeito do professor, da capacidade do modelo de escola e do processo de escolarização”. (NEVES, 2009, p.95).

Siqueira (2002) aponta a Reforma de 1854 como a mais duradoura do período imperial que vigorou de 1854 até 1873. De fato, conforme já foi mostrado anteriormente, após este período, Mato Grosso passou por uma sucessão de reformas: 1873, 1875, 1878 e 1880, todas na década posterior à Guerra, e que se constituem em objeto do presente estudo, e ainda a de 1889, pouco antes da inauguração da República. Siqueira (2002), afirma serem características do Regulamento levergeriano a “estabilidade” e a “maleabilidade” que, segundo ela, demonstram “a capacidade de adaptação dos pressupostos modernos, trazidos da Europa, à realidade mato-grossense em constante transformação naquele período”. (SIQUEIRA, 2002 p. 23-24).

Neves (2009), a partir da afirmação de Siqueira (2002) de que Leverger, ao administrar a Província, o fez com base em ensinamentos que trouxe da Europa, vai além e afirma que ele atuou aproveitando-se da “circulação de ideias”. Entre outras fontes inspiradoras o autor cita a Corte, pensadores do período e, de modo especial, seu próprio processo de formação.

⁵ As biografias de Joaquim Gaudie Ley, bem como de Augusto João Manuel Leverger podem ser encontradas na tese de doutoramento de Dimas Santana Souza Neves. “Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)”, UERJ, 2009.

Siqueira (2002) destaca a importância de Leverger no desenvolvimento da educação na Província ao afirmar que a reforma empreendida por ele constituiu-se nos “primeiros passos” no sentido de se pensar a instrução (tanto pública quanto privada). Para ela “a colaboração de Augusto Leverger para o setor educacional de Mato Grosso foi, certamente, a mais importante base para sua evolução e estruturas futuras”. (SIQUEIRA, 2002, p. 30).

Posição contrária à de Neves (2009) e de Siqueira (2000) pode ser encontrada em Alves (1996, p.106) para quem essa reforma não passou de um “arremedo de expansão escolar” ou “uma cantilena liberal” uma vez que transformou os concursos em “meras formalidades inócuas”. O autor condena o fato de Leverger abrir espaço à contratação de professores sem as necessárias qualificações, o que na compreensão de Neves o insere na vertente “economicista da questão”.

Sobre a segunda metade do século XIX⁶, destacam-se os trabalhos de Humberto Marcílio (1963), Gervásio Leite (1970) e Elizabeth Madureira Siqueira (2000). Marcílio (1963) com a obra “História do ensino em Mato Grosso” propõe-se a historiar todo o percurso da instrução na Província desde seus primórdios e apresenta informações coletadas nos documentos sem, contudo, proceder a uma análise dessas informações. O autor limita-se a acrescentar algumas opiniões acerca de uma mudança ou outra nos regulamentos ou da atuação de alguns dos responsáveis quer pela Província em geral quer pela instrução em particular. Até a década de 1870 para esse historiador são “raros e insignificantes os sucessos para o ensino provincial”. Grande destaque é dado a Francisco José Cardoso Júnior e ao Regulamento por ele baixado em 7 de setembro de 1872 que, para o autor, reorganizou inteiramente a instrução pública provincial tendo em vista ser ela uma “reforma realmente substancial, cheia de ideias modernas, não experimentadas ainda na Província” e que “apesar de frustrada em grande parte” acabou por trazer “um novo estímulo ao ensino provincial”.⁷ Para Marcílio, Cardoso Júnior implantou “medidas de reconhecido alcance” revelando sua “lúcida compreensão das necessidades de sua época”, medidas essas que mostram o “espírito vigoroso do seu idealizador”. (MARCÍLIO, 1963 p.67-76). O autor elenca todas as novidades da reforma de Cardoso Júnior e cita trechos de seu relatório, mas não faz nenhuma análise sobre eles.

⁶ Na leitura desses autores, ênfase especial foi dada à década de 1870. Nela destacam-se os presidentes Francisco José Cardoso Júnior, José de Miranda da Silva Reis, João José Pedrosa e Rufino Enéias Gustavo Galvão. Além dos presidentes também se destacam o inspetor Ernesto Camilo Barreto e o Diretor Dormevil José dos Santos Malhado. Todos se constituem em objeto de estudo no presente trabalho.

⁷ É importante lembrar que o Regulamento a que se refere Humberto Marcílio foi implantando em caráter provisório, sem a aprovação da Assembleia Legislativa Provincial. Foi apenas em 1873, já no governo de Miranda Reis, que o Regulamento foi aprovado com algumas modificações.

Quanto a José de Miranda da Silva Reis, o autor fala das mudanças que esse presidente faz em algumas das proposições do Regulamento de Cardoso Júnior e anuncia a aprovação do referido Regulamento, através da Lei nº 15 de 4 de julho de 1873. Fala ainda acerca da criação da Escola Normal, da aprovação do Regimento Interno das Escolas Primárias e do Regulamento da Escola Normal além da implantação do Gabinete de Leitura e do Conselho Literário, os dois últimos, ideias de Cardoso Júnior. Para Marcílio, o ensino na Província “está em nova fase”, pois “prospera realmente”. (Marcílio, 1963, p.84). O autor caracteriza a época entre 1872 e 1880 como o “período áureo” da evolução do ensino. Para ele no governo de Cardoso Júnior “foi sacudido o torpor que dominava a instrução desde os mais recuados tempos”. Esse foi, para o autor, “o toque de despertar” na Província, que sempre estivera presa a problemas de pequena monta, emperrada nas questiúnculas ligadas, entre outras coisas, ao provimento de cargos. (MARCÍLIO, 1963, p.86).

Marcílio destaca a figura polêmica do Protonotário Ernesto Camilo Barreto, cujo trabalho gerou inúmeras controvérsias. Porém para o autor, mesmo com as discordâncias via-se aflorar na Província uma nova consciência no que diz respeito aos problemas da educação. O autor não faz referência aos regulamentos de 1875 e 1878. Com relação a João José Pedrosa lembra apenas que coube a esse presidente a criação do Liceu. Quanto ao governo de Rufino Eneias Gustavo Galvão fala apenas da instalação do Liceu e das mudanças implantadas no novo Regulamento. Dormevil José dos Santos Malhado também é apenas brevemente mencionado. Os grandes méritos pelo avanço do período na opinião de Marcílio são de Cardoso Júnior e Camilo Barreto.

Gervásio Leite (1970), através da obra “Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso” propõe-se a historiar o percurso da instrução em Mato Grosso desde o Império até a primeira metade do século XX embora não deixe de fazer breves abordagens acerca da instrução no período colonial. Exalta a ação de Pimenta Bueno com a aprovação do Regulamento de 1837 e tece críticas ao Regulamento de 1854 que, segundo ele, não apresentou nenhuma alteração notável que denotasse avanço. Para Leite nenhum dos regulamentos foi cumprido. O autor tece críticas às Assembleias Provinciais que, segundo ele, não vinham cuidando dos importantes interesses da instrução pública. Recorre a Afrânio Peixoto e Paulino José Soares de Souza para afirmar o atraso em que se encontrava a instrução pública no período e a Tavares Bastos para afirmar que apenas o Governo Geral poderia resolver a situação

O autor não faz referência a Cardoso Júnior, remete-se diretamente a Miranda Reis ao qual atribui, com exclusividade, a autoria do Regulamento de 1873. Limita-se a elencar

algumas das dificuldades enfrentadas pela instrução no período, dentre elas: a ausência de mestres, a precária situação financeira da Província, o abandono da população que vivia nos núcleos isolados e a “maça geral” (sic) que era “refratária à instrução”. (LEITE, 1970, p.42).

Para esse autor o grande mérito na melhoria da instrução é atribuído a Camilo Barreto, cujos relatórios eram “notáveis” e a quem dedica um capítulo inteiro. Para Leite são “admiráveis o espírito crítico e a compreensão das necessidades em Camilo Barreto”. Para Leite (1970, p.58-59), o relatório desse inspetor “é o primeiro documento de valor dentro da história da instrução (sic)”, pois “abrindo rumos, desvendando caminhos, ele propôs soluções para o presente”.

Sobre Pedrosa o autor refere-se apenas às severas críticas feitas por esse presidente à situação da instrução na Província; quanto a Gustavo Galvão ele menciona a aprovação do novo Regulamento e apresenta os pontos da reforma e o caracteriza como “mais minucioso, mais científico”. Para Leite, a reforma realizada por Maracaju foi “audaciosa e imprópria para o tempo”, uma vez que era “muito superior ao meio” e por isso “não passou do papel” (LEITE, 1963, p.68). Sobre Dormevil apresenta alguns trechos do seu relatório nos quais aparecem alguns dados relativos às escolas e algumas de suas ideias.

A partir da pesquisa realizada constata-se que a obra mais representativa do período imediatamente posterior à Guerra contra o Paraguai até o início da República é “Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889) de Elizabeth Madureira Siqueira (2000). Esta obra tem servido como importante referência para os que se interessam pela instrução pública em Mato Grosso no período. Esse é o único trabalho que abarca a instrução de forma abrangente e enfoca os diversos aspectos que a constituem.

Na referida obra a autora propõe-se a estudar “o nascedouro e a realização da instrução pública em Mato Grosso, na segunda metade do século XIX” privilegiando como “vertente analítica” a “modernidade”. Sua hipótese é a de que “foi a partir do cenário imperial que os pressupostos da modernidade adentraram a Província mato-grossense e tiveram no âmbito educacional significativa expressão e realização”. (SIQUEIRA, 2000, p.11).

A autora, a partir de intensa e bem elaborada pesquisa, reconstitui o cenário mato-grossense e enfatiza a dimensão cultural. Siqueira inicia a obra discorrendo acerca das bases filosóficas e científicas que deram sustentação à instrução pública no Brasil no século XIX e, para tanto, recorre ao iluminismo francês. Começa pela Prússia que, segundo ela, foi o país precursor “no movimento de instrução do conjunto da população” e teve como modelo “o despotismo esclarecido”. Os demais países seguiram as mesmas, mas com a diferença de que

neles, a sociedade estava organizada sob a forma do “republicanismo” e fundamentada na “legislação”. (SIQUEIRA, 2000, p. 21).

Siqueira (2000) destaca os pontos básicos de convergência entre as diversas correntes que pensaram a escola pública europeia: a escola como ressonância do pensamento liberal, a necessidade de se instruir as camadas menos privilegiadas da sociedade, a importância da alfabetização como termômetro para medir o grau de civilização de um povo, os métodos de ensino como ferramenta básica do fazer escolar que dispensavam uma formação mais aprofundada do professor, o redimensionamento da noção de tempo escolar, a racionalização do tempo (alfabetizar mais em menos tempo), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino aos alunos pobres. Este ideário, segundo a autora, “foi transplantado integralmente para o Brasil e, mesmo sofrendo alterações e adaptações à sua realidade, foi conhecido como modelo a ser seguido na instituição da escola pública brasileira”. (Op. Cit. p.30).

Segundo Siqueira (2000, p.31), no Brasil esse modelo tinha contra si “a diversidade sócio-econômica do conjunto da sociedade brasileira”, que era composta por “uma rala camada dominante [e] uma pouco significativa classe média. Constituíam esses dois extratos os cidadãos ativos, ou seja, aqueles a quem estava reservado o comando político: votavam e eram votados”.

Nesse contexto, para se reverter o quadro de exclusão, heterogeneidade e desigualdade tendo em vista a construção da soberania brasileira, as elites precisavam incorporar as camadas excluídas e dar-lhes o estatuto de cidadãos. Assim, foram estabelecidos os “signos de identidade” que segundo Siqueira são “a língua nacional, a religião católica, a base instrucional e educacional única (primário elementar) e o conjunto das leis que regia o país”. (SIQUEIRA, 2000, p.32).

Por esse prisma, a escola foi o local privilegiado onde os valores fundamentais da sociedade se tornaram não só conhecidos, como respeitados. No entanto, para Siqueira (2000), isso não representou “igualdade de oportunidades” uma vez que o objetivo era apenas o de uniformizar a base da sociedade, em relação à instrução, o que fez com que a diferenciação apenas diminuísse. Ainda para a autora, no que diz respeito à segunda metade do século XIX, essa foi marcada por dois princípios filosóficos: “o do Direito Natural”, que explicava as diferenças sociais, e “o do Direito Positivo, elaborado pelos homens, já conhecedores das leis naturais e que buscavam assegurar, através dos corpos normativos, o ordeiro e harmônico desenvolvimento social”. (SIQUEIRA, 2000, p.34).

Entretanto, conforme Siqueira (2000, p.35), para o homem pobre, trabalhador, esta instrução era desnecessária, pois dela não precisava para sua vida e trabalho, enquanto que

para as elites ela era a condição para que essa camada abandonasse o comportamento tido como primitivo e bárbaro. A palavra de ordem era “civilizar, ou seja, disseminar o ‘*ethos* capitalista’ pela sociedade [e] colocar o Brasil em pé de igualdade com a Europa”.

Segundo Siqueira (2000, p.44), várias tentativas foram empreendidas no sentido de estabelecer os contornos de um projeto nacional de educação pública, mas as reformas fracassaram e apenas a partir de 1870 é que “foram estabelecidas as diretrizes duradouras da instrução pública”. Estavam à frente deste projeto os “bacharéis” e também “cientistas” que “acreditavam no primado da ciência como elemento norteador dos grandes projetos para o Brasil moderno”.

Foram os chamados “cientistas” que, ao reformarem a educação nacional, estabeleceram como diretrizes para a mesma “o ensino laico, a frequência obrigatória, ensino de educação física e oportunizar às mulheres melhores condições de instrução”. A partir de meados do século XIX, “uma nova corrente de pensamento emergiu em contraposição à humanista: foi o positivismo comteano, presente no cenário nacional, de modo particular junto às academias militares que congregavam em seus quadros estudantes egressos da classe média e baixa da sociedade”. (SIQUEIRA, 2000, p.46-48).

Siqueira (2000, p.5), nessa obra cuja ênfase é colocada sobre as relações entre o processo de constituição da modernidade e a organização escolar, aponta os princípios norteadores das reformas. Nas palavras da autora:

Abreviar, economizar, reduzir, simplificar eram conceitos que embasaram as reformas modernas no âmbito da instrução pública mato-grossense. O tempo escolar, passando a ser sinônimo de valor, e a escola transformada em espaço responsável pela formação do futuro cidadão produtivo, ordeiro, disciplinado, moralizado e, conseqüentemente, cumpridor de seus deveres, não poderia ser desperdiçado, mas, contrariamente, racionalmente utilizado.

Os princípios que nortearam as reformas na instrução constituíram a base para se instituir a modernidade em solo mato-grossense. Assim, compreender como se deu esse processo é o propósito da mencionada autora, e, para contemplar o objetivo estabelecido para a obra, a autora primeiramente enfoca o panorama educacional europeu e nacional, posteriormente, discorre acerca da cultura mato-grossense, ela caracteriza tanto as manifestações culturais do homem livre e pobre quanto as da elite e estabelece um breve perfil da instrução na concepção dessas elites. Em seguida, Siqueira analisa o interior da escola, especialmente, no que diz respeito a algumas das mais importantes inovações introduzidas nos regulamentos propostos e aprovados no período recortado para o estudo.

Focaliza ainda a estrutura do sistema escolar e, dentro dela, o ensino misto, o ensino particular e o ensino secundário. Finaliza a obra discorrendo acerca do cotidiano escolar, sobretudo, no que se refere aos métodos de ensino, a leitura e os castigos físicos.

Apesar da abrangência da obra e do muito que ela contribui para a compreensão do cenário educacional do período, a autora não se ocupa em analisar os discursos dos reformadores quanto à instrução, especialmente no que refere ao processo de constituição no interior desses discursos, de um novo imaginário sobre a sociedade pautado pelos princípios da modernidade valendo-se por um lado, das práticas de comparação que buscavam nos exemplos estrangeiros e/ou externos à Província argumentos para instigar/defender/justificar as reformas e, por outro, promover o apagamento ou silenciamento de um sujeito indesejado a esse processo. Uma análise minuciosa desses discursos aliada a uma apreciação das práticas evidenciadas no período acrescenta elementos à discussão acerca do processo de constituição da modernidade em solo mato-grossense ao mesmo tempo em que permite novos olhares sobre o tema.

No presente estudo parte-se do pressuposto de que o processo de implantação das reformas na década de 1870 com o propósito de se chegar às anunciadas transformações, percorreu um longo e contraditório trajeto e se constituiu em um cenário de muitas ambiguidades, rupturas, permanências, avanços e recuos. O período posterior à Guerra, conforme análise de muitos estudiosos colocou a Província de Mato Grosso no cenário nacional, em outros termos, diferentes daqueles de até então. Compreender o processo de composição desse cenário no que diz respeito à instrução é o propósito do presente trabalho.

3 – Delimitação do *corpus*

Neste trabalho são analisados os discursos de presidentes e diretores/inspetores da instrução que atuaram na administração da Província de Mato Grosso na década de 1870. Dada a grande quantidade de presidentes e mesmo de inspetores/diretores da instrução que atuaram no período recortado para o presente estudo, e levando-se em consideração a maior ou menor participação desses sujeitos no processo de reformas decidiu-se por analisar apenas aqueles que, efetivamente, propuseram reformas para a instrução. Ao todo foram quatro reformas: 1873, 1875, 1878 e 1880.

Em relação ao Regulamento de 1873 são analisados os discursos dos presidentes Francisco José Cardoso Júnior, que governou de julho de 1871 a outubro de 1872, e de José

de Miranda da Silva Reis, que governou entre dezembro de 1872 a dezembro de 1874. Não são objetos de análise os relatórios dos inspetores da instrução tendo em vista que neste período houve uma sucessiva troca de responsáveis por este cargo e os que o ocuparam se limitaram a fazer relatos das condições rotineiras do serviço sem adentrar em proposições de mudanças na legislação ou proceder à análise da situação da mesma.

Vale registrar que o Pe. Ernesto Camilo Barreto, cujos relatórios se constituem em objeto de análise, embora fosse o titular da cadeira nesse período, não chegou a atuar nesta fase, pois estava afastado para o Legislativo.

A opção por analisar os discursos dos dois presidentes deve-se ao fato de que ambos apresentaram propostas de mudanças na legislação e tiveram algumas de suas ideias aprovadas outras alteradas ou desconsideradas no Regulamento de 1873. Cardoso Júnior defendeu os benefícios da instrução pública a todos indistintamente, mostrou-se contrário ao ensino organizado por graus, defendeu e implantou o ensino noturno, propôs a criação de um fundo de reserva, foi defensor da obrigatoriedade e liberdade do ensino, propôs normas para julgamento de faltas cometidas por professores, criação de edifícios escolares e do Gabinete de Leitura, dentre outras. Para defender seu posicionamento fundamentou-se em Tocqueville e nas ideias do Conselheiro Paulino José Soares de Souza e buscou em outras realidades tanto internas (menos), como externas (mais), argumentos para defendê-las.

Miranda Reis, além de reiterar muitas das ideias de seu antecessor e se contrapor a outras, propôs a criação de uma escola normal para habilitar professores, a alteração na jornada das aulas, a uniformização do ensino e a mudança nas disciplinas oferecidas. Este presidente não faz referência explícita a outros países ou mesmo províncias. Aparentemente faz uma leitura mais “interna” dos problemas.

Na reforma de 1875, assim como na de 1878, as grandes proposições, direta ou indiretamente, couberam ao Protonotário Pe Ernesto Camilo Barreto que dirigiu a instrução por um período de cerca de seis anos, época permeada por algumas breves interrupções para exercício no Legislativo. Camilo Barreto conduziu a inspetoria durante os governos de Miranda Reis, Barão de Diamantino, Hermes da Fonseca e João José Pedrosa. Destes, os discursos de apenas dois são objetos dessa análise: Miranda Reis, conforme já anunciado e João José Pedrosa, cujo discurso apresenta propostas de inovações. Os demais se limitaram a reproduzir as falas do Pe. Ernesto Camilo Barreto.

Quanto aos relatórios do Pe. Ernesto Camilo Barreto, estes apresentam uma descrição detalhada da situação das escolas da Província, no que tange a mobiliário, utensílios, métodos,

inspeção e outros. Relata ainda sobre o ensino noturno, a Escola Normal, além de propor inúmeras mudanças inspiradas em modelos de outras províncias e de outros países.

Também são analisados os discursos do General Rufino Enéias Gustavo Galvão, o Barão de Maracaju, responsável pela aprovação do Regulamento de 1880. Em seus relatórios trata, dentre outras coisas, do ensino livre e obrigatório, do ensino noturno, aulas para presos, funcionamento do Liceu, curso normal e mulheres no magistério.

Juntamente com o relatório do Barão de Maracaju são analisados os relatórios do Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, um médico que conduziu a instrução por um período de quatro anos. Conforme afirmação do próprio presidente, Dormevil ajudou-o a definir as mudanças a serem impetradas no novo Regulamento. Dentre outras se encontram nos relatórios do Diretor discussões acerca da obrigatoriedade, da liberdade, das mulheres no magistério, dos métodos e da organização do ensino. Assim como o presidente, Dormevil faz referência a modelos internos e externos que deveriam ser seguidos.

Em síntese, são analisados os discursos de quatro presidentes e dois inspetores da instrução de Mato Grosso que atuaram no período entre 1870 a 1880 com o objetivo de compreender que sentidos estes homens atribuíam à instrução pública para Mato Grosso naquele período, que imaginário procuraram constituir acerca da vida e da sociedade através da instrução, que caminhos seguiram para alcançar seus propósitos e que obstáculos encontraram nesse processo. Busca-se compreender também, porque naquele período (e somente nele)⁸ eram tão recorrentes nos discursos os apelos a realidades externas como modelo a ser seguido que estabelecia um diálogo entre esta tendência e os contextos que lhe davam sentido(s). Nos referidos discursos procura-se encontrar pontos de convergências e de divergências, afinidades e contradições, continuidades e rupturas. Com vistas ao alcance desse propósito procura-se conhecer um pouco de suas vidas, seus trabalhos e relações. Também se trabalha com os diversos contextos que contribuíram para a configuração das referidas reformas.

⁸ A partir de meados década de 1880 estas referências praticamente desaparecem dos discursos tanto de presidentes quanto de diretores da instrução e, no início da década de 1900, São Paulo passa a ser a fonte inspiradora das reformas havendo inclusive contratação de professores paulistas para proceder às reformas tanto de 1910 como de 1927. Sobre esse assunto ver Rodrigues (1988), Poubel e Silva (2000), Jacomeli (1998), Amâncio (2000), Leite (1970, dentre outros).

Corpus conceitual

A opção pela análise de discurso como campo teórico-metodológico e pelo discurso como objeto de estudo deve-se à importância que vem sendo dada a este campo do conhecimento num tempo em que a verdade absoluta perde seu espaço para as muitas verdades possíveis construídas na relação do homem com o mundo mediado pela linguagem.

Este propósito requer, num primeiro momento, pensar sobre as ferramentas que serão utilizadas para realizar esta análise. A primeira preocupação foi definir as lentes com que se olhariam estes documentos leia-se, discursos, daí as preocupações com, por um lado o que se está entendendo por discurso, e, por outro, qual a concepção de leitura que subjaz a esta proposta. O propósito foi o de escapar de uma concepção de discurso enquanto unidade fechada em si mesmo, cujos significados são dados a priori.

Em Orlandi (1994, p.53), foi possível encontrar uma concepção de discurso que coaduna com este objetivo. Esta autora define discurso como “efeito de sentido entre interlocutores”. Para ela esta é uma definição ampla que implica considerar a linguagem em seu funcionamento, ou seja, “considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos”. Isso significa que o discurso, além de pressupor um “sistema significante” supõe, também, “a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido [...]”.

Destas afirmações, outra questão importante emerge: como entender a relação sujeito/sentido, ou seja, que relações se pode estabelecer entre os reformadores e o sentido dos seus dizeres?

Considerada a concepção de discurso ora apresentada, ainda seguindo o pensamento de Orlandi (1994), o sentido foge dos extremos. Assim, a autora tece críticas tanto à ideia de um sentido literal único, quanto à ideia de que o sentido pode ser qualquer um. Para ela “ambas as posições são a negação da história. [...] o sentido não está fixado a priori, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido”. Dito de outra forma, “todo discurso remete a outro discurso [...]. Há o primado do interdiscurso, (o dizível, a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa”. (ORLANDI, 1994, p.56-57).

A autora alerta para o fato de que “não existe ligação direta entre a linguagem e o mundo”. Entretanto, esta relação funciona como se o fosse e isso devido ao “imaginário”. A

autora ao se referir aos trabalhos de Sercovich afirma que “a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial”. Na concepção dela quando se transforma o signo em imagem este perde seu significado, sofre um “apagamento enquanto unidade cultural e histórica”, ou seja, “se se tira a história a palavra vira imagem pura”. Segundo Orlandi “essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário capaz de transformações nas relações sociais e de constituir práticas”. (ORLANDI, 1994, p.57-58).

Nessa perspectiva do imaginário como constituidor de práticas e transformador das relações sociais ao se remeter o olhar para a dimensão social tem-se o trabalho de Baczko (1985) para quem os imaginários sociais se constituem como pontos de referência no vasto sistema simbólico que uma sociedade produz e através do qual se percebe. Para Baczko (1985, p.309):

É através dos seus imaginários sociais, que uma colectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’ [produzindo assim] uma representação global e totalizante da sociedade como uma ‘ordem’ em que cada elemento encontra o seu ‘lugar’, a sua identidade e a sua razão de ser.

Por esta perspectiva o imaginário social é uma poderosa força reguladora da vida em sociedade. Ela é, nas palavras de Baczko, “uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controlo da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder” ao mesmo tempo em que “torna-se o lugar e o objecto dos conflitos sociais”. (BACZKO, 1985, p.309-310).

Para Baczko (1985, p.312) o imaginário social se assenta e é operado por sistemas simbólicos que se constroem a partir “da experiência dos agentes sociais, mas também a partir dos seus desejos, aspirações e motivações”. Isso faz com que as experiências sociais estejam rodeadas por um horizonte de “expectativas e de recusas, de temores e de esperanças”. Ao mesmo tempo, os imaginários sociais possuem uma “potência unificadora” que é assegurada pela “fusão entre verdade e normatividade, informações e valores, que se opera no e por meio do simbolismo”. Ao mesmo tempo em que informa sobre a realidade, apela para a ação, para um comportamento determinado constituindo-se em “apelos imperativos ao respeito e a obediência”.

Por esta perspectiva, conforme mostra Baczko (1985, p.312), se por um lado as escolhas sociais são sempre “resultantes de experiências e expectativas, de saberes e normas,

de informações e valores”, e, portanto, permeadas por “incertezas” por outro, os agentes sociais procuram, sobretudo, em situações de crise e conflito graves, “apagar as incertezas que essas escolhas necessariamente comportam” fazendo com que sejam muitas vezes “imaginadas como as únicas possíveis e mesmo como impostas por um destino inelutável”. É nesse sentido que uma das funções dos imaginários sociais é a de “controlar e organizar o tempo coletivo no plano simbólico intervindo ativamente na memória coletiva e operando na “produção de visões futuras, designadamente na projecção das angústias, esperanças e sonhos colectivos sobre o futuro”.

Na realização de suas várias funções o imaginário social opera por oposição. Os discursos em defesa das reformas se inserem na perspectiva de construção de um futuro melhor, mas para isso age por meio de oposições que buscam, por um lado, incluir, validar, legitimar, justificar, mobilizar, novos valores, pensamentos e práticas, considerados necessários à nova sociedade que se quer construir, por outro, buscam excluir, invalidar, acusar, desencorajar valores, pensamentos e práticas considerados perniciosos a tal intento.

Entretanto, para Baczko, embora seja manipulável, o imaginário necessita criar raízes e isso é feito através do que o autor chama de “comunidade de imaginação”. E isso só acontece conforme nos diz Carvalho (1990, p.89) “quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem”.

Por esta perspectiva, a análise dos discursos ora proposta, resulta em compreender a história, não como “sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos [...]. não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam”. Para Orlandi (1994, p.58) a compreensão deve ser entendida então como “a explicitação do modo como o discurso produz sentidos”. Assim, ao olhar para os muitos discursos já produzidos sobre as referidas reformas, é necessário levar em consideração que:

[...] em diferentes épocas históricas, diferentes sujeitos formularam diferentes sentidos a partir de urgências sócio-políticas geradas por seu presente. Dessa perspectiva, ‘verdades/realidades’ sobre os acontecimentos históricos de uma determinada época podem ser buscados tanto no que dela disseram os sujeitos dessa época e os intérpretes posteriores quanto no que o investigador, hoje diz – interpretando – desses intérpretes e daquela época. (MONARCHA, 1999, p.15).

Ao considerar-se que os sentidos são formulados, entre outras coisas, a partir das necessidades e situações surgidas dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos faz-se necessário conhecer, ainda que, minimamente, as histórias desses sujeitos. Segundo Pujadas

Muñoz (1992, p.44) através das biografias pode-se chegar num ponto crucial de convergência entre o testemunho de um indivíduo, ou seja, aquilo que ele diz à luz de sua trajetória de vida, de suas experiências, de sua visão particular e a criação de uma vida que é o reflexo de uma época, de normas sociais, de valores essencialmente compartilhados com a comunidade da qual o sujeito toma parte. Desse modo, aspectos da trajetória de cada sujeito, ainda que de modo limitado, auxilia na compreensão dos seus discursos.

No que diz respeito à leitura, também é profícua para os propósitos do presente trabalho a conceituação de Orlandi (2000, p.9) para quem a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra, de historicidade”. Ainda segundo considerações da autora:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem se dirige. Tanto pode ser um seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’. (ORLANDI, 2000, p.9).

Assim, ao propor a análise dos discursos dos reformadores, materializados nos relatórios dirigidos ao Poder Legislativo, e que, neste caso representam os interesses do povo, não se pode deixar de considerar que, no ato de ler o texto, ao se apropriar do mesmo o leitor, nesse caso o pesquisador, já encontra ali leitores previamente constituídos, aqueles a quem o texto se destina, e com os quais tem que se relacionar, necessariamente. Há um jogo nesta relação e esta é uma relação de confronto.

Segundo Orlandi (2000, p.9) por si só isso já se constitui como “uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto”. Para a autora o leitor, no ato da leitura “não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). A relação, [...] sempre se dá entre homens, são relações sociais; e acrescenta-se, históricas, ainda (ou porque) mediadas por objetos (como o texto)”. Assim, é necessário remeter-se por um lado à “historicidade do texto”, e, por outro, à “historicidade da própria ação da leitura, da sua produção”. Para Orlandi (2000, p.9-10), é no ato da leitura que

[...] os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o leitor real.

A autora chama atenção para o fato de que esta não é a única maneira capaz de indicar a dinâmica do processo de leitura. Segundo ela, a relação entre os interlocutores constitui apenas um dos componentes do contexto, da situação de leitura. Após mencionar a existência de outros componentes igualmente importantes ela destaca os “modos de leitura (possíveis, propostos, pressupostos)”. O primeiro destes modos está relacionado à “relação do texto com o autor”. Em seguida está a “relação do texto com outros textos”. Neste aspecto é preciso considerar que, o texto que o pesquisador tem à frente é diferente de outro texto com o qual se relaciona. Com que outros textos este texto que está sendo lido, (neste caso em particular os relatórios dos presidentes da Província de Mato Grosso) estabelece diálogos. A “relação do texto com o seu referente” é o terceiro ponto a ser considerado. Na análise proposta, os textos falam da instrução pública em Mato Grosso, num determinado momento e em contextos que lhe dão significado. Outra relação que faz parte da dinâmica de leitura é a “relação do texto com o leitor”, em outras palavras, o que o leitor, ou seja, aquele que está lendo o texto em um dado momento entendeu daquilo que leu. Ainda deve-se considerar a “relação do texto com o para quem se lê”. Deve-se levar em conta os leitores potenciais da leitura que está sendo feita deste texto.

Finalmente a autora constata que “indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos”. De certa forma é de suas condições de produção que se está falando. Tanto os sujeitos quanto os sentidos “são elementos de um mesmo processo, o da significação”. (ORLANDI, 2000, p.10).

As considerações feitas sobre leitura remetem para o fato de que a compreensão que ora se apresenta é apenas uma dentre as muitas possíveis para este mesmo objeto. Isso significa que o processo de produção da leitura é permeado, conforme afirma Orlandi, pela “incompletude”, noção da qual a autora deriva duas outras: o “implícito” e a “intertextualidade”. Com relação ao implícito é preciso levar em consideração que ao ler os discursos não se encontra apenas “o dito”, mas o “implícito”, ou seja, “aquilo que não está dito e que também está significando”. E aquilo que não está dito também varia em sua natureza: “o que não está dito, mas que, de certa forma sustenta o que está dito; o que está suposto pra que se entenda o que está dito; a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.”. Pode-se dizer, então, em síntese que:

[...] há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Estas relações de sentido atestam, pois a intertextualidade é a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, imaginários). (ORLANDI, 2000, p.11).

Isso mostra, conforme indica a autora, que a leitura é um processo extremamente complexo: “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (idem, *ibidem*).

Fazendo considerações sobre a relação sujeito e texto Orlandi (2000, p.53) afirma que “o texto é atravessado por diferentes posições do sujeito [e] essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas. Isso se dá porque em um mesmo texto encontram-se enunciados de discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas”. Entretanto, nesta relação, se por um lado “o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz”, por outro, este mesmo sujeito “se define historicamente”. Com base em Pêcheux a autora alerta para o fato de que é necessário ter-se em conta que é uma ilusão pensar o sujeito como “fonte do que diz” isso porque, “na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas”.

Pensar o sujeito por este prisma é pensar no seu “apagamento”. Assim, contraditoriamente, há um sujeito inscrito no texto, mas por outro lado há um sujeito a priori de si mesmo, de sua individualidade. Isso remete à questão da autoria: “para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade”. (ORLANDI, 2000, p.77-79). Assim, conforme afirmação da autora, só é possível a qualquer sujeito assumir-se como autor, a partir do momento em que se insere na cultura, isto é, se posiciona no contexto histórico-social. Tal ato implica responsabilidade entre enunciado e autor.

Se, como diz Orlandi (2000, p.57) é necessário considerar que “as várias posições do sujeito podem representar diferentes formações discursivas no mesmo texto”, por outro, é preciso considerar também que “as relações entre as diferentes formações discursivas no texto podem ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação, etc.”. Podem também remeter a diferentes contextos fator que obriga o analista a fugir por um lado da tendência à generalização uma vez que o discurso visto como processo remete também às subjetividades, por outro, à individuação pura e simples tendo em vista que o sujeito que fala é um sujeito histórico, social.

Nesse sentido Revel (1998), na apresentação da obra “Jogos de escala” alerta para a impossibilidade de explicar os fatos ou fenômenos a partir de um enfoque exclusivamente

global ou macroanalítico embora “permaneça em aberto o problema de saber como articular de maneira rigorosa a relação entre a experiência singular e a ação coletiva”. Para ele “fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais, como o crescimento do Estado, a formação da sociedade industrial, podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles”. (REVEL, 1998, p.11-13).

Daí decorre que ao propor a análise dos discursos reformadores dos presidentes de Província, no período proposto, é necessário considerar que estes discursos estabelecem diálogos com diferentes contextos que não se limitam à dimensão macro, uma vez que é na dimensão micro que muitas destas ideias se configuram.

Revel, no primeiro capítulo da obra em questão fala sobre o importante debate que se estabeleceu nos últimos anos acerca da abordagem micro-histórica, sobre as diferentes concepções acerca da mesma. Outro autor que, na mesma obra, também se ocupa desta questão é Bernard Lepetit (1998), que aborda as diferentes e problemáticas apropriações que os historiadores têm feito da micro-história. Do mesmo modo faz referência às tendências generalizantes. Utiliza como exemplo o trabalho dos cartógrafos no ato de elaborar uma escala e afirma: “generalizar para poder desenhar um mapa é sacrificar detalhes do traçado de um rio ou de uma margem em função da escala de representação escolhida, é diminuir o número das variações reconhecidas como pertinentes”. (LEPETIT, 1998, p.79).

Revel (1998) afirma que a mudança da escala de análise é essencial para a definição da micro-história uma vez que sua abordagem “é profundamente diferente em suas intenções, assim como em seus procedimentos. Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala em particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos”. Desse modo, mudar a lente, não significa apenas “aumentar ou diminuir o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama”. Não se trata, no entanto, de privilegiar a dimensão micro em detrimento da dimensão macro. Aqui “é o princípio de variação que conta, não a escolha de uma escala em particular”. (REVEL, 1998, p.20).

Entretanto, mesmo considerando a importância da dimensão micro uma vez que ela torna as “variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis” o autor alerta para o fato de que “esse individualismo metodológico tem limites, já que é de um conjunto social – ou melhor, de uma experiência coletiva – que é sempre preciso procurar definir as regras de constituição e de funcionamento”. (REVEL, 1998, p.23).

Tem-se assim a noção de contexto. Revel menciona três formas de uso deste conceito que vinham sendo utilizadas e que ele denomina como uso retórico, argumentativo e interpretativo. Estas formas, segundo Revel, têm sido questionadas por boa parte da historiografia nos últimos 20 anos, historiografia esta que tenta “reconstruir segundo modalidades diversas, as articulações do texto com o contexto”. Para Revel (1998, p.27), no que diz respeito à micro-história, sua originalidade “parece estar em recusar a evidência que subentende todos os usos que acabamos de citar: a saber, que existe um contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinariam suas escolhas”. O que a micro-história propõe “é constituir a pluralidade dos contextos que são necessários à compreensão dos comportamentos observados”. No que se refere a contexto, o autor remete a outra questão de fundamental importância e já apresentada anteriormente: a do problema das escalas de observação.

Ainda no que diz respeito ao contexto Lepetit (1998) contrapondo-se à antropologia cultural que postula “como um texto significativo o conjunto das ações, dos comportamentos, dos ritos e das crenças que formam o tecido social”, diz que a micro-história, sustenta-se na ideia de que “o texto deixa ver o contexto e o contexto dá sentido ao texto”, neste processo “a análise interpretativa termina na circularidade”. Sobre a relação entre escala/contexto, Lepetit (1998, p.88) afirma que:

[...] A variação de escalas [...] é, em primeiro lugar, tarefa dos atores. [...] a manipulação deliberada do jogo das escalas não tem como objetivos sugerir um espaço social totalmente diferente [...]. Ela tem por função identificar os sistemas de contextos nos quais se inscrevem os jogos sociais. A ambição dessa cartografia dinâmica é localizar e desenhar, em sua variedade, um conjunto de mapas que correspondem aos vários territórios sociais.

Outro autor que discute a questão do contexto na perspectiva ora apresentada é Bensa (1998). As reflexões dele partem do trabalho de Ginsburg que, por sua vez, se inspira no método indiciário de Morelli. Ginsburg (1987), na obra a que se refere Bensa, a partir de diversos exemplos de estudos já realizados no campo da cultura, mostra, inicialmente, a ambiguidade do conceito de cultura popular e, logo após, indica sua opção: “É bem mais frutífera a hipótese formulada por Bakhtin de uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante”.

O foco do autor nesta obra *O queijo e os vermes* não é simplesmente saber que conhecimentos ou informações Menocchio, o personagem objeto de sua análise traz, mas sim como os construiu. Como decorrência deste modo de lidar com as informações ele busca

compreender não o que Menocchio leu, mas sim, como leu. No posfácio desta obra, ainda referindo-se à leitura, Ribeiro fala sobre como Ginsburg, através de uma técnica muito simples e eficaz, ao mesmo tempo mostra como Menocchio “adultera, altera e recria o que lê”. Para ele “a comparação, que salienta o que é divergência e mesmo erro, assim permite entender o erro como ruído; e o ruído, sabemos ouvindo a música mais recente, pode ser também música. O que Menocchio compreende mal é, na verdade, o que ele compreende de outro modo”. (RIBEIRO In: GINSBURG, p. 244).

Bensa (1998, p. 46), referindo-se aos estudos de Bateson afirma que é preciso entender as relações entre os fatos observados e os diferentes contextos em que estão inseridos como processos. O contexto é, na concepção do autor, inseparável das práticas, não se pode, portanto pensá-lo como uma estrutura estática uma vez que “não é contínuo nem coerente na duração, mas habitado por múltiplas contradições e fraturas internas. Enfim, vários contextos muitas vezes antinômicos se encontram cristalizados no próprio interior dos comportamentos dos atores”.

Ao relacionar o problema da definição de escalas com a noção de contexto(s) Revel dá destaque a uma questão importante. Para ele o que se tem observado é que à hierarquia dos níveis de observação, os historiadores relacionam instintivamente uma hierarquia das problemáticas históricas. Em outras palavras, na escala da nação faz-se história nacional, na escala local, faz-se história local. Contrapondo-se a esta posição, conforme Revel, o trabalho de “contextualização múltipla” praticado pelos micro-historiadores parte de “premissas muito diferentes”. Por esta perspectiva, é possível apreender, em primeiro lugar que “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, se insere em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global”. (REVEL, 1998, p.28). Essa perspectiva permite superar a ideia de separação entre o local e o global assim como escapar da oposição entre estas duas dimensões. Assim:

O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é, e é este o segundo ponto, uma versão diferente. (REVEL, 1998, p. 28).

No que tange à micro-história, quando se limita o campo de observação, duas perguntas muito pertinentes são colocadas por Revel: a primeira delas refere-se à representatividade de uma amostra assim circunscrita e a outra diz respeito à questão da

generalização. A preocupação do autor está em compreender o que ela pode ensinar que seja generalizável? Para responder a estas questões remete-se ao conceito de excepcional-normal de Edoardo Grendi. Após mostrar as muitas e polêmicas possibilidades de interpretação para este complexo conceito Revel, a partir do antropólogo F. Barth, propõe a construção de “modelos ‘generativos’: ou seja, modelos que permitem integrar completamente (e não mais como exceções ou desvios) os percursos e as escolhas individuais”. E argumenta: “neste sentido, poder-se-ia dizer que o excepcional se tornou normal”. (REVEL, 1998, p 33).

Outro aspecto abordado por Revel está relacionado às formas de escrever história. Após falar do espanto causado por alguns micro-historiadores italianos ao romperem com as formas habituais de escrevê-la, Revel afirma que os micro-historiadores não estão preocupados com estética e sim em encontrar uma forma de escrever história. Esta nova forma, além de convidar o leitor a “participar da construção de um objeto de pesquisa” também o “associa à elaboração de uma interpretação”. Para Revel foi com relativo atraso que os historiadores começaram a buscar formas novas de escrever história e, nesse caminho de busca de novas formas, os micro-historiadores têm papel central uma vez que:

[...] consideram que uma escolha narrativa decorre da experimentação histórica tanto quanto os próprios procedimentos da pesquisa. [...] A invenção de um modo de exposição não produz apenas efeitos de conhecimento. Ela contribui explicitamente para a produção de um certo tipo de inteligibilidade em condições experimentais definidas. A forma de inquérito adquire aqui todo o seu sentido: ela associa o leitor ao trabalho do historiador, à produção do seu objeto de estudo. (REVEL, 1998, p. 36).

Segundo Revel quando se passa para a dimensão micro transforma-se a relação que se estabelece com a informação. O historiador sabe que a informação com a qual se propôs trabalhar “é uma escolha dentro da realidade que lhe é imposta, à qual ele acrescenta as suas próprias escolhas. Dessa série de vieses sucessivos, ele pode tentar medir os efeitos, e tirar deles as necessárias conseqüências”. (REVEL, 1998, p.37).

Ao mesmo tempo em que alerta para o papel decisivo da escolha da escala, Levi (1998, p. 203), assim como Revel, chama a atenção para os perigos da opção pela macro-análise. Para Levi:

Obter (e fornecer) a visão global de um problema passa necessariamente por simplificações que podem dar origem a verdadeiras ilusões de óptica e a interpretações inconscientemente – ou mesmo conscientemente nos casos menos defensáveis – errôneas.

No que refere à relação entre escala e causalidade Lepetit (1998), através de vários exemplos oriundos de diversos campos de conhecimento mostra a relação entre a escolha da escala de análise e o princípio de causalidade. Segundo o autor quando se utilizam escalas diferentes lê-se de maneira diferente um mesmo espaço ou objeto. Para ratificar este ponto de vista cita, dentre outras coisas, um encontro internacional realizado em 1985 cuja temática central era a “relação entre a evolução agrária e o crescimento demográfico” e faz alusão ao debate que se estabeleceu, neste encontro, entre a economista Ester Boserup e um grupo de historiadores. Neste exemplo Lepetit mostra como a escolha da escala para análise proporcionou leituras diferentes do objeto. Enquanto Boserup situa sua análise em espaços vastos (países, continentes) e durações longas (milênios), ou seja, na dimensão macro, ou, ao contrário, pauta-se em espaços micro como, por exemplo, algumas tribos indígenas, os historiadores estabelecem suas conclusões a partir de escalas macro no nível de uma região (Sul da Inglaterra, Flandres, etc). Dessa diferença resulta a discordância dos mesmos quanto aos resultados alcançados. Para Lepetit “é exatamente porque os interlocutores não se situam no mesmo nível que eles não podem se entender”. Conclui pelo fato de que as posições dos historiadores não são “mais verdadeiras” que as de Boserup. Para Lepetit cada uma destas posições dá sobre a realidade “explicações diferentes que só são excludentes, e portanto só podem ser opostas uma à outra, quando se crê que elas valem na mesma escala”. (LEPETIT, 1998, p.95).

Feitas estas considerações importa voltar ao objeto de estudo. Compreender os discursos veiculados nos relatórios dos presidentes da Província e dos diretores de instrução pública de Mato Grosso no período que se sucede à Guerra do Paraguai e que permeia as diversas e sequenciais reformas sofridas pela instrução da Província ao longo da década de 1870 requer, antes de tudo, entender que, nestes discursos, diferentes vozes falam. Requer também compreender que o discurso deve ser entendido como “efeito de sentido entre interlocutores”. São, portanto discursos polifônicos.

Nessa perspectiva, a leitura destes documentos leva em consideração um sujeito-leitor que se constitui no ato mesmo da leitura e ao se constituir produz sentidos. É também um leitor em interação com outros sujeitos leitores tendo em vista que o texto não é uma unidade fechada. Assim, pode-se dizer que os sentidos circulam. Nesse sentido, tanto se deve considerar a historicidade do texto quanto a historicidade da própria ação da leitura.

Na concepção de Siqueira (2000) as elites, sobretudo, a partir da década de 1870, foram as responsáveis pelo projeto de modernização da Província que envolvia além de transformações estruturais na sociedade, instrução para a população de modo a alfabetizá-las e

modificar seus hábitos preparando-as para a modernidade. As reformas da instrução, na concepção de Siqueira, foram gestadas na Corte tendo os presidentes como seus difusores. De fato, são eles os principais mentores das reformas, porém ao propô-las o fazem a partir de diversos fatores como formação, relações de vida e de trabalho, além dos diversos contextos que dialogam na tessitura das reformas. Tal assertiva leva à compreensão de que as dimensões micro e macro estão imbricadas. Uma não se sobrepõe à outra, ao contrário, dialogam na composição dos fenômenos que são analisados. A noção não é, portanto, a de um contexto que dá sentido ao dito e sim dos muitos contextos que permeiam o que está sendo dito e mesmo este dito é marcado por muitos sentidos. Assim, o objeto de estudo não pode ser visto como algo dado, mas sim em construção. É preciso vê-lo como parte integrante de um processo.

A partir destes pressupostos, finalmente, é preciso considerar que os discursos e as reformas não podem ser entendidos como fenômenos lineares, uniformes e ausentes de conflitos. As mudanças não são cumulativas, isentas de interesses, é necessário compreendê-las em suas contradições, oposições, lutas, interesses, permanências, discordâncias e consensos. É preciso mostrá-las não sob a ótica exclusiva da individualidade que concebe a mudança como resultado da ação de indivíduos ou, ao contrário, como, predominantemente, social, e, neste caso, que atenda, exclusivamente, a interesses coletivos vinculados ao social. Elas são resultado de um trânsito intenso que vai do particular ao geral e vice-versa e permeia diferentes contextos.

Para dar conta dessa tarefa será realizada uma análise contrastiva comparando os discursos com o intuito de apreender as semelhanças e diferenças entre eles. Embora esse procedimento de análise seja mais utilizado para comparar sistemas linguísticos⁹, poderá ser de grande valia para estabelecer o contraste entre os diferentes discursos, o que permitirá mostrar o processo de constituição das diretrizes estabelecidas para a instrução que se fizeram presentes nos diferentes regulamentos ao longo da década de 1870.

⁹ Diferentes pesquisas têm sido realizadas no campo da linguística valendo-se do método de análise contrastiva com o intuito de comparar sistemas linguísticos diferentes para estabelecer semelhanças e diferenças entre os sistemas com a finalidade de facilitar o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Os pesquisadores tem se fundamentado principalmente na obra de Vandresen ((1988) *A linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras* e de Durão (1999) *Análises dos erros e intelengua de brsileños aprendices de español y de eepañole saprendices de português*. Porém a utilização do método de análise contrastiva aos poucos vai se estendendo para outras áreas do conhecimento. Sua contribuição para o presente trabalho está na possibilidade que essa forma de análise possibilita contrastar diferentes concepções acerca dos diversos temas tratados nos diferentes discursos.

4 - A estrutura do trabalho

O trabalho está organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo denominado “Os presidentes da Província de Mato Grosso: entre barões do Exército e militantes políticos” são apresentadas as biografias dos presidentes da Província acompanhadas de fragmentos dos seus discursos no que diz respeito a temas mais genéricos incluindo-se a instrução de modo a constituir sentidos às suas proposições. Assim, são apresentadas as trajetórias pessoais e profissionais de cada um e as atuações anteriores que mostram as ideias deles sobre a instrução de modo geral com o intuito de compreender como essas ideias se constituíram e quais as suas implicações para o cenário educacional mato-grossense. Vale ressaltar que nenhum dos presidentes analisados era nascido ou viveu algum tempo em Mato Grosso, exceto no período de governo. Entretanto, há que considerar que Miranda Reis esteve em território mato-grossense no período da Guerra contra o Paraguai atuando nos campos de batalha e Gustavo Galvão esteve no sul da Província em 1874, por curto período, trabalhando na demarcação das fronteiras. Oriundos de outras províncias, esses homens foram para a província mato-grossense com o objetivo exclusivo de governá-la por um curto período até que nova nomeação os levasse para outra província. Estavam vinculados à esfera nacional de governo e seus projetos, a princípio, compunham-se com os projetos nacionais.

No segundo capítulo, “A instrução nos discursos de seus dirigentes locais” são apresentados os discursos dos responsáveis pela instrução em Mato Grosso. Da mesma forma relatam-se brevemente suas biografias, trajetória profissional, relações estabelecidas com os ambientes de que faziam parte, concepções que tinham acerca da instrução da Província e suas implicações para a elaboração das reformas. Os inspetores, ao contrário dos presidentes, eram homens da terra. Embora não tenham nascido em solo mato-grossense lá viveram até o fim de suas vidas, constituíram suas relações pessoais e profissionais. Seus projetos tinham um vínculo maior com a realidade local, ainda que compusessem a cena nacional.

No terceiro capítulo, denominado “A escola sob novas bases: novas ideias em circulação” inicialmente é feito um paralelo entre os conceitos de educação e instrução tendo em vista que as duas concepções estão presentes nos discursos tanto de presidentes quanto de inspetores. São estabelecidas também neste capítulo as diferenças e semelhanças entre as concepções de instrução e educação e toma-se como referência o modo como essas autoridades foram se apropriando desses conceitos com vistas ao projeto de escolarização a ser construído na Província de Mato Grosso. Em seguida, é discutida a questão da obrigatoriedade da instrução e como ela se delineou no território mato-grossense. Também é

discutida a liberdade de ensino com vistas a compreender as contradições que permeiam o processo de sua implementação na Província. Ainda nesse capítulo é abordada a Igreja e seu papel na formação do cidadão mato-grossense

No quarto capítulo, “Novos projetos, novas estruturas: a escola necessária à construção da nação” busca-se examinar a escola por dentro no que diz respeito às suas formas de organização. São tomados como objeto de análise os aspectos administrativos, os recursos financeiros, a criação e manutenção de escolas em território mato-grossense, o ensino misto e a escola noturna e carcerária, os três últimos, considerados como algumas das grandes novidades do século.

No quinto capítulo, “Formas de controle”, o objetivo é compreender como se buscava manter o domínio através do controle na implantação do projeto de escolarização com vistas à homogeneização da sociedade. É mostrado o modo como a inspeção e os exames se configuraram como importantes espaços nesse controle. Também são abordadas as transformações sofridas nos processos de controle dos comportamentos que vão da palmatória às formas mais sofisticadas de repreensão que passam pelo autocontrole ou *self government*.

No sexto capítulo, “O ensino: novos modos de fazer e aprender” o propósito é analisar a sala de aula e compreender os métodos de ensino que estavam em circulação naquele momento e como os professores lidavam com esses métodos; os compêndios escolares que chegaram e que circularam em Mato Grosso, bem como as matérias que deveriam ser ensinadas. São analisadas ainda as formas de reorganização do tempo e do espaço escolar, os horários e os calendários, os graus de ensino, as mobílias e os utensílios de que se valia a instrução, os edifícios escolares e suas condições, além do Gabinete de Leitura, único do gênero na Província naquele período.

Por fim, no sétimo capítulo “Profissionalização do magistério” o propósito é mostrar a difícil tarefa de ser professor em Mato Grosso na segunda metade do século XIX. Para tanto é necessário examinar o início do processo de constituição da carreira docente na década de 1870 e o complexo processo de nascimento da Escola Normal com seus avanços e entraves, bem como a interferência da referida Escola no processo de profissionalização docente na distante Província de Mato Grosso.

Na conclusão são feitas exposições acerca do modo como foi se configurando o projeto educacional para Mato Grosso na década de 1870, período que sucedeu à Guerra, com suas continuidades e rupturas, seus avanços e retrocessos num constante devir em que cada sujeito ao seu modo contribuiu para a tecitura de uma teia em que os fios têm tantas cores quantos são os sujeitos que lhe deram forma.

O presente trabalho busca mostrar que no processo de constituição do projeto de modernidade efetivado pelo viés da educação/instrução, inúmeras vozes se fazem ouvir, vozes de sujeitos vindos de fora e vozes de sujeitos internos à Província, vozes autorizadas e muitas outras que o poder constituído, insistentemente, tentou desautorizar, mas que ainda assim lá estão nas fraturas, nas brechas e no silêncio dos discursos.

Cap. 1 - Os presidentes da Província de Mato Grosso: entre barões do Exército e militantes políticos.

Tomar como referência as ideias de Orlandi (1994) acerca da linguagem como constituidora de sujeitos e produtora de sentidos na relação do sujeito com o mundo em sua historicidade requer considerar que os sentidos são formulados, entre outras coisas, a partir das necessidades e situações surgidas pelos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, para compreender os sentidos dos discursos dos presidentes da Província e inspetores da instrução que atuaram em Mato Grosso entre 1870 e 1880, faz-se necessário conhecer, ainda que, minimamente, as histórias desses sujeitos.

Conforme já exposto na parte introdutória desse trabalho, segundo Pujadas Muñoz (1992, p. 44), através das biografias é possível chegar-se a uma convergência entre o testemunho de um indivíduo, ou seja, aquilo que ele diz tendo como base sua própria trajetória, as experiências vivenciadas, a visão particular acerca dos fatos, e a criação de uma vida que se constitui através de uma determinada sociedade com suas normas sociais e valores essencialmente compartilhados com a comunidade da qual o sujeito faz parte. Desse modo, alguns aspectos da vida social, pessoal e profissional da trajetória de cada sujeito, podem ajudar na compreensão dos seus discursos.

Assim, antes de apresentar as reformas implantadas em Mato Grosso na década de 1870 é importante compreender quem eram os sujeitos que empreenderam as referidas reformas, o que pensavam, como viviam, o que faziam, quais suas origens, que relações estabeleciam, em que universo estavam inseridos. Ao mesmo tempo, é importante dialogar com outros sujeitos para compreender um pouco das ideias que se formaram acerca da vida e do trabalho desses sujeitos. O interesse por esse caminho é o de buscar no movimento de suas trajetórias de vida elementos que permitam analisar refletir, questionar e compreender as ações que esses homens propuseram e efetivaram para a instrução em Mato Grosso. Mais do

que buscar saber se esses homens estavam certos ou errados, o propósito aqui é o de mostrar o processo de constituição das reformas no contexto mato-grossense.

Conforme já exposto, nenhum dos presidentes objeto desse estudo era filho da terra ou viveu por longo tempo em Mato Grosso. Todos chegaram de outras províncias com o único propósito de governar Mato Grosso e lá permaneceram apenas durante o período de governo. Eram homens ligados ao poder central e seus projetos se afinavam com o governo imperial.

Pela Província de Mato Grosso, no período entre 1870 e 1880, passaram sete presidentes, dos quais apenas quatro apresentaram proposições de reformas para a instrução no período em questão. São eles: Francisco José Cardoso Júnior, (07/1871 a 12/1872); José de Miranda da Silva Reis, o Barão com Grandeza de Miranda Reis (12/1872 a 07/1874); João José Pedrosa (07/1878 a 12/1879 e Rufino Enéias Gustavo Galvão, o Barão de Maracaju (12/1879 a 05/1881).

É importante destacar que os presidentes de província tinham um papel central na estrutura burocrática que, para Carvalho (2010), era a de propiciar a continuidade do processo de constituição da nação brasileira pautada nos princípios de civilização, modernização, igualdade, justiça, iniciado com a Independência do Brasil. Para cumprir essa tarefa os presidentes precisavam, no entender de Sena (2008), constituir um quadro administrativo sólido, obediente e confiável com a tarefa de elevar os do lugar ao grau de civilizados. Assim, os presidentes deveriam, através da defesa e divulgação de novos valores sociais, políticos, morais, econômicos ou, dito de outro modo, através da reconfiguração da cultura, proporcionar aos homens tidos como ignorantes, violentos, submetidos a vícios, conforme imaginário dos presidentes da época, a constituição de novas maneiras de viver, de novos costumes como queria Tocqueville (1987), para assim tirar homens dados como não civilizados do estado de barbárie em que se encontravam.

Mattos (1987, p.257) lembra que o Ato Adicional de 1834, acabou por passar à Assembleia Legislativa Provincial a capacidade de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Por esse caminho, a tarefa de formar o povo era transferida ao poder provincial. O autor fala acerca da íntima conexão existente entre a Lei do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, e a Lei que marcava as atribuições dos presidentes da Província publicada em 3 de outubro do mesmo ano, que reafirmava os referidos presidentes como:

[...] a ‘primeira autoridade’ nela, subordinando-lhes todos os que nela se encontrassem, ‘seja qual for a sua graduação’. Tal conexão expressava,

antes de tudo e mais uma vez, uma hierarquia entre os dirigentes, a qual implicava uma hierarquização na definição de uma direção. (MATTOS, 1987, p. 257-258).

Os presidentes eram, portanto, homens dotados de muito poder e que poderiam promover as mudanças que julgassem necessárias no interior das províncias. Imbuídos dessa autoridade os presidentes buscavam colocar em prática ideias que contribuíssem para a consolidação do projeto de Nação em circulação à época. Muitos eram os caminhos para a efetivação desse objetivo que iam do rigor na administração através da exigência de eficiência, seriedade e habilitações dos encarregados dos diversos setores da administração até o apelo ao espírito solidário ou, nas palavras de Sena (2008, p.39) da “ação voluntária” dos cidadãos da “boa sociedade”, cujas atitudes serviriam para diminuir a “distância entre a capital do país e as terras longínquas na região de fronteira”.

O reconhecimento por essas ações “generosas” vinha, quer através da distribuição de títulos de nobreza concedidos pelo Imperador¹⁰, quer por menções públicas de louvor. Vale lembrar que eram os presidentes da Província os encarregados de indicar os “merecedores” dessas honrarias assim como as nomeações para as ordens, outra forma de reconhecimento.¹¹ Os relatórios dos presidentes estão repletos de manifestações de agradecimento por serviços prestados gratuitamente.

Cabia aos presidentes das províncias, entre outras, a tarefa de promover a ligação entre a Corte representada pelo governo central e as províncias. No caso de Mato Grosso a Província era o “sertão”, lugar de barbárie, cujos habitantes eram, na concepção de Paulino José Soares de Souza, Visconde do Uruguai, homens ferozes, sem moral, sem religião, sem instrução. O sertão contrastava com o litoral, lugar de homens civilizados (MATTOS, 1987).

¹⁰ Segundo Schwarcz (2001), constituiu-se em prática ao longo do Segundo Reinado, distribuir títulos de natureza meritória, títulos esses que diferem daqueles oriundos das condições de nascimento. D Pedro II governou tendo a seu lado um segmento social cuja origem estava nesses títulos que lhes eram atribuídos conforme seu merecimento que estava vinculado ao desempenho. As razões para o merecimento eram, segundo a autora, “serviços prestados”, “provas de patriotismo”, “fidelidade e adesão a Sua Majestade, o Imperador”, entre outros. A distribuição desses títulos também obedecia a uma hierarquia uma vez que havia títulos “maiores” e “menores”. Para Schwarcz “se todos eram nobres, apenas alguns eram grandes no Império” uma vez que apenas aos títulos de viscondes e barões era acrescentada a categoria “com grandeza”.

¹¹ A chamada “Ordem Imperial” se classificava em três categorias hierarquicamente organizadas: Ordem do Cruzeiro, Ordem da Rosa e Ordem de Cristo. A partir das ordens distribuídas os membros do Império se classificavam, em: Comendadores, oficiais e cavaleiros, começando pelo mais importante. Para merecê-los, os homens deveriam praticar uma ou mais das seguintes ações: praticar filantropia, ter bom desempenho nas tarefas que lhes eram atribuídas, exercer liderança política ou, ter riquezas acumuladas. Mas, para Sena (2008) isso por si só não bastava. Deveriam também estar afinados com a ordem imperial e contribuir para o processo de civilização. Havia ainda outra situação que, para o autor mencionado, poderia caracterizar um homem como merecedor de uma dessas honrarias: a capacidade de contribuir para a promoção da segurança. Este fator, dado o cenário posterior à Guerra se tornou relevante.

A instrução era vista pelas elites políticas da época como caminho para sair da barbárie, para promover a integração nacional e incluir os homens do sertão na cultura civilizada.

Nenhum dos presidentes analisados, conforme mencionado era de Mato Grosso, embora José de Miranda da Silva Reis tenha estado na Província por ocasião da Guerra e Gustavo Galvão demarcando fronteiras. À exceção de João José Pedrosa que era bacharel em direito, os demais eram todos homens do Exército.

Conforme Quadro nº 1, no período aqui examinado, havia predominância absoluta de bacharéis em Direito na administração das diversas províncias brasileiras. Para Carvalho “A elite brasileira, sobretudo na primeira metade do século XIX, teve treinamento em Coimbra, concentrado na formação jurídica, não obstante se formassem também nas duas academias de Direito criadas no Brasil em 1827. Esses bacharéis, em sua grande maioria, tornaram-se parte do funcionalismo público, sobretudo da magistratura e do Exército”. (CARVALHO, 2010, p.37).

Ainda para Carvalho (2010), essa mesma elite seguiu se reproduzindo, após a Independência, “ao concentrar a formação de seus futuros membros em duas escolas de direito, ao fazê-los passar pela magistratura, ao circulá-los por vários cargos políticos e por várias províncias” (Op. Cit. p.39). Isso explica a enorme incidência de bacharéis em direito nas presidências de província na década de 1870.

Em consultas a fontes diversas, especialmente aos relatórios dos presidentes de província da época, constatou-se que nas províncias brasileiras, atuaram entre 1870 e 1880 um total de 135 presidentes¹²; destes, 44 não foi possível definir a formação através da documentação analisada sendo que a maioria atuou como vice-presidente em substituição aos titulares que, de modo geral, eram nomeados para outras províncias. Dentre os 91 presidentes cuja identificação da formação foi possível, 74 eram bacharéis em Direito, 12 eram vinculados ao Exército e formados em Matemática e os seis restantes distribuíam-se entre médicos (5) e (1) da área das letras.

¹² Esse número refere-se ao total de mandatos exercidos no período tendo em vista que diversos presidentes exerceram mais de um mandato.

Quadro 1 – Presidentes de província por área de formação (1870-1880)

Províncias	Bacharel em Direito	Não identificado	Exército: Matemática e Engenharia	Médico	Total
Alagoas	05	03	-	01	09
Amazonas	02	01	04	-	07
Bahia	05	03	-	-	08
Ceará	07	-	01	-	08
Espírito Santo	03	06	-	01	10
Goiás	01	03	-	-	04
Maranhão	03	03	-	-	06
Minas Gerais	05	05	-	02	12
Mato Grosso	01	-	05	-	06
Pará	03	04	-	-	07
Paraíba	05	03	-	-	08
Pernambuco	07	02	-	-	09
Paraná	04	03	-	-	07
Piauí	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	04	02	-	01	07
Rio Grande do Norte	05	02	-	-	07
Santa Catarina	06	01	01	-	08
Sergipe	05	-	01	-	06
São Paulo	03	03	-	-	06

Fonte: Relatórios de presidentes de províncias (1870-1880) e material diverso reunido pela autora.

A predominância dos bacharéis em direito não se restringiu aos cargos executivos. Navarro (2010), através de dados coletados em diferentes períodos, mostra o aumento significativo da incidência dos referidos bacharéis na política ao longo do Império. Conforme os dados apresentados pela autora entre 1826 e 1829 a incidência de deputados formados em Direito era de 42,4%, subindo para 81,2% entre os anos de 1853 e 1858. Quanto aos ministros entre 1822 e 1831 eles somavam 51,3% e este índice foi elevado para 85,7% entre os anos de 1871 e 1879. Entre os senadores esse quadro não foi diferente. De um percentual de 31,2% entre os anos de 1826 e 1831, esse número se elevou para 71,7% entre 1871 e 1889. Os dados apresentados por Navarro comparados com os dados do quadro acima mostram o domínio absoluto dos bacharéis em Direito em todo o governo imperial tanto no Poder Legislativo quanto no Poder Executivo.

Mattos (1987, p.175) afirma que para Nabuco as “faculdades de direito” tornaram-se “ante-salas da Câmara”. Para o autor citado, essas faculdades além de se constituírem em “centros formadores dos dirigentes políticos”, eram também espaços “geradores de agentes de administração imperial”. O autor, ao se referir ao Visconde do Uruguai, afirma que através

dos elementos formados por essas faculdades o Poder Executivo era colocado em contato com os particulares, transmitindo-lhes as suas ordens, estudando as suas necessidades e recebendo a suas reclamações. Além disso, a esses homens cabia também a “tarefa de ‘proceder à ‘difusão das luzes’ pelo conjunto dos homens livres, operando uma civilidade e marcando uma distinção, através do ensino primário e secundário [...]”.

Ainda sobre as escolas de Direito e o papel que tiveram na formação das elites para conduzir os rumos políticos e administrativos da jovem nação brasileira, Abreu (1988, p.79), afirma que esses cursos se tornaram o “celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato imperial’ de bacharéis”. Para esse autor:

Desde cedo os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem uma ideologia jurídico política do Estado Nacional emergente.

Mattos, Carvalho e Abreu trazem em comum a ideia de que as faculdades de Direito no período imperial tinham como função preparar as elites para conduzir os rumos da nação brasileira. Quanto à formação dada ao bacharel, na faculdade de São Paulo, Abreu (1988, p.157) afirma que essa nunca ficou circunscrita ao que estabeleciam os currículos e, tampouco, se limitou às atividades didáticas. Essa formação foi tecida nos “interstícios acadêmicos e do jornalismo literário e político.” Segundo esse autor, no interior da vida acadêmica esses alunos participaram de debates sobre assuntos nacionais, locais e mesmo cotidianos, porém numa perspectiva influenciada por um liberalismo marcado pelo conservadorismo e pelo patrimonialismo.

Milan (1993) por sua vez afirma que nos cursos de Direito tanto de São Paulo como de Recife as doutrinas de direito natural e o ecletismo de Vitor Cousin apresentavam-se como expressão da audácia e modernidade contra a escolástica, mas não chegaram a radicalizar como os militares. Além dessas ideias era discutido ainda o liberalismo francês de Tocqueville e de Benjamim Constant. Para Monteiro (1998) a partir de meados do século XIX as faculdades brasileiras, inclusas as de Direito de São Paulo e de Recife, passaram a incorporar elementos teóricos do spencerianismo, do evolucionismo e do positivismo. Foi na faculdade de Direito de São Paulo que João José Pedrosa se formou em meados do século XIX e, de lá extraiu os elementos para sua formação.

Quanto aos militares, ocorreu o contrário, a atuação desse segmento diminuiu, sobretudo na segunda metade do século. O quadro apresentado acima mostra que, dentre os 135 presidentes que atuaram no período, apenas doze eram militares. Destes, cinco estavam em Mato Grosso, quatro na Província do Amazonas, um no Ceará, um em Sergipe e um em Santa Catarina. Especialmente no caso de Mato Grosso, os números apresentados bem como os dados coletados dos relatórios dos presidentes levam à tese de que os militares foram designados para o governo da Província por questões estratégicas relacionadas à segurança tendo em vista que dos sete presidentes do período, cinco eram militares de carreira e um era Coronel Honorário do Exército. É importante lembrar que nas demais províncias a predominância absoluta era sempre de bacharéis em Direito, exceto no Amazonas que, assim como Mato Grosso, encontrava-se muito distanciada da Corte e com fronteiras desguarnecidas.

O Rio Grande do Sul, Província também invadida por ocasião da Guerra contra o Paraguai, não necessitou desse artifício tendo em vista que naquela Província já havia uma estrutura de defesa permanentemente montada. Segundo Alves (2002, p.135) “os conflitos de fronteira criaram na região a necessidade permanente de manutenção de forças militares, com a requisição constante de numerosos elementos da Guarda Nacional.” Em função dessa necessidade o contingente do Rio Grande do Sul, segundo a autora, sempre foi maior do que o da Corte.

No caso específico de Mato Grosso, uma evidência que corrobora para a hipótese levantada é a intensificação exacerbada de atividades ligadas aos setores bélicos na Província¹³. Tantas atividades ligadas ao Exército e à segurança requeriam o

¹³ Estudos comparativos dos dados contidos nos relatórios dos presidentes da Província de anos anteriores e posteriores ao conflito contra o Paraguai comprovam a enorme preocupação por parte do Governo de se intensificar a segurança da Província. No relatório do Brigadeiro Alexandre Manoel Albino de Carvalho de 1864, por exemplo, um ano antes do início da Guerra, apenas “uma página e meia” é dedicada ao setor de segurança. Nele o presidente relata rapidamente sobre a Guarda Nacional, Exército, Marinha, Polícia e Forças Militares enquanto Instituições que se faziam presentes na Província de Mato Grosso, assim como estavam nas demais províncias. Em 1872, no governo de Francisco José Cardoso Júnior esse quadro sofre uma significativa alteração. Esse presidente num relatório de aproximadamente “seis páginas” informa sobre o Serviço Militar, Comando das Armas, Arsenal de Guerra, Quartéis, Fábrica de Pólvora, Fortificação de Corumbá e de Porto Príncipe, Acampamento, Guarda Nacional, Força de Linha, Polícia, Marinha e Arsenal da Marinha. No ano seguinte as atividades se intensificam sobremaneira. Em cerca de “vinte e duas páginas” o presidente relata sobre Comando das Armas, Arsenal de Guerra, Armazém de Artigos Bélicos, Fábrica de Pólvora de Coxipó, Depósito de Pólvora Mãe Bonifácia, Laboratório Protético, Depósito de Pólvora de Corumbá e de Vila Maria, Companhia das Operações Militares, Delegacia do Cirurgião-Mor do Exército, Enfermaria Militar da Capital, Engenheiros do Exército, Distritos Militares, Fortificações, Fortes do Príncipe da Beira, de Coimbra e em frente ao Acampamento Couto Magalhães, Força de Linha, Quartéis, Colônias Militares de Itacaiú, de Dourados, da Conceição (Albuquerque), do Corixa (na fronteira com a Bolívia), Guarda Nacional composta por oito Batalhões de Infantaria, Força Policial, Arsenal da Marinha, Corpo de Imperiais Marinheiros, Companhia de Aprendizes Marinheiros.

acompanhamento de pessoas entendidas do assunto tanto que os presidentes, quando militares, eram também, na quase totalidade, comandantes das armas. É importante lembrar que os recursos da Província foram aumentados no período, com vistas a subsidiar essas ações, inclusive houve, no início da década de 1870, a implantação de uma fábrica de pólvora em Cuiabá.

Os militares que governaram Mato Grosso naquele período eram profundos conhecedores do Exército e das artes da guerra. Dois deles, Miranda Reis e Gustavo Galvão, foram condecorados como heróis da Guerra do Paraguai. Cardoso Júnior foi um articulador das ações de guerra na Corte. Além disso, eram todos portadores de excelente formação acadêmica, fator que os colocava em condições de conduzir as muitas ações que estavam sendo impetradas na Província com o objetivo de ampliar a segurança das fronteiras. É importante lembrar que, naquele período, Mato Grosso ainda agregava os territórios de Mato Grosso do Sul e Rondônia todos com fronteiras diretas com o Paraguai e a Bolívia. Tudo isso justifica a preocupação com a segurança e a presença maciça de militares no governo da Província no período imediatamente posterior à Guerra, presença essa não detectada em outras províncias à exceção do Amazonas pelas razões já expostas.

Alguns autores ajudam a compreender a atuação dos militares no período monárquico, especialmente no Segundo Império. Alves (2002), num estudo em que busca compreender a atuação do Exército no final do período monárquico e que culminou com a Proclamação da República pelos militares, mostra as várias possibilidades de explicação já dadas pela literatura pertinente ao assunto. Através de uma ampla revisão bibliográfica a autora apresenta diversas posições defendidas por estudiosos do assunto pelas quais os militares chegaram à promoção da mudança de regime de governo.

De acordo com Alves (2002, p.10) uma das teses mais aceitas que fora levantada por Visconde de Taunay é a do “ressentimento” dos militares que se sentiam deixados de lado pelo regime monárquico, principal motivação que levou às atitudes do final do Império. Joaquim Nabuco enfoca a relação entre a “Guerra do Paraguai e a decadência e queda da Monarquia e frisa a influência da referida Guerra sobre o Império”. Segundo a autora, Nabuco assinalou alguns pontos que teriam contribuído para isso:

[...] a ‘ascensão do elemento militar’ em função do fascínio criado pela guerra, em virtude de ‘nomes legendários’, pela liderança que alcançaram alguns oficiais que assumiram a frente de reivindicações dos militares e pela própria sociabilidade criada pela guerra, ‘a camaradagem de campanha’.
(ALVES, 2002, p.11).

Tese diferenciada, segundo Alves (2002, p.12) foi defendida por Tobias Monteiro em 1925 que apontava os militares como “simples instrumentos nas mãos dos políticos”, a qual fora defendida igualmente por Oliveira Viana no mesmo ano. Castro (1995, p.20) também aborda as questões políticas e no que diz respeito aos militares afirma que importantes nomes do Exército no cenário nacional a exemplo de Osório e Caxias se destacaram especialmente “na condição de representantes de partido e não do Exército”. Posição diferenciada pode ser encontrada em Carvalho (2005, p.13) que caracteriza o Exército como uma organização com vida própria e com características que não podem ser reduzidas a meros reflexos de influências externas. Para o autor, as organizações militares são complexas e se enquadram como “instituições totais” uma vez que envolvem todas as dimensões da vida de seus membros, decorrendo daí a construção de identidades mais fortes.

Outra explicação dada à participação militar no período em questão é a de que os militares estariam vinculados aos interesses da classe média. Nessa vertente estão os estudos de Ramos (1961), Jaguaribe (1962), Santos (1963) e Costa (1968) dentre outros. Porém, embora se admita que muitos dos militares, de fato, eram oriundos da classe média alguns autores, a exemplo de Luz (1964) Weffort (1966) e Ianni (1965) não acreditam na hipótese de que defendessem essa classe.

Para José Maria Bello (1940), as razões para a queda da Monarquia estavam nas condições gerais da vida social e econômica do Brasil na época. Sodré (1965) destaca a discriminação sofrida pelo Exército por parte do poder imperial. Para esse autor, a Guerra teria criado uma nova mentalidade no Exército e gerado a possibilidade de intervenção na vida política do país. Para Sodré o Exército que surge da Guerra com o Paraguai é “força nova na vida do país” e, por isso “não será relegado mais a segundo plano”, nem se conformará em ocupar “um papel subalterno na vida nacional”. (SODRÉ Apud ALVES, 2002, p.18). Ainda para Sodré (1965) o ensino oferecido pela Escola Militar era academicista, fator que expressava a falta de atrativos da carreira. Alves (2002) menciona também o trabalho de Schulz, cuja grande contribuição está na:

[...] comprovação empírica da crescente inserção de indivíduos originários das camadas médias da oficialidade do exército, demonstrando ainda a tendência ao recrutamento endógeno à própria categoria, com a entrada cada vez mais frequente de filhos de militares para o Exército. (ALVES, 2002, p.18).

De fato, segundo Schulz (1994), as mudanças na carreira militar acabaram desestimulando a elite de procurá-la e dar preferência ao Direito, o que fez com que os

bacharéis dominassem a política e a burocracia brasileiras a partir de meados do século. Essa posição é corroborada por Holanda (1971, p.241) que mostra a Academia Militar como possibilidade de estudos aos filhos dos senhores de engenho e lavradores, especialmente, os do Nordeste que atravessavam uma crise econômica. Segundo o autor, os filhos cujas famílias dispunham de recursos iam para a escola de Direito ou de Medicina, enquanto os que lutavam com dificuldades financeiras iam para as academias militares e com isso fugiam de “uma vida de misérias”.

Nesse sentido Schulz (1994, p.29) afirma que, no final do século, apenas metade dentre os oficiais militares “vinha das famílias mais poderosas do Brasil; a outra metade vinha de famílias de pequenos fazendeiros, funcionários públicos médios e oficiais subalternos”. No caso dos três presidentes apenas um, Cardoso Júnior, era originário das elites, os outros dois eram filhos de militares. Para Schulz (1994), a carreira militar ganha novos contornos, a partir de meados do século XIX.

Sobre a ideia acima defendida Holanda (1971, p.245) afirma que o período de prosperidade vivenciado pelo país entre 1845 e 1864 permitiu que o governo dedicasse sua atenção às reformas militares, com foco especial na instrução. Para o autor a Lei publicada em setembro de 1850 “revolucionou a estrutura do corpo de oficiais.” De acordo com a referida Lei os indivíduos que tivessem diplomas da Academia Militar passariam a ter privilégios especialmente no “ramo técnico”. Com isso “nenhum não graduado permaneceu nestas armas após a promulgação desta lei” que, segundo o autor, criou inúmeros critérios para ascensão na carreira.

Em 1850, com as mudanças na Lei de promoções que estabelecia, dentre outras coisas, o nível de instrução como critério para a referida promoção a “carreira se abre ao talento”. Como decorrência do Decreto “o corpo de oficiais deixou de ser uma força privilegiada tradicional do *ancien regime* para transformar-se em uma corporação relativamente profissionalizada e racional”. (SCHULZ, 1994, p.27). Com relação aos estudos que se baseiam na introdução do “mérito” como “critério justo” para galgar posições no interior do Exército Seidl (2010, p.81) chama atenção para o fato de que tais análises compactuam com uma “visão que é própria da ideologia escolar e deixa assim, de tentar capturar as relações objetivas entre as instituições escolar e militar e a estrutura social.” O autor mostra através de dados empíricos que, em função dessa hierarquização escolar, o quadro de oficiais não sofre grande alteração no que se refere à origem social. Entre 1822 e 1930, segundo o autor, predomina um recrutamento realizado entre “os filhos dos oficiais e de indivíduos oriundos das classes sociais favorecidas”. Dentre os generais, nesse período, 83,37% eram filhos de

oficiais militares, dados que levam a uma “oficialidade essencialmente ‘aristocrática’ e próxima da órbita estatal.” (SEIDL, 2010, p.82). O autor chama atenção para o fato de que “não se pode perder de vista outros determinantes de carreira que se combinavam com a lógica escolar ou meritocrática e compunham de modo objetivo os destinos profissionais dos futuros dirigentes.” (Idem, *Ibidem*, p. 83). Dito de outro modo, mecanismos “extrameritocráticos” interagem “com a lógica interna do Exército” (Idem, p.203).

Em relação às mudanças operadas no interior do Exército elas tiveram início na década de 1830 com a expulsão de alguns dos oficiais portugueses leais a D. Pedro I. A Regência Trina estabelecida após a maioridade de D. Pedro II, segundo Schulz (1994, p. 25), “virtualmente desmantelou o Exército.” Conforme Milan (1993, p.84), tão logo ocupou a pasta da Justiça e com o propósito de por fim às agitações nos pais Feijó subordinou as forças militares “neutralizando-as da cena política”. Pouco mais tarde, como parte de um plano de “reorganização do Exército e redução de seus efetivos” surge a “Guarda Nacional”. Na Regência de Araujo Lima, o Exército foi “restabelecido” e contribuiu significativamente na contenção das rebeliões ocorridas na década de 1840. Para Schulz (1994, p.26), assim que foi estabelecida “a ordem, os generais voltaram sua atenção para a reorganização e para a educação do corpo de oficiais”, o que culminou com a reforma de 1850. Ainda na mencionada década, segundo Alves (2002, p.133), foi criado o “posto de alferes-aluno” cargo esse que só era oferecido aos alunos “plenamente aprovados”.

Os três militares que governaram Mato Grosso, todos do alto escalão do Exército, ingressaram para a Escola Militar no período em que ela começou a passar por transformações na carreira. Cardoso Júnior, formado em 1854, Miranda Reis, em 1848 e Gustavo Galvão, em 1851. Todos se formaram bacharéis em Ciências Matemáticas e passaram pelo posto de alferes-aluno. Eram, portanto, homens de sólida formação acadêmica.

Schulz chama atenção para o fato de que independente da condição social dos membros que frequentavam a Escola Militar nos anos cinquenta, “a academia militar da capital continuou a ser uma ilha de instrução em uma sociedade constituída por uma maioria analfabeta” não se constituindo em surpresa o fato de que, como decorrência desse quadro, “os jovens oficiais tenham se rebelado contra a ordem imperial.” (Idem, *Ibidem*, p. 31). Por essa afirmação poder-se-ia, equivocadamente, achar que os homens designados para o governo da Província eram contrários à Monarquia. Entretanto, segundo o autor citado, mesmo se posicionando contrariamente a muitas ideias da época, os militares nunca chegaram a se rebelar contra o monarca. O importante a se considerar é que as transformações na carreira trouxeram também mudanças na formação dos candidatos à Academia Militar. A

partir de 1850 foi criado um sistema escolar militar secundário que ampliava as matérias necessárias à formação. Além das exigências anteriores que por si só já excluía muitos dos pretendentes ao ingresso na Escola Militar, eram acrescentadas à formação, gramática portuguesa, francês e geografia e também gramática latina aos que pretendessem ser engenheiros.

Para Holanda (1971) essas novas exigências acabaram por dificultar ainda mais o ingresso à academia para alunos oriundos de famílias pobres e que não tinham condições de bancar os estudos dos filhos em escolas preparatórias particulares. Para minimizar esse problema o governo fundou escolas preparatórias gratuitas no Rio de Janeiro e em Porto Alegre. Na última localidade, em 1853, foi criada uma Academia Militar para os oficiais de infantaria e cavalaria.

Quanto ao nível de instrução oferecido pela Academia Militar, Holanda aponta para o fato de que este era superior ao ofertado nas faculdades civis, fator que levou alguns líderes militares, a exemplo de Manoel Felizardo de Souza Melo, a temer que a Academia acabasse produzindo “mais eruditos do que soldados”. Nas palavras de Souza Melo “A nossa escola tem todos os elementos para fazer sábios; poucos, porém para formar oficiais”. (SOUZA MELO apud HOLANDA, 1971, p.246). Holanda lembra que apesar da excelente formação acadêmica oferecida aos militares, pouco esforço fez o governo, no período que antecedeu à Guerra contra o Paraguai no sentido de “preparar seu exército para uma guerra de envergadura”. (HOLANDA, 1971, p.249).

Com o propósito de compreender a participação política do Exército no final do regime monárquico Alves (2002) menciona dois autores que segundo ela, constituem-se em suporte para estudos mais recentes sobre o Exército imperial. O primeiro deles é Sérgio Buarque de Holanda (1972) que, com base na teoria do ressentimento, mostrou um Exército “marginalizado e enfraquecido, dependente da boa vontade dos legisladores” e, o segundo, José Murilo de Carvalho (1977) que resgata, conforme a autora, com ainda maior força, a tese do ressentimento de Taunay, tese essa que tem dado suporte a alguns estudos mais recentes a exemplo de Valeriano Mendes Ferreira Costa (1990), Wilma Peres Costa (1990) e Celso Castro (1995).

Holanda (1971) apresenta uma sequência de fatos que parecem dar consistência à ideia de ressentimento. Para o autor, desde 1854, muitos jovens oficiais já se mostravam descontentes com a elite imperial, fato que talvez tenha se acentuado devido às tentativas do governo em restringir o casamento para militares, ou porque não aprovavam a estrutura da política do Brasil. Ainda assim, apesar dessa resistência, em especial dos estudantes militares,

os mesmos não se constituíam como ameaça ao governo. Esse descontentamento cresceu durante a Guerra contra o Paraguai, pois segundo Holanda, enquanto os oficiais brasileiros lutavam bravamente no conflito e em condições adversas, a corrupção dos políticos imperava contrastando com os sacrifícios feitos pelos oficiais que tiravam da situação “amargas conclusões que deveriam guiá-los em suas atividades políticas no pós-guerra”. (HOLANDA, 1971, p.250).

Carvalho (2010, p.103) defende a tese do ressentimento com base no fato de que a presença dos militares que foi substancial na Regência e no Primeiro Reinado reduziu significativamente no início do Segundo Reinado e reapareceu “de leve no período que abrange a Guerra do Paraguai”. O autor aponta a “quase exclusão” do Exército ao final do Império o que atribui a uma série de atritos conhecidos como a “Questão Militar”¹⁴ que, segundo ele “indica provavelmente o crescente alheamento da corporação em relação ao sistema político”.

Castro (1995, p.20) também faz referência à tese do ressentimento aliado ao isolamento. O autor, após apontar a unificação da elite política imperial em torno dos cursos de Direito, afirma que “a ‘mocidade militar’ com estudos superiores”, nesse contexto, sofria “dupla marginalização”, quer como “parte do Exército numa ordem monárquica dominada pelos bacharéis em direito”, quer por se constituírem em “um grupo de oficiais com estudos superiores dentro de um Exército que não se modernizava”.

Seidl (2010) ao discutir as relações entre os militares e a política, sem fugir da tese do alheamento, chama atenção para o fato de que não houve uma diminuição na participação dos militares com a política e sim uma modificação no tipo de envolvimento. Ao alheamento os militares respondem com a adesão aos movimentos republicana e abolicionista, ou, com a reivindicação da “substituição dos valores vigentes naquele regime”. (SEIDL, 2010, p.84).

Quanto à natureza dessa relação dos militares com a política, Holanda (1971, p.250) menciona que assim como padres e burocratas, os militares não eram apenas representantes

¹⁴ A Questão Militar, segundo Schulz (1994) consistiu em uma série de incidentes envolvendo militares e o governo imperial. Uma das razões estava no envolvimento direto de alguns oficiais com o movimento abolicionista. A outra residia no fato de que os militares estavam bastante descontentes com as condições de trabalho. De modo geral os oficiais protestavam contra os baixos salários, as promoções demoradas e injustas, e o não pagamento de pensões e esse descontentamento ganhou as páginas dos jornais da época, uns defendiam, outros atacavam. Alguns oficiais também se valeram das páginas desses jornais para expressar suas ideias ou para defender-se de injustiças cometidas. Em especial, os jornais “A Tribuna Militar”, o “Nihilista” e “Gazeta de Notícias” tiveram participação ativa nesses incidentes. O governo tentou “disciplinar” os oficiais que ousassem manifestar em público suas ideias com punições severas. Com isso gerou um sentimento de revolta por parte da corporação, especialmente porque, alguns dos atingidos pela ação contrária do governo eram oficiais respeitados na corporação, a exemplo de Sena Madureira, um renomado intelectual e talvez, na opinião de Schulz, “o oficial mais popular do exército” (SCHULZ, 1994, p.95 a 112).

do corpo de oficiais, mas também “homens de partido” tendo em vista que “no Brasil, oficiais e até soldados, precisavam envolver-se em política para avançar na carreira.” Eram os políticos, na concepção de Holanda que determinavam “quem devia receber uma boa posição e quem deveria ser preterido”.

O autor lembra ainda que naquele período as perseguições eram comuns. Oficiais e mesmo soldados, ao cometerem atos contrários à estrutura de poder vigente, eram condenados ao desterro e, a terra do desterro, geralmente era Mato Grosso. Holanda lembra ainda as péssimas condições de vida dos militares e de suas famílias tendo em vista que, além de perceberem salários irrisórios, muitas vezes sequer os recebiam. Além do mais, às viúvas e seus filhos não eram pagas as devidas pensões. Por outro lado,

[...] líderes mais esclarecidos, frequentemente treinados como engenheiros, sentiam que o Brasil necessitava de estradas de ferro, portos e vias de comunicação em geral, bem como de uma campanha contra as moléstias tropicais, para poder progredir. (HOLANDA, 1971, p.254).

Entre vários importantes nomes do Exército no cenário nacional Holanda menciona o de Maracaju, um dos sujeitos da presente pesquisa. No entanto, os outros dois, Cardoso Júnior e Miranda Reis também se encaixam no perfil mencionado pelo autor por suas ideias avançadas e modernizantes para a época. Apesar da modernidade e pertinência das ideias defendidas o autor lembra que as mesmas, “geralmente não tinham êxito”. (Idem, *Ibidem*).

A insipiente presença dos militares na administração das províncias é um indicador de que os mesmos ficaram à margem do processo político após lutar, em condições bastante adversas, na defesa do Brasil no conflito contra o Paraguai. A presidência das províncias, conforme anunciado por Carvalho (2010) era um cargo mais político do que administrativo e cabia aos presidentes a tarefa de dar continuidade ao processo de constituição da nação. Ser presidente era também um dos passos na carreira do político que tinha nesse cargo a possibilidade de acelerá-la.

Para o presente trabalho interessa mais diretamente a posição de Alves (2002) uma vez que ela permite explicar como uma corporação que ficou praticamente marginalizada do processo político do país conseguiu promover a mudança de regime nesse mesmo país. Isso mostra que, ao alheamento externo da corporação com relação à participação no poder político, havia um movimento interno de constituição de sujeitos, cujo perfil permitiu o desfecho de 1889.

A autora aponta ainda algumas das hipóteses levantadas por autores mencionados como de valor inegável. Uma delas é a importância da Guerra contra o Paraguai que

colaborou para a “construção da coesão interna e de uma consciência da força do Exército bem como de suas necessidades”. A outra hipótese está relacionada à pesquisa de Schulz que foi a “comprovação da tendência cada vez mais clara, de uma composição da oficialidade com origem nas camadas médias, bem como a reprodução dentro das próprias famílias dos militares”.

A autora refuta a hipótese do “ressentimento” e nisso aproxima-se de Schulz para quem, apesar das divergências, não houve estremecimentos maiores entre o Império e o Exército. Mesmo Holanda (1971) que trabalha com a ideia do ressentimento não chega a apontar fortes animosidades entre o monarca e os militares. O autor lembra que o Jornal “O Soldado” chamou a atenção de D. Pedro II quanto à necessidade de modernizar o país e preparar o Exército sob pena de ter que abdicar como seu pai. Segundo Holanda “os jornais, repetidamente afirmavam ser indiferente para os oficiais se o Brasil fosse uma monarquia ou uma república” uma vez que “a contenda dos oficiais era com a elite imperial” e não contra “a continuação dos Braganças”. Para eles essa era uma “questão secundária”. (HOLANDA, 1971, p.254).

Alves também não aceita a concepção formada quanto ao ensino ministrado na Escola Militar acusado de “puramente academicista” e, portanto, “distante das necessidades militares” ao mesmo tempo em que era “fixado na matemática”. (ALVES, 2002, p.25). Para a autora:

[...] o tipo de ensino fornecido pela Escola, qualificado pelos historiadores – sobretudo militares – de cientificista, foi fundamental para gerar uma base sobre a qual pudessem os oficiais erigir um pensamento. O currículo amplo e exigente, não exclusivamente centrado no saber técnico, permitiu que uma parte da oficialidade transformasse a experiência de direção em objeto de reflexão. (ALVES, 2002, p.347).

Sobre a formação oferecida aos militares e baseada no positivismo, Holanda (1971, p.255), afirma que foi justamente essa formação que contribuiu para o republicanismo dos oficiais jovens. Mas, mesmo Holanda defensor do ressentimento destaca a relação entre a formação e as ações e alerta para o fato de que essa importância tem sido superestimada uma vez que teve “pouca influência prática sobre as atividades militares da década de 1880 e 1890”.

A autora decide investir em um aspecto que, segundo ela, foi apenas ligeiramente apontado por Emília Viotti da Costa e rapidamente tocado por Nelson Werneck Sodré “a vida institucional do Exército”. A autora se vale da concepção de Costa que defendia que “a ideia

de que aos militares cabia a salvação da pátria generalizara-se no Exército a partir da Guerra do Paraguai, à medida que o Exército se institucionalizava”¹⁵ e de Sodré que referindo-se a essa institucionalização sinalizava para “a importância da organização porque passou o Exército na década de 1850”. Ainda no que diz respeito à ideia de institucionalização do Exército, Castro (1995) afirma que ao longo da Guerra contra o Paraguai o Exército “adquiriu uma identidade institucional antes desconhecida”.

Alves com base na institucionalização sustenta a hipótese de que “um projeto estava sendo gestado entre a intelectualidade militar, apontando para um projeto nacional, mesmo que, em sua origem, estivesse vinculado a interesses corporativos”. Para a autora a ação dos militares “adviria da força que a formação acadêmica ganhou com o desenvolvimento institucional do Exército”. (ALVES, 2002, p. 28). Nesse sentido, segundo a autora, para se compreender o “ser militar” teria que tomar por base as práticas específicas que essa atividade comportava naquele momento. Assim, o movimento que coordenava a prática de “ser militar” no final do Império brasileiro “acompanhava a própria organização institucional e seu confronto com as condições que ao mesmo tempo, a incrementavam e interpunham seus limites”. Para a autora:

Isso permitiu conceber importância a uma série de dados até então desprezados pelos historiadores que se debruçaram sobre o exército imperial. Por esse caminho foi possível compreender em que extensão ser militar no Império era, também, ser professor, ser engenheiro, geólogo e cartógrafo, ser administrador, ser desbravador de regiões inóspitas, ser chefe de quartéis e ser instrumento de civilização e nacionalidade em regiões sem qualquer identidade com a Nação e em que, muitas vezes, o exército constituía na única, ou principal, fonte de criação de infra-estrutura. (ALVES, 2002, p.29).

¹⁵ Essa também é a concepção de Milan (1993, p.94) para quem os militares, a partir da Guerra do Paraguai desenvolveram “um *ethos* salvacionista” pautados por “convicções absolutas retiradas do sociologismo comtiano”.

Recorrendo a Gramsci a autora caracteriza esses militares como intelectuais orgânicos¹⁶, tendo em vista que tinham o perfil de intelectuais modernos, ligados à nova cultura burguesa, voltada para a ciência e a indústria e que se colocava em oposição ao intelectual tradicional mergulhado na cultura religiosa e da magistratura. Ainda para a autora “o trabalho intelectual, no interior do exército, demonstrou-se profundamente ligado à utilidade prática e à construção social, na parcela de realização do Estado Nacional que coube à corporação”. (ALVES, 1994, p.31).

Para Alves (1994, p.38-39) os militares, e, em especial, aqueles formados pela Escola Militar, foram tocados pelos “ventos modernizantes” tornando-se “desejosos de mudanças que promovessem o país a patamares superiores de civilização”. A autora, assim como Shultz, destaca a importância da Lei de 1850 que estabeleceu uma carreira baseada no mérito e que por um lado atraiu cada vez mais os setores médios da sociedade para a carreira e, por outro, aumentou a “identificação dos militares com a corporação, diante da marginalização que sofriam na sociedade imperial”. Para a autora, se por um lado a corporação se achava marcada por divisões entre oficiais de alta e baixa patente, ou entre os das armas científicas e os tarimbeiros por outro:

[...] aconteceu também ao longo das décadas de 1870 e 1880, um processo de interação de um grupo que, transpondo as barreiras internas, ligou-se a um conjunto de ideias que esboçavam um projeto para o exército e para o país. (ALVES, 2002, p.42).

Essa interação fica evidente quando em 1882 a Revista do Exército dava notícias de que em uma reunião do Círculo Militar da Província de Mato Grosso ocorrida em 6 de julho de 1881 “foram apresentados alguns pontos para ser discutidos, referentes a alterações nas leis que regem atualmente o recrutamento e a promoção de oficiais do nosso exército”. (ALVES,

¹⁶ Outra autora que também recorre ao conceito de intelectual orgânico para caracterizar os oficiais formados pela Escola Militar é Milan (1993, p 137-141). Para ela, como parte das camadas médias esses militares “expressavam aspirações modernizadoras e, para isso, assumiam a configuração de intelectuais orgânicos, ideólogos indispensáveis para a recomposição superestrutural correspondente às mudanças determinantes que passam a ocorrer nas forças sociais e políticas do Brasil entre os anos de 1870 e 1889. Embora a autora aponte os militares como representantes de uma classe, ao afirmar que “os intelectuais são os ‘persuasores’ em nome de uma classe que almejava tornar-se dominante [...] antes mesmo que ela se tornasse hegemônica” diz, mais à frente que “mais do que isso, os intelectuais militares seriam portadores de uma aspiração diferente do consenso da inteligência nacional”. Milan afirma que a formação desses intelectuais é decisiva para as possibilidades políticas da classe “porque eles expressam seus interesses particulares, através da organização da cultura, de forma a dissimular o seu teor ideológico, na busca do consenso e da direção”. Mostra ainda os militares como “mediadores de consenso” da hegemonia burguesa, e que emprestaram “às forças que se tornariam, ao longo da República Velha, o bloco no poder, os recursos de persuasão que lhe faltavam naquele momento”. No Brasil, ainda segundo Milan, os militares transformaram-se em intelectuais orgânicos “ao aspirarem à modernização do Estado, desempenhando para isso a mediação política necessária”.

2002, p.103). Para a autora uma iniciativa desse tipo, numa Província distante da Corte, dá bem a medida do envolvimento da oficialidade com os debates da época.

É importante lembrar que durante quase toda a década de 1870 governavam Mato Grosso homens do Exército e que devem ter estimulado essa discussão na Província. Quando o documento mencionado acima foi enviado ao Rio de Janeiro e, posteriormente, publicado na Revista do Exército quem governava Mato Grosso era o General Gustavo Galvão, que conforme dito foi um dos grandes heróis da Guerra do Paraguai e homem de intensas e importantes atividades no interior do Exército¹⁷.

Os dados fornecidos pela autora em relação ao envolvimento da oficialidade nos debates da época permitem refletir acerca de dois pontos a respeito da ação, sobretudo dos militares, no governo de Mato Grosso. Em primeiro lugar a Província já não se configurava como lugar de atraso como se veiculava e nem estava tão isolada do país quanto estivera em outros tempos. O episódio mencionado pela autora, os dados apresentados anteriormente com relação à criação de inúmeros jornais na década de 1870, a criação dos clubes literários, e outras agremiações culturais, a preocupação dos armazéns locais em manter um estoque de livros e de compêndios para atender às demandas da população tal como exposto por Rodrigues (2008), a abertura da navegação pelo rio Paraguai indicam mudanças significativas na vida cultural da Província. Em segundo lugar abrem a perspectiva de que os homens do Exército encarregados de governar a Província na década de 1870 devido à formação que receberam e ao ambiente em que viviam, eram portadores de ideias avançadas para a época, acerca da vida em sociedade.

Sobre as concepções veiculadas pelos militares naquela época, Alves (2002) afirma que a Escola Militar, a partir das reformas sofridas na segunda metade do século XIX, tornou-se um centro de “irradiação” do positivismo, sobretudo, a partir da década de 1870. Segundo a autora, dentre as correntes de pensamento vindas da Europa, “emergia um novo quadro ideológico em que algumas noções se popularizavam, extraídas do positivismo comtiano, do darwinismo, do evolucionismo de Spenser”. A partir dessas ideias “a visão de uma humanidade que caminhava em direção a uma civilização, apoiada nas conquistas da ciência, impulsionou a valorização da educação como meio de melhorar o ser humano”. (ALVES, 2002, p 197).

¹⁷ No ano seguinte, em 1882, Gustavo Galvão, compôs importante comissão nomeada pelo Ministro da guerra, formada por oficiais superiores para a “confecção de uma ordenança para exercícios e manobras tendo em vista o armamento de tiro rápido e precisão, assim como as exigências da tática moderna”. Essa atuação mostra a credibilidade de Gustavo Galvão junto aos altos escalões do governo central.

Segundo Alves, no século XVIII, a partir das urgências da Guerra, emerge à cena a figura do cientista num período denominado como o “século das luzes”. A homogeneidade proporcionada pelos procedimentos de pesquisa parecia proporcionar um rompimento com “a barreira das nacionalidades” o que fortalecia a “ideia de progresso prometido pela utilidade social da ciência e seus valores”. Sobre a presença do positivismo no Brasil a autora apresenta duas concepções que se contrapõem no tocante ao modo como essa presença foi compreendida na realidade brasileira: as de Barros (1986) e de Cruz Costa (1956).

De acordo com Barros, conforme Alves, os fundamentos dessa ideia não tinham como base “a produção filosófica da burguesia revolucionária do século anterior”, antes estava fundamentada “no positivismo esvaziado de crítica social produzido por Augusto Comte”. Segundo Alves ainda com base em Barros “o cientificismo predominante no seio da elite intelectual da década de 1870” teria sido capaz de impregnar o próprio “liberalismo clássico” e abriu terreno para uma “penetração da filosofia positivista da história, sintetizada na lei dos três estados.” A apresentação da “história da humanidade como um processo inevitável” tornava possível “pensar a história particular brasileira como um capítulo orgânico da história da civilização, estimulando o progressismo associado à crença no poder da ciência e da educação”. Com isso, na opinião de Alves o autor preocupou-se em realizar uma “análise interna das ideias daquele momento, preocupado em captar a realidade mental do país”. (ALVES, 2002, p.200).

Cruz Costa, por outro lado, segundo a referida autora, procurou vincular o movimento intelectual “à realidade econômica e social enfatizando a nova qualidade dos portadores das ideias de uma ciência positiva no Brasil” (Idem, Ibidem). Esse autor, assim como Holanda, aponta o período como de transformação da história brasileira marcada pelo progresso. Nessa fase o “país se moderniza e se esforça por sincronizar suas atividades com a do mundo capitalista contemporâneo”. (CRUZ COSTA, 1956, p.138). É nessa fase também que as diversas correntes de pensamento, incluindo-se o positivismo, passam a influenciar as elites brasileiras e fogem da concepção de que tais ideias tivessem surgido entre a plebe e as camadas populares. Para o autor, se os propagadores do pensamento moderno

[...] já não eram os filhos de senhor de engenho ou de fazendeiros de café, eram representantes e herdeiros em boa parte, da burguesia de comerciantes ou de burocratas, que surgira nas aglomerações urbanas e que nos meados do século XIX teve, graças às transformações econômicas que então se processaram, maior expressão e sentido. (CRUZ COSTA, 1956, p.139).

Os portadores dessas novas ideias eram “representantes de uma nova modalidade de burguesia”. Dessa nova burguesia faziam parte entre outros, “militares, médicos e engenheiros.” (Idem, Ibidem.). O autor indica a infiltração desses “novos burgueses” nas Faculdades de Direito e na Escola Militar, sendo que nessa última a infiltração se deve à falta de recursos para enfrentar estudos longos e caros tal como indicado por Holanda. Conforme Leontina Licínio Cardoso, isso explica o fato de ter saído da Escola Militar, no final do século XIX, “uma plêiade de homens fortes, de autodidatas, quase todos descendentes de gente de poucos haveres, moços que ingressaram na carreira das armas para conseguir instrução que as condições de vida lhe negavam”. (CARDOSO apud Cruz Costa, 1956, p.139). Com isso Cruz Costa, na compreensão de Alves, destaca a participação das “camadas médias urbanas, que entravam em cena trazendo novas demandas intelectuais”. (ALVES, 2002, p.142). Apesar dos pontos de vista divergentes, para Alves esses autores são consensuais em afirmar:

[...] a presença marcante das ideias positivistas que encontram repercussão entre a oficialidade militar, sobretudo pelo recurso à ciência como fundamento das ações humanas, adotando o modelo das ciências naturais para a própria organização social. A educação se inseria nessa visão de mundo como ferramenta indispensável para trazer os indivíduos ao estágio do pensamento positivo. (ALVES, 2002, p.200).

Carvalho (2010, p.76) corrobora essa ideia ao afirmar que apenas a formação técnica não seria capaz de levar a uma “vigorosa oposição intelectual e política”. Para o autor foi a introdução do positivismo na formação militar em 1850 que deu a eles a perspectiva filosófica que possibilitou a articulação política em oposição à elite civil. Seidl (2010, p.84) com base nos estudos de Castro (1995), afirma que os alunos da Escola Militar, bem como os jovens oficiais militares incorporaram aquilo que “se chamava de ‘positivismo’, mas que não se restringia aos escritos do filósofo francês agregando vários outros pensadores evolucionistas.” Para Castro essa adesão ocorreu por três razões. Em primeiro lugar, devido à importância que era dada no interior dessas correntes de pensamento, à matemática e às ciências; em segundo lugar em oposição à vertente legalista dos bacharéis em Direito e, finalmente, devido ao “lugar de destaque reservado à nova elite científica no estágio positivo que se avizinhava”. (CASTRO, 1995, p.67).

Para Milan (1993), ao combinar a teoria comtiana à “ética absoluta”¹⁸ o ideário da Escola Militar afastou-se do positivismo ortodoxo defendido pelo Apostolado Positivista. Para a autora, foi através do rigor do quartel e das disciplinas científicas que os militares foram conduzidos a um “sentimento de responsabilidade frente à pátria, um compromisso ético, que, aos poucos projetou-se no soldado-cidadão, nos desdobramentos da formação educacional”. (MILAN, 1993, p.144-145).

De acordo com a autora, dessa formação positivista resultou uma ética militar que foi “incorporada à formação do oficial e formalizou-se no apreço pela aprendizagem científica” o que fez com que, de modo contraditório, a força do currículo se dirigisse para “divagações de natureza filosófica”. (Idem, p.145).

Segundo Eduardo Prado, após 1870, o governo monárquico “cometeu um erro imenso deixando ao ensino militar o seu caráter exclusivamente teórico”. Com isso acabou por “abacharelar” o oficial do exército que passou a possuir um “pronunciado furor politicante, discursante e manifestante”. (PRADO apud MILAN, p.67). Milan (1993, p.147) afirma que os militares deduziram sua “própria verdade” da ciência sem “preocupações estéticas ou religiosas.” Muito provavelmente, foi justamente esse “furor politicante” que fez com que os militares ganhassem terreno na arena política e acabassem chegando à República. Em Mato Grosso, essa força política se fez presente na década de 1870, uma vez que foi marcante a presença de militares na Assembleia Legislativa Provincial. Na legislatura 1872-1874 havia nove militares atuando como deputados provinciais. Na legislatura seguinte esse número subiu para onze.

A partir das considerações feitas é possível compreender o perfil de formação dos três militares selecionados para o presente estudo. Os três frequentaram a Escola Militar entre o final da década de 1840 e meados da década de 1850, período em que a instituição passava por mudanças. Esse foi também o período em que o positivismo começou a ganhar força no interior da corporação. Os três presidentes, em muitos momentos, vivenciaram situações semelhantes: a Guerra, o ambiente político e o ambiente intelectual. Mesmo vivenciando situações iguais, em muitas circunstâncias, divergiam nas ações inerentes à administração e, em especial, à educação. Dentre os três militares dois deles, Miranda Reis e Gustavo Galvão eram homens de carreira, tiveram suas vidas dedicadas ao Exército, atuaram em questões

¹⁸ A ética absoluta é, para Mercadante (1964, p.107), fruto de um sentimento de unidade formado nas agruras do campo de batalha que permite aos militares sentirem-se moralmente capazes de indagar sobre todos os problemas da nação, dando a eles respostas diferentes das que os políticos tradicionais dariam. Esse sentimento combinado com a doutrina de Comte, fez surgir um novo conjunto lógico explicativo, coerente e normativo acerca da realidade nacional.

estratégicas de segurança do governo. Tiveram, na concepção de seus superiores, atuação brilhante na Guerra do Paraguai, e, por isso, foram agraciados com inúmeras honrarias pelos atos de bravura durante a Guerra. Cardoso Júnior, o terceiro deles, embora militar, era também homem da política, oriundo de família de prestígio, dona de terras e de altos negócios. Era, talvez por ser homem da política, dono de uma retórica convincente, com características altamente persuasivas.

Esses militares assim como o bacharel em Direito João José Pedrosa apresentaram e defenderam projetos para a instrução em Mato Grosso na década de 1870. Eles buscavam em países europeus como França, Alemanha, Inglaterra, Suíça, Bélgica, dentre outros e também nos Estados Unidos inspiração para pensar as questões nacionais no que concerne à administração e, em especial, a instrução. A inspiração para os atos por eles praticados vinha de pensadores e intelectuais ou de figuras importantes do cenário político europeu ou norteamericano para persuadir acerca da sociedade que se propunham a construir. Em seus discursos colocavam em contraste civilização e barbárie.

Valiam-se também das ideias de intelectuais e publicistas brasileiros que se destacavam no período; em geral, homens ligados à política e que pensavam os rumos para a jovem nação brasileira. Entretanto, suas propostas não eram unânimes, suas referências não eram idênticas, suas ideias e táticas, sob alguns aspectos, se diferenciavam, sob outros, se afinavam. Um olhar mais atento para a trajetória de vida desses homens permitirá compreender suas proposições.

As referências que usavam e o modo como as utilizavam permitem estabelecer sentidos ao que diziam, ao que pensavam, às intenções que carregavam. Evidentemente, como em todo discurso, há o implícito, aquilo que embora não dito subjaz ao texto. Há ainda as ambiguidades, as rupturas, as continuidades. O propósito deste capítulo é apresentar, ainda que de modo breve, suas biografias e, através delas, suas concepções acerca da instrução e seu papel na formação da população.

Os discursos serão apresentados em uma sequência cronológica. Assim, o primeiro deles é o do Tenente-Coronel Francisco José Cardoso Júnior, que governou a Província de Mato Grosso entre 1871 e 1872, seguido dos discursos de José Miranda da Silva Reis, na época, Marechal e portador de inúmeros títulos nobiliários, que governou Mato Grosso entre 1873 e 1874, de João José Pedrosa, bacharel em Direito, jornalista e homem da política que governou a Província entre os anos de 1878 e 1879 e, finalmente, o General Rufino Enéias Gustavo Galvão, que, como Miranda Reis, era portador de diversos títulos nobiliários que governou entre os anos de 1880 e 1881.

1.1 - Francisco José Cardoso Júnior

Francisco José Cardoso Júnior nasceu em Itaguaí, pequena cidade do interior do Rio de Janeiro em 15 de janeiro de 1826. Seus descendentes lembram-no como “O Marechal”, um herói da Guerra do Paraguai. Curiosamente ele jamais participou diretamente do conflito uma vez que não esteve nos campos de batalha. Era, assim como os demais homens que ocupavam postos de comando no Exército, e seguindo Moreira (2005), um oficial burocrata altamente intelectualizado. A figura do herói de guerra faz parte do imaginário da família de Cardoso Júnior.

Francisco José Cardoso Júnior, em plena Guerra do Paraguai não seguiu para os campos de batalha. Não se sabe se sua permanência no Rio de Janeiro deveu-se à antiga hérnia, a interesses pessoais ou ao momentâneo desprestígio político (MOREIRA, 2005). Entretanto, um documento do próprio Cardoso Júnior, no qual solicita avanço na carreira militar dá algumas pistas possíveis das razões pelas quais não podia servir no palco da luta.

É certo que o peticionário não tem serviços de campanha no Paraguai, mas também é fora de dúvida que para ela quis seguir, por mais de uma vez, sendo-lhe obstado pela autoridade superior e porque seus serviços eram reclamados junto ao ajudante general, encarregando-o este de receber, preparar e embarcar as forças que eram enviadas para o teatro da guerra.¹⁹

Embora Moreira (2005) afirme o desprestígio político da família Cardoso no período o que poderia levar à ideia de que Cardoso Júnior deixou de ir para a Guerra por perseguição, faz-se necessário considerar que o militar sempre desfrutou de boas relações com a elite política nacional e relacionava-se diretamente com o Imperador. Era também muito respeitado por sua competência e eficiência nas muitas funções que desempenhou ao longo de sua vida política e de sua carreira militar. Assim, o mais provável é que não tenha ido para os campos de batalha devido à sua importância estratégica em outras atividades relacionadas à Guerra contra o Paraguai. É o que sugere o documento acima citado; nele, Cardoso Júnior afirma sua vontade de ir para o conflito e sua insistência em consegui-lo: “para ela quis seguir mais de uma vez”. Ao mesmo tempo afirma ter sido “obstado pela autoridade superior”, ou seja, impedido. Na sequência afirma “e porque seus serviços eram reclamados”. É importante lembrar ainda que Cardoso Júnior, em 1868, período em que a Guerra se intensificou,

¹⁹ Uma cópia desse documento me foi concedida por Gustavo Alves Cardoso Moreira que realizou um estudo sobre a família Cardoso. Vale registrar que o autor a recebeu de uma neta de Cardoso Júnior. O referido documento não vem datado.

ocupava o cargo de secretário do Marquês de Caxias Comandante do Exército.

Além desse, dois outros fatos comprovam sua projeção: de um lado, o recebimento de título de Conselheiro de sua Majestade, em 14 de outubro de 1874, pouco depois de deixar o governo da Província de Mato Grosso tendo em vista ter sido nomeado deputado e, de outro, o fato de ter sido também orador da Fala do Trono. Segundo Moreira (2005), Cardoso Júnior nasceu em família influente na Corte. Era filho do Comendador Francisco José Cardoso que exercia várias atividades econômicas utilizando-se de um expediente comum na época: colocar familiares em posições chave dos negócios. A família Cardoso tinha alto poder aquisitivo e grande prestígio social. O velho Cardoso, homem de muitas manobras, soube combinar:

[...] uma visão moderna que lhe permitiu aproveitar as oportunidades econômicas e políticas oferecidas pelo país recém-independente com a busca de elementos de prestígio que remontavam ao período colonial em que havia nascido. (MOREIRA, 2005, p.52).

Francisco José Cardoso Júnior foi o único dos filhos do velho Cardoso que ingressou na carreira militar. Aos 16 anos assentou praça no 1º Batalhão de Artilharia a Pé. No ano anterior havia cursado o primeiro ano da Escola Militar, e em 1854 obteve o título de bacharel em Ciências Matemáticas e Físicas. Tornou-se bacharel no período em que a Escola Militar passava por transformações exigindo mais rigor na formação. Foi nesse período também que a carreira militar ganhou novos contornos, pois as promoções passaram a ser também por mérito e por tempo de serviço e não mais apenas por indicações como acontecia no sistema aristocrático cuja base era os bons relacionamentos.

Cardoso Júnior galgou rapidamente posições na hierarquia do Exército. Tornou-se Primeiro Tenente em 1850, Capitão em 1856 e Major em 1861. Para Moreira essa rápida ascensão mostra que o mesmo foi beneficiado pelo predomínio saquarema. Para afirmar isso o autor baseia-se no fato de que todos os membros da família Cardoso eram vinculados ao grupo Saquarema e do interior desse grupo extraíam inúmeras vantagens para a família especialmente quanto aos negócios e às posições políticas. Entretanto, deve-se considerar também que Cardoso Júnior formou-se pela Escola Militar justamente no período em que a referida escola criou novos critérios para as promoções e que Cardoso Júnior ocupou o posto de alferes-aluno, posto esse que só era oferecido a alunos com excelente desempenho.

Em 1851, Cardoso Júnior foi encarregado de inspecionar as coletorias e a Estrada de Ferro Rio Preto, em Minas Gerais. Lá começou sua carreira política elegendo-se deputado num tempo em que, segundo Carvalho era difícil eleger-se fora de sua Província. No ano de

1853 foi “encarregado do trem bélico” em 1858 tornou-se membro da diretoria da Companhia de Iluminação a Gás da cidade de Niterói ao mesmo tempo em que foi eleito deputado pela Província do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano foi nomeado engenheiro ajudante do Diretor de Obras Públicas do Rio de Janeiro.

Em uma curta biografia de Cardoso Júnior elaborada pelo Exército em atendimento a uma solicitação da maçonaria da qual foi membro destacado²⁰, Renato Moreira Gomes, o encarregado pelo Exército de elaborar a referida biografia, mostra-o como um militar cuja atividade foi desenvolvida, ao longo de quase todo o tempo, em “funções burocráticas”. Porém, segundo o mesmo biógrafo suas ações eram “altamente elogiadas por sua competência e eficiência, principalmente nas suas missões de inspeções tanto militares como civis e por sua representação nas Assembleias Provinciais”.²¹

Entretanto, a carreira de Cardoso Júnior não deixou de sofrer os percalços da política. Na década de 1860, segundo Moreira (2005), a família Cardoso enfrentou uma série de problemas que acabaram atingindo Cardoso Júnior. Inicialmente, seu irmão José Francisco Cardoso que na época governava a Província do Paraná acabou se indispondo com praticamente todos os políticos locais e até mesmo com a população. Pouco depois, o velho Cardoso, em função de uma contenda judicial contra o Comendador Geraldo José da Cunha e de problemas enfrentados pela empresa Seropédica²², de domínio da família acabou enfrentando uma campanha acirrada pelos jornais da época e encabeçada por alguns membros do Partido Liberal, que faziam oposição ferrenha à família Cardoso. Essa campanha, que fazia acusações de toda ordem contra a família trouxe sequelas graves e acabou por arruinar os empreendimentos familiares que perdeu, inclusive, o apoio do Imperador. Paralelamente a

²⁰ Cardoso Júnior foi Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil chegando ao Grau 33, o maior dentro da Maçonaria em 03/01/1869. Entre 1870 a 1875 pertenceu à Loja D. Pedro II no Rio de Janeiro; em março de 1875 foi eleito Grão-Mestre Adjunto do Grande Oriente do Brasil juntamente com o Visconde do Rio Branco. Com a morte de Rio Branco em 1881 assume novamente o cargo de Grão-Mestre. Foi Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil em exercício no período entre 10/07/1878 a 30/07/1879 e 01/11/1880 a 29/01/1881 e titular 05/06/1882 a 30/10/1885. Em outubro de 1902 recebeu o título de benemérito.

²¹ Renato Moreira Gomes. Histórico da vida do General Francisco José Cardoso Júnior para a Maçonaria. Uma cópia do documento me foi cedida por Gustavo Alves Cardoso Moreira.

²² No início da década de 1860, segundo Moreira (2005) o velho Cardoso sentindo-se ameaçado pela expansão da ferrovia que trazia perspectiva de falência ao Porto local de propriedade da família e ainda pela decadência da Vila de Itaguaí, se envolveu em uma luta judicial contra Geraldo José da Cunha pela posse do Trapiche do Cleto como forma de salvar os empreendimentos da família. Cardoso alegava que o Trapiche lhe pertencia, pois o havia comprado de um suposto herdeiro ao mesmo tempo em que acusava o Comendador de posse ilegal do mesmo. Essa luta foi para os jornais e causou grande prejuízo para Cardoso, pois o advogado do comendador era Nabuco, seu inimigo político. Além disso, a família Cardoso também enfrentou uma série de denúncias nos jornais, as quais envolviam a empresa Seropédica, de domínio da família. A situação do empreendimento que já era difícil, após toda a campanha difamatória ficou ainda pior e acabou perdendo apoios importantes a exemplo de D Pedro II, o que culminou com o fechamento da empresa.

essa situação o contexto político de 1862²³ passava por mudanças que afetariam os Cardoso, que eram Conservadores ortodoxos e optaram por manter essa posição indo no sentido contrário à Liga Progressista, chefiada por Zacarias de Góis, composta por liberais e conservadores moderados. Essa posição aliada à campanha difamatória contra a família acabou por prejudicar Cardoso Júnior que, nesse mesmo ano, foi derrotado nas urnas e, no ano seguinte acabou exonerado do cargo de engenheiro ajudante do diretor de Obras Públicas, cargo que ocupava há quatro anos. Na ocasião o diretor de Obras Públicas Miranda Reis que, em 1873 viria a substituir Cardoso Júnior no governo da Província de Mato Grosso, também acabou exonerado.

No final da década de 1860 com a queda do último ministério da Liga Progressista chefiado por Zacarias de Góis e Vasconcelos e a consequente retomada do poder central pelos conservadores, ainda que por pouco tempo, a família Cardoso volta aos bastidores do poder. Em 20/10/1869 Cardoso Júnior é nomeado para Presidente da Província de Sergipe e, em abril de 1871 é exonerado, a pedido, para assumir a presidência de Mato Grosso.

No governo de Sergipe, em sua primeira experiência como presidente de Província, Cardoso Júnior se mostrou firme na concretização dos seus projetos. Deu andamento à reforma mesmo sem autorização dos deputados tendo em vista que os mesmos haviam perdido o prazo para fazê-lo. Para se justificar utilizou um jogo de linguagem pautado por forte retórica quanto à importância da instrução e em defesa da necessidade de reformá-la. Tendo como referência o projeto que havia encaminhado à Assembleia Provincial e que não havia “ainda” sido aprovado, Cardoso Júnior afirma que “cada dia que passava [sem a aprovação da reforma] era mais um cravo posto à roda do progresso moral de Sergipe”. E completa:

Conhecer o princípio nocivo e não extirpá-lo; ver a gangrena que se estendia pelo corpo e não cauterizar o centro de suas irradiações;

²³ De acordo com Vera Lúcia Bastos Pereira das Neves e Humberto Fernandez Machado na obra “O Império do Brasil” publicada em 1999 pela Editora Nova Fronteira-RJ, a crise cujo ponto nodal aconteceu em maio de 1862 teve seu início em 1856 com a morte do Marquês de Paraná, que foi responsável pela Conciliação. A partir de 1858 o Partido Conservador com maioria na Câmara se distancia dos liberais; em 1859 o Ministério liderado por Ângelo Muniz da Silva Ferraz agrega ainda mais conservadores. Em 1860 os liberais conseguiram algumas vitórias importantes em alguns centros urbanos a exemplo da própria Corte decorrendo disso a queda de Ferraz que foi substituído pelo Marques de Caxias que deveria reverter o quadro de crescimento dos liberais. Em 1861, a câmara estava dividida e Caxias, que não tinha a habilidade política necessária para lidar com a situação política, acabou abrindo espaço para que membros do Partido Conservador se aproximassem dos liberais e foi vencido em importante votação na Câmara. Vendo-se obrigado a renunciar ou dissolver a Câmara e não aceitando nenhuma das opções acabou substituído por Zacarias de Góis que se tornara chefe da oposição. A ele incumbia a tarefa de formar um novo ministério composto por conservadores de linha moderada e liberais. De acordo com Moreira (2005) a família Cardoso manteve-se fiel aos conservadores ortodoxos e com isso tiveram sérios prejuízos tanto políticos quanto morais.

contemplar o rápido depreciamento do que há de mais precioso na existência das sociedades e nada fazer; perceber o crepitar da faísca que lavrava surdamente e não abafá-la antes de se manifestar o incêndio; vislumbrar o perigo eminente e cruzar os braços à borda do precipício seria um requinte de crueldade, senhores; seria um crime atroz perante Deus, perante a civilização e perante a consciência. Desse crime eu não me acusarei em face da província. Não.²⁴

Nas palavras marcadas por forte retórica é possível captar uma censura aos deputados que não se aplicaram suficientemente a tão sério trabalho ao mesmo tempo em que deixa claro que não aceitará semelhante posição. No discurso acima Cardoso Júnior se mostra firme quanto aos seus propósitos e deixa claro aos deputados que não titubeará para realizá-los.

Após governar a Província de Sergipe, Cardoso Júnior assumiu a presidência de Mato Grosso. Os registros apontam que o mesmo chegou pouco depois do término da Guerra com o Paraguai, o conflito acabou em março de 1870 e ele assumiu a presidência em julho do ano seguinte. O então chefe da Província lidou, portanto, com o complicado cenário imediatamente posterior à Guerra que, como se viu, deixou Mato Grosso, sob muitos aspectos, profundamente transformado.

Seus interlocutores diretos, conforme dito, eram os deputados provinciais. Poucos são os registros da atuação dos deputados no período em questão. Em Mendonça (1967) encontramos uma relação de treze deputados que, segundo o autor, atuaram na legislatura 1871-1872.²⁵ Um breve levantamento do perfil desses deputados permite ver que são oriundos de diversos segmentos da sociedade mato-grossense destacando-se o clero, o Exército e os

²⁴ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.47.

²⁵ Na relação oferecida por Mendonça aparecem os nomes de Antônio Corrêa da Costa, pai do futuro presidente da Província com o mesmo nome, ambos, membros de renomada família cuiabana, os Corrêa da Costa; Antônio Augusto Ramiro de Carvalho, jornalista temido e combatente além de homem público que exerceu funções de relevo; Tenente Tomaz Pereira Jorge, sobre o qual não foram encontradas informações; Cônego Antônio Henrique de Carvalho Ferro, professor de Teologia; Coronel Antônio de Cerqueira Caldas, o Barão de Diamantino, figura eminente na sociedade mato-grossense; Capitão João de Souza Neves, jornalista, chefe de polícia, vice-presidente da Província que exerceu funções de importância na administração como o cargo de secretário da Tesouraria Provincial; Padre José Joaquim dos Santos Ferreira e José da Costa Leite Falcão, sobre os quais não foram encontrados registros; Comendador Henrique José Vieira, um dos homens mais ricos da Província; Tenente José da Silva Rondon, coronel da Guarda Nacional, Capitalista e vice-presidente da Província em 1891; Tenente Coronel Celestino Corrêa da Costa, da já mencionada ilustre família Corrêa da Costa; Major Antônio Luiz Brandão, homem ligado à carreira militar e Capitão Ricardo Franco de Almeida Serra. Sobre este último cabem algumas explicações. Mendonça menciona o sobrenome “Serra” na legislatura de 1870 e “Sena” na de 1873. Nenhuma informação foi encontrada na literatura local consultada sobre o sobrenome “Sena”, apenas “Serra”, assim partiu-se para outras fontes de forma que a confusão permaneceu, pois os dois nomes aparecem em diferentes trabalhos. De qualquer maneira trata-se da mesma pessoa tendo em vista que os dados biográficos coincidem. Provavelmente o Capitão Ricardo Franco de Almeida Serra/Sena tenha sido filho do Tenente-Coronel Ricardo de Almeida Serra/Sena, um engenheiro português designado pela coroa de Portugal para atuar em Mato Grosso na última década do século XVIII. Dada a importância do trabalho do mencionado militar, uma das mais belas reservas do centro oeste brasileiro localizada na região de Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso, levou o seu nome: “Parque Florestal Ricardo Franco”. Dos treze deputados mencionados, nove reaparecem no biênio 1875-1876.

grandes proprietários de terras. Há também professores secundários entre eles. Muitos dos representantes políticos desse período exerceram importantes cargos públicos na administração da Província.

Os poucos dados biográficos encontrados sobre alguns deputados provinciais do período de Cardoso Júnior sugerem que a maioria deles estava ligada ao Partido Conservador. Essa hipótese se apóia nas excelentes relações estabelecidas entre o Presidente da Província, um conservador e a Assembleia Provincial. É oportuno considerar também a hipótese de que aquelas boas relações resultassem da capacidade persuasiva de Cardoso Júnior, que, conforme se verá, era dono de retórica eficaz e manejava competentes táticas de direção política. De um modo ou de outro foi com esses homens que, formalmente, representavam o povo matogrossense que Cardoso Júnior lidou assim que chegou à Província para governá-la.

Como mencionado, Cardoso Júnior chegou a Mato Grosso logo após a Guerra contra o Paraguai e o cenário que encontrou era, sob muitos aspectos, adverso. Mas não foi apenas em Mato Grosso que esse presidente encontrou desafios. Ao governar Sergipe ele também se deparou com outro flagelo: o da seca. Nos dois lugares, as circunstâncias eram especiais e exigiram dele muita habilidade e competência política para resolver muitos problemas existentes.

Cardoso Júnior governou Mato Grosso por cerca de um ano e quatro meses e, nesse período apresentou dois relatórios à Assembleia Provincial. Seu primeiro discurso tem 67 páginas e foi proferido após apenas 30 dias na Província e passados apenas vinte e dois dias da data de sua posse como presidente, o mesmo é pautado por exaltações e justificativas ao mesmo tempo em que antecipa suas opiniões acerca da situação da Província. É, conforme se verá mais à frente, um discurso permeado por contradições e ambiguidades e busca se fundamentar num forte senso de hierarquia, patriotismo, justiça, equidade. Essa é uma característica peculiar em todos os discursos de Cardoso Júnior. Moreira (2005, p.157). Ao analisar os diversos relatórios presidenciais produzidos por Cardoso Júnior nas suas várias atuações afirma que os mesmos revelam “um estilo minucioso”:

As centenas de páginas que produziu em suas administrações expõem, em meio à inevitável sequência de nomeações, exonerações, textos de contratos públicos e tabelas sob diferentes assuntos, a combinação entre vigorosas influências católicas e maçônicas, além de um monarquismo centrado na exaltação à figura de D Pedro II. Também são identificáveis várias teses do conservadorismo brasileiro, mas sem referências explícitas aos partidos. O discurso do oficial, mesmo bastante vinculado à questão da ordem, não assume uma feição reacionária: antes remete, constantemente, às noções de luzes e de progresso.

No seu primeiro relatório (1871) tão logo assumiu o governo, começou afirmando que o curto tempo no exercício do cargo não tinha sido suficiente para estudar as “condições especiais” da Província, tampouco para que pudesse reunir noções, ainda que ligeiras, “do muito que aqui há, digno de profunda reflexão”. Ao mesmo tempo em que se afirma impossibilitado de falar sobre os problemas da Província, pois não tem “sequer noções superficiais da situação”, reconhece que as condições são “especiais” e requerem “profunda reflexão.” Afirma que vai “usar da franqueza própria do soldado que não escolhe frases para manifestar seu pensamento”²⁶ deixando implícita a ideia de que a situação não lhe agrada e que vai ser sincero, fato que poderá desgostar aos leitores. Mais à frente, quando aborda a questão da instrução, reitera sua intenção de usar de franqueza e, por seu relato, constata-se que o mesmo, assim que chegou à Província, além de tomar pé da situação ainda se organizou com vistas à reforma que pretendia fazer²⁷. Aparenta, portanto, defender sem temor aquilo que acredita.

Logo de início, suas palavras são de exaltação aos deputados provinciais, homens de “habilitações, prática e patriotismo” a quem “sobrava a luz da experiência” e que por isso compreenderiam a “posição espinhosa” em que se achava tendo que apresentar um trabalho de “acanhadas proporções”, que tinha sido elaborado sobre o “influxo de um dever” e não sob a “base da ilustração” que lhe faltava e, de “conhecimentos completos”, que ainda não tinham sido “cabalmente adquiridos”.²⁸ Seu relatório era fruto das contingências e carecia de bases mais sólidas pautadas pelo conhecimento mais aprofundado da situação, portanto, necessitava de experiência.

Desde o início Cardoso Júnior deixa claro quais os princípios que deveriam nortear suas ações:

Vontade de utilizar (sic) eficazmente ao país contribuindo para a prosperidade dele; plena adesão às sábias instituições que nos regem; inteira dedicação à causa pública; e irresistível tendência para as empresas

²⁶ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.3.

²⁷ O expediente de tomar conhecimento da situação e propor reformas no campo da instrução tão logo assumisse o governo era uma prática comum ao estilo de governo de Cardoso Júnior. Em Sergipe, Província que o mesmo governou antes de ir para Mato Grosso, procedeu de forma idêntica: nas duas províncias afirma que vai usar de franqueza e na sequência afirma o lamentável estado da instrução, fator que mostra que o mesmo tinha um imaginário acerca da situação. Nas duas províncias – Sergipe e Mato Grosso - nomeia uma comissão com cidadãos respeitáveis e conhecedores do ramo da instrução para proceder a uma análise dos regulamentos da instrução por considerá-los ultrapassados, fato que mostra que ele já havia estudado a legislação; nas duas províncias propõe reformas já no primeiro ano de seu governo, fator que indica estar o mesmo afinado com o projeto educacional do governo central.

²⁸ Idem, ibidem.

reconhecidamente proveitosas; profundo respeito à lei; lealdade e imparcialidade na aplicação de suas disposições; propósito firme de corresponder à confiança do governo; promovendo por todos os meios possíveis e ainda à custa de sacrifícios a prosperidade moral e material desta vastíssima parte do império, eis senhores em resumo as minhas intenções.²⁹

Para realizar com êxito sua tarefa afirmava depender de três coisas: primeiramente da “providência divina” à qual teria recorrido com o “coração” e com a “consciência”; depois, da “cooperação de todos aqueles que aspiram o “engrandecimento” daquela terra, e, finalmente, da harmonia entre os dois poderes, ou seja, entre ele e os deputados provinciais. Fé, solidariedade e cooperação eram os princípios que emergiam de seu discurso para dar sustentação aos seus propósitos de governo. Como homem de fé, católico praticante, esperava “merecer o auxílio invocado”; como homem engajado no projeto de engrandecimento da nação e compromissado com o futuro da Província acreditava que não lhe seria “recusada a cooperação” nesses empreendimentos; e, como homem público encarregado de conduzir os rumos da Província, contava “marchar em harmônica correlação de intuítos com distintos membros do corpo legislativo”.³⁰

Embora no discurso em questão afirmasse não ter embasamento suficiente para relatar com propriedade a situação da Província poucos dias depois, em 18 de setembro, enviara uma carta a Pimenta Bueno, que também governara Mato Grosso entre 1836 e 1838³¹ e nela relata a situação difícil em que encontrou a Província “vitimada pela baixa escolaridade da população, produção agrícola deficiente, habitações precárias, isolamento geográfico do restante do país, desequilíbrio grave entre receitas e despesas”.³²

Outra grande preocupação demonstrada na carta estava relacionada à “extrema vulnerabilidade das fronteiras.” Embora Moreira (2005) atribua essa preocupação à sua formação militar e esse é um fato inegável dada à função intrínseca ao Exército, tem-se que considerar também que, sobretudo naquele momento, aquela preocupação extrapolava os limites de sua formação: era uma questão nacional. Os relatórios dos presidentes de Mato Grosso do período pós-guerra permitem ver que o governo central, por quase duas décadas, ampliara os recursos da Província visando mais investimento na sua economia e segurança.

²⁹ Idem, p.4.

³⁰ Idem, Ibidem.

³¹ José Antonio Pimenta Bueno, o Marquês de São Vicente, foi importante figura do cenário político brasileiro. Inicialmente um liberal, migrou depois para o Partido Conservador figurando ao lado de Paulino José Soares de Souza. Foi um dos principais juristas do Império e sua obra *O Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império* é, segundo Mignozzetti (2004), considerada a principal obra de Direito Público do Império. Aparentemente ele e Cardoso Júnior eram amigos e tinham trocado impressões sobre a Província tendo em vista o teor da carta.

³² Biblioteca Nacional, Seção de Manuscritos. Carta de Francisco José Cardoso Júnior ao Senador Visconde de São Vicente, José Antônio Pimenta Bueno, expondo a situação da Província de Mato Grosso. Ref. I, 32, 35, 12.

Ainda em relação à missiva dirigida a Pimenta Bueno, Cardoso Júnior afirma: “tudo está hoje em pior estado do que por ocasião em que fomos violentamente agredidos pelos paraguaios.” A razão para essa situação ele esclarece: “as repartições estão cheias de protegidos, que não podem porque não sabem cumprir seus deveres, baldos como são de habilitações”. É um desabafo contra a patronagem tão comum naquele período em todo o país e Mato Grosso não era exceção. Como político vinculado ao Partido Conservador e admirador declarado de Paulino José Soares, o Visconde do Uruguai, conforme se verá mais à frente, Cardoso Júnior defendia a eficiência como elemento imprescindível a uma boa administração.

O teor dessa carta mostra o imaginário que Cardoso Júnior constituía sobre a Província com base, por um lado, no cenário local com o qual se deparou tão logo chegou, e, por outro, no imaginário que circulava na época sobre Mato Grosso por ocasião da Guerra do Paraguai e também no período anterior a ela. Cardoso Júnior via Mato Grosso como lugar de pobreza, atraso, incompetência, permeado por uma política de empreguismos³³ uma vez que eram indicadas pessoas incapazes para as funções públicas. Chama a atenção também sua preocupação com a qualificação haja vista que ele era um homem de sólida formação, e valorizava esse pré-requisito na administração. No relatório de 1872, após citar trechos do relatório do inspetor da saúde, no qual o mesmo lamenta a inexistência ou pouca confiabilidade dos dados enviados pelos diversos pontos da Província devido à falta de habilitações dos responsáveis, conclui: “Em todos os ramos do serviço público é grave a falta de pessoal habilitado nas diferentes povoações da Província e daí muitos embaraços com que constantemente luta o governo”.³⁴

Segundo Machado Filho (2003, p.276), Cardoso Júnior é “considerado por muitos historiadores como aquele Presidente da Província que, articulado com as propostas das elites, melhor expressou os ideais da modernidade na Província”. Avaliação correlata é defendida por Siqueira (2000) ao afirmar que Cardoso Júnior é considerado por historiadores locais

³³ Interessante discussão quanto aos conceitos de mandonismo, coronelismo, clientelismo e às muitas apropriações que deles se tem feito é apresentada por José Murilo de Carvalho. “Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual”, 1997. O autor coloca sua ênfase nos conceitos de coronelismo, mandonismo e clientelismo. O coronelismo, segundo ele é visto como “um sistema político” uma complexa rede de relações que vai do coronel ao presidente da República e envolve compromissos recíprocos. Carvalho cita o caso do governo do estado na Primeira República que diferente do presidente de província depende do voto para se eleger, assim, o governo apóia o coronel que em contrapartida consegue voto para o governo. O mandonismo refere-se à existência local de estruturas oligárquicas e personalidades de poder. O “chefe” ou o “coronel” é aquele que pelo controle de algum recurso estratégico exerce um domínio pessoal e arbitrário sobre a população. É uma característica de política tradicional que sempre existiu e só vai desaparecer à medida que “os direitos civis e políticos alcancem todos os cidadãos”. Por fim o clientelismo é um conceito mais amplo do que o coronelismo e que assemelha-se ao mandonismo. Perpassa toda a história do país. Diferente do mandonismo cuja trajetória é sistematicamente decrescente o clientelismo pode aumentar ou diminuir, pode mudar de parceiros. As relações clientelísticas se dão entre o governo ou políticos e setores da população.

³⁴ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.57.

como aquele que deu início a um projeto de mudanças no cenário de Mato Grosso. Siqueira (2000) aponta esse governante como o responsável pela introdução de novos parâmetros de administração em todos os setores. Entretanto, conforme Siqueira (2000) e Siqueira e Sá (2006) as propostas de mudanças de Cardoso Júnior, especialmente no que diz respeito à educação, só foram consubstanciadas através do Regulamento aprovado por José de Miranda da Silva Reis, em 1873, quando aquele havia se afastado para ocupar uma vaga na Assembleia, na Corte. Para Siqueira (2000, p.101), Cardoso Júnior:

[...] indubitavelmente, foi aquele que, a partir de 1871, introduziu as mais expressivas propostas de alteração para o cenário provincial, afetas à urbanização e saneamento [...] e também no âmbito da instrução pública, marcando, de forma irreversível, o processo de modernização da província de Mato Grosso e fornecendo-lhe parâmetros para sua organização e fiscalização posteriores. Esse presidente não somente anunciou as reformas essenciais para a instrução, mas agiu vigorosamente deixando, ao final de seu governo, fincados, os marcos que norteariam o moderno sistema instrucional mato-grossense, daí para a frente.

Ainda para Siqueira (2000), Cardoso Júnior se propôs a reformar a instrução com base nos pressupostos voltados à homogeneização da educação nacional: liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Através desses pressupostos esse presidente embasou as transformações do ensino escolar em Mato Grosso. Essas ideias, de fato, estão expressas na reforma proposta por Cardoso Júnior, mas não podem ser compreendidas, conforme admite a própria autora, de maneira isolada dos contextos que lhes deram forma. Para Siqueira a “missão maior” de Cardoso Júnior em Mato Grosso foi a de convencer a sociedade da “necessidade de se organizar, regulamentar e implantar uma instrução pública moderna e eficiente”. (SIQUEIRA, 2000, p.102).

Introduzir mudanças em um cenário adverso como o de Mato Grosso, especialmente após os flagelos da Guerra, da epidemia de varíola, com tantos problemas e de toda ordem, afetado por profundas transformações no âmbito cultural, requer rupturas, enfrentamentos, estremecimentos e coragem. Requer também capacidade de convencimento e persuasão.

Pode-se verificar sua capacidade de enfrentamento em diversas ocasiões. Um exemplo flagrante encontra-se no relatório das atividades do hospital de caridade. O provedor do hospital afirma que a farmácia se encontra “inteiramente desprovida” obrigando-os a comprar medicamentos em “boticas particulares”, o que provoca “falta de meios” ao que Cardoso Júnior questiona: se a botica não atende ao fim a que se destina, porque então pagar 600\$000 ao encarregado da botica e mais 120\$000 ao servente da mesma que é o próprio escravo da

casa? E afirma: “Não posso compreender isso.”³⁵ Na superfície dessa consideração subjaz a acusação de emprego indevido de dinheiro público e da má administração.

A literatura local mostra a Província de Mato Grosso profundamente transformada após os grandes, e, por vezes trágicos, eventos da década de 1860. Foi neste cenário que Cardoso Júnior atuou e propôs as mudanças que julgava pertinentes para colocar Mato Grosso em condições de superar seus muitos problemas e, assim, acompanhar as demais províncias.

Fiel ao governo imperial ocupa duas longas páginas de seu primeiro relatório, em 1871, com um discurso eloquente de exaltação à família real e atribui a cada um dos seus membros qualidades extremadas. Destaca o amor do povo pelo Imperador, amor esse que era, na ótica de Cardoso Júnior, o pedestal que dava sustentação à dinastia “garantidora dos nossos direitos, de nossas prerrogativas” e que por mais de uma vez tinha sido “o sustentáculo robusto da integridade nacional”.³⁶ Curiosamente tão logo proclamada a República foi enviado pelos republicanos para implantar o novo regime no Paraná uma vez que havia participado ativamente do movimento.³⁷ Esse fato permite algumas leituras: pode mostrar um perfil de político acostumado às manobras do poder e capaz de movimentar-se de modo a assegurar sua permanência em condições adversas; assim como pode confirmar denúncias sofridas por sua família de estar vinculada aos movimentos republicanos que tomaram forma das décadas finais do Império. Pode ainda estar relacionada às mudanças ocorridas no Exército a partir da década de 1880, resultado, segundo Alves (2001, p 147), de uma cultura gerada em seu interior a partir de meados do século XIX. Essa política mostrada por Schulz (1994) culminou na constituição de “novos sujeitos políticos que emergiram da queda do Império”.

A proximidade de Cardoso Júnior com as figuras que mais tarde defenderiam a República, a constituição de novas formas de conceber a administração e que foram sendo constituídas ao longo da segunda metade do século XIX, sobretudo através de sua própria ação como governante, as concepções positivistas que contribuiriam para repensar a forma de governo também devem ter corroborado para essa adesão de Cardoso Júnior à República.

Apesar das vicissitudes enfrentadas durante a Guerra, o relato de Cardoso Júnior indica que Mato Grosso vivia, naquele momento, um período de tranquilidade pública que

³⁵ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.36.

³⁶ Idem, *Ibidem*, p.5.

³⁷ É interessante observar que até o final da década de 1880 Cardoso Júnior permanecia fiel ao Partido Conservador tendo sido deputado pelo Rio de Janeiro entre 1872 e 1875 e tendo tomado parte em inúmeras comissões recebendo elogios e agradecimentos por sua ação parlamentar. Continuou merecendo a confiança do Imperador e ocupando lugar de destaque junto ao governo imperial ocupando cargos importantes tendo sido, nos anos de 1887 e 1888, comandante das armas e presidente da Província do Pará ocasião em que foi elogiado pela Princesa Isabel por ter libertado mais de cem escravos naquela localidade.

contrastava com crimes de natureza individual, mas o presidente, com base no relatório do chefe de polícia, não atribuía os crimes à má índole dos mato-grossenses e sim consequência do “embate momentâneo das paixões e exacerbações dos ânimos” devido à “embriaguês” e que, segundo Cardoso Júnior, podia ser facilmente resolvida se penetrasse por todos os lugares “a inclinação pelo trabalho, o eco da religião que instrui, prepara e moraliza.”³⁸ Trabalho e princípios religiosos. Eis o caminho para extirpar a violência e os hábitos perniciosos³⁹. Estaria Cardoso Júnior mais uma vez pautado pelos princípios de Paulino que, a partir de um estudo da obra de Tocqueville afirma que os americanos tomaram “a peito” a tarefa de afugentar “dois dos maiores males que podem afligir um país, a ignorância e a pobreza, promovendo a instrução e o trabalho?” (URUGUAI, 2002, p. 486). Para Mattos (1987), através do trabalho, mas sem dissociá-lo da instrução era possível eliminar a indigência, corrigir as delinquências, além de gerar mão-de-obra.

No relatório seguinte de 1872 ao falar de “graves” questões inerentes ao setor econômico, em especial, à agricultura e indústria, atribui o atraso destes setores, dentre outras coisas, à falta de braços, ausência de iniciativa individual, à inércia dominante entre “os proletários” e à falta de instrução industrial. Para ele:

[...] o que mais afeta o progresso da lavoura no Mato Grosso é a indolência e a inércia. Aqui o proletário não pensa no dia de amanhã. Hoje pesca e como o resultado da pesca dá-lhe para viver dois ou três dias, dorme no quarto e torna à pesca no dia seguinte.⁴⁰

Valendo-se de seus aprendizados adquiridos no campo da ciência, e, principalmente, no universo da política, Cardoso Júnior aponta os termos no problema da produção: “o homem” que precisa ser “instruído”, “a terra” que precisa ser “cultivada com esmero e arte” e

³⁸ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.9.

³⁹ Interessante trabalho sobre a questão da criminalidade em Cuiabá na década de 1870 foi desenvolvido por Oswaldo Machado Filho, em sua tese de doutoramento denominada “Ilegalismos e jogos de poder: um crime célebre em Cuiabá (1872) e suas verdades jurídicas”, em que o autor faz uma leitura pautada na complexidade e multiplicidade de fatores que permeavam o contexto mato-grossense e que têm de ser vistos caso não se queira fazer uma análise precipitada desse tão propalado “cenário de violência”. No trabalho em questão o autor descreve o cenário de Mato Grosso, especialmente na década de 1870, período esse marcado por um aumento da população, consequência do processo migratório favorecido pela abertura do Prata, e que trouxe para território mato-grossense paraguaios pobres em busca de trabalho, os quais se sujeitavam a miseráveis salários, num cenário de desagregação escravista, de retorno dos soldados que haviam partido para a Guerra, de prejuízos enormes provocados ora por enchentes, ora por períodos de seca prolongados, permeado pelo desemprego e que somados a muitos outros, tais como graves problemas com saúde, higiene, hábitos arraigados, precárias condições financeiras da Província, contribuíram para a miserabilidade que contrastava com políticas de repressão às formas de lazer do homem pobre livre levando-o à embriaguês estimulada pelas muitas tavernas clandestinas que atuavam na escuridão das noites sem iluminação. Assim, o autor desenvolve sua trama, conforme ele próprio caracteriza, num “cenário marcado por negligências, precariedades, medos e práticas culturais destinadas a mitigar sofrimentos”

⁴⁰ Idem, 1872, p.87.

o “capital” que precisa ser “mobilizado”. A circulação de sentidos que desqualificam certos comportamentos como indesejados atuam na constituição de um imaginário do homem trabalhador, livre, responsável por um futuro que precisa ser construído desde já. É a partir desse imaginário que Cardoso Júnior relata assassinatos, suicídios, fuga de presos, acidentes seguidos de mortes e as péssimas condições das cadeias, “masmorras hediondas, infectas e acanhadas” onde, segundo ele, “caí atrofiado o espírito do infeliz”.⁴¹

A instrução, a religião e o trabalho, são, para Cardoso Júnior, a base para a constituição do homem honesto, digno, trabalhador, competente. O trabalho “é a missão da humanidade”. Mas, para exercê-lo tem-se que estar preparado, assim, jamais deixa de registrar e, de forma implícita, lamentar, os casos em que cargos são ocupados por pessoas sem as devidas “habilitações”. Ele também faz alusão aos homens “ilustrados” com respeitosa referência. Da mesma forma lamenta a desorganização, a falta de zelo, na realização do trabalho em diversas repartições e não titubeia em fazer substituições sempre que encontra semelhante situação.

Seu discurso está afinado com os discursos que circulavam na época. É idealizado, pautado por rígidos princípios de ética e de moral, patriótico e respeitoso das hierarquias. Em seu relatório é visível a defesa pelo trabalho e pela justiça como princípios fundamentais de construção de um homem trabalhador, patriota, enfim, o “verdadeiro cidadão”. Aparentemente apresenta ideias avançadas, inovadoras para a época dando mostras de acompanhar os grandes movimentos sociais. Pode-se citar como exemplo sua atitude contrária à liberação de dinheiro para a aquisição de um escravo para o hospital de caridade considerando tal gesto “um alvitre”. Analisa essa atitude como:

[...] altamente prejudicial aos interesses de uma instituição que, pelo seu espírito de caridade deve ser a primeira a dar exemplo de, acompanhando o curso das ideias generosas que hoje florescem, em relação ao elemento servil, não abrigar debaixo de seus tetos a criatura sobre quem a fatalidade imprimiu um ferrete vergonhoso cuja origem não assenta nas doutrinas da filosofia cristã.⁴²

Dessa afirmação pode-se inferir que Cardoso Júnior expressava, por essa fala, uma tendência presente no interior do Exército naquele momento, a apontada por Schulz (1994) de simpatia ao movimento de libertação dos escravos. Entretanto, curiosamente, mostra-se muito preocupado com um quilombo localizado a apenas 30 km da capital, em que se acham

⁴¹ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.13.

⁴² Idem, Ibidem, p.38.

arranchados “escravos fugitivos” além de desertores e criminosos e que requer imediatas providências para seu desmantelamento, pois poderia se constituir em “ameaça à ordem pública, à vida e propriedade particular”.⁴³ Essa preocupação deixa deslizar outros sentidos: à preocupação de Cardoso Júnior provavelmente mais ligadas a questões de natureza financeira do que propriamente humanitária: para que gastar dinheiro com escravos se o término da escravidão era certo? Ainda assim, e para acrescentar mais elementos a essa contradição, Cardoso Júnior, no ano seguinte, libertou 42 escravos que estavam trabalhando nas instituições do Exército em Mato Grosso e, no final do Império, tornou-se um manifesto defensor da causa dos escravos, tanto que recebeu homenagens da Princesa Isabel por libertar mais de cem escravos. Afinal o que de fato pensava Cardoso Júnior sobre a escravidão? Em que elementos repousa essa visível contradição quanto às suas posições? Uma explicação possível pode estar no fato de que, por um lado, Cardoso Júnior tendia para a defesa da abolição influenciada pelo Exército, mas por outro, era um defensor do direito de propriedade, nesse caso, devido às suas próprias origens.

Homem de formação militar, ligado ao Exército e preocupado com questões de segurança, especialmente no caso de Mato Grosso, dedica catorze páginas do seu relatório de 1871 para descrever a situação e propor formas de organizar e tornar mais eficientes as inúmeras repartições e órgãos ligados a esse setor. Também aqui sua preocupação com a instrução pode ser identificada. Lamenta a pouca procura pela Companhia de Menores Aprendizizes, que permanece atuando com apenas oitenta e sete aprendizes quando sua capacidade é para mais de duzentos. Para Cardoso Júnior essas instituições são extremamente “úteis” e de muito “futuro para o país”, são instituições que dão:

[...] luz a tantos espíritos que permanecem abismados na sombra da ignorância; pão a quem dele se vê privado e trabalho em uma idade a mais perigosa da vida, quando a ociosidade conduz quase sempre o inexperto à estrada dos crimes e mais tarde às portas de um cárcere.⁴⁴

Cardoso Júnior afirma não entender o porquê do fracasso dessa instituição em Mato Grosso uma vez que em outras províncias vem dando “resultados fecundos” e que não esmorecerá nos esforços por fazê-la progredir.

Algumas táticas são comuns à prática administrativa de Cardoso Júnior. Duas delas chamam a atenção: a primeira é o fato de solicitar a participação de pessoas da comunidade para que o auxiliem na análise da situação e a segunda é o hábito de conclamar alguns

⁴³ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.12.

⁴⁴ Idem, Ibidem, p.22.

cidadãos para ações de caráter voluntário. Siqueira (2000) afirma que Cardoso Júnior procurou estabelecer, logo que chegou à Província, uma “estreita ligação” com a “elite mato-grossense” visando a garantia de apoio aos seus projetos de reforma. Para assegurar esse apoio, valeu-se de um mecanismo bastante comum na época que era o de indicar alguns cidadãos para receberem títulos honoríficos, procedimento esse que, segundo Siqueira “selou o pacto com as elites regionais”. (SIQUEIRA, 2000, p.105).

No que tange à prática de solicitar a participação de membros da comunidade seu objetivo provavelmente era conseguir adesão aos seus projetos através do envolvimento de pessoas respeitadas na sociedade mato-grossense e ainda se mostrar como alguém acessível, que, dado o seu desconhecimento da realidade, precisava ouvir as opiniões de pessoas que, segundo ele, estavam mais aptas a emití-las. Há ainda a possibilidade de que esta tática estivesse relacionada à sua concepção de política fortemente afetada pelo pensamento de Paulino José Soares que defendia, com limitações, a descentralização administrativa. Por este caminho se restituiria à sociedade a faculdade de tratar dos seus próprios interesses.

Nesse sentido, o expediente que Cardoso Júnior utiliza é o de enviar ofício a pessoas que, segundo ele são “autorizadas” incumbindo-as de analisar as disposições que regem os regulamentos anteriores e propor as alterações que estes julgarem necessárias: “resolvi logo dar alguns passos no sentido de reformar o mencionado regulamento. Antes, porém, quis ouvir o parecer de pessoas autorizadas”.⁴⁵ A base para seu juízo sobre a instrução é a legislação: o Regulamento anterior é inadequado às exigências do momento e precisa ser mudado. Conforme os relatos, Cardoso Júnior é um homem que dá importância às leis como caminho para o progresso.

As pessoas encarregadas desta tarefa são o inspetor geral dos estudos e mais três membros da comunidade com formação e conhecimento suficientes para dar conta da incumbência. Esse procedimento adotado por Cardoso Júnior sugere uma concepção participativa de governo, que busca a compreensão das questões locais, que considera relevante a experiência e valoriza os saberes daqueles que conhecem a realidade local. Entretanto, no mesmo ofício ele indica os artigos sobre os quais quer mais atenção. Assim vê-se que, por um lado busca a opinião de pessoas que segundo ele são “autorizadas”, mas por outro, não abre mão das ideias que o norteiam. Ele já tem claro o projeto de escola que quer implantar. Seu olhar incide sobre a Província e enfoca os problemas locais, mas a proposta, isto é, a perspectiva que o inspirava, tinha suas bases fincadas no projeto nacional: havia um

⁴⁵ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.28.

modelo de escola a ser alcançado, mas para alcançá-lo era preciso conhecer a realidade local que seria retratada por pessoas com competência para isso - porque tinham formação superior ou porque estavam envolvidas diretamente com a instrução.⁴⁶ Desnecessário dizer que, dessas ações não fazia parte a população pobre, marginalizada. Era um projeto que envolvia as elites. Mas era também, tomando-se como referência a obra do Visconde do Uruguai, um projeto que dependia de certas condições: “A maior ou menor descentralização depende muito mais das circunstâncias do país, da educação, dos hábitos e caráter nacionais [...]”. (URUGUAI, 2002, p. 437).

Mignozzetti (2004) chama atenção para o problema que emerge dessa concepção, que é levantado pelo próprio Paulino. Para a descentralização faz-se necessária uma cultura favorável ao *self-government*⁴⁷ ou à capacidade de governar-se que, no caso do Brasil, estaria ausente. Para o Visconde do Uruguai, uma nação cuja cultura é permeada pelo:

[...] gozo prático de certas liberdades locais e afeita a respeitar as suas leis e os direitos de cada um; que adquiriu com a educação e o tempo aquele senso prático que é indispensável para tratar dos negócios [...] essa nação pode, sem inconveniente, dispensar em maior número de negócios a centralização. (URUGUAI, 2002, p.437).

Como exemplo de nações que conseguiram realizar com êxito essa capacidade, Uruguai cita a Inglaterra e os Estados Unidos. Esse não era o caso do Brasil. Talvez por isso a atitude ambígua de Cardoso Júnior de, por um lado, solicitar a opinião de personalidades locais no tocante às reformas que julgasse necessárias à instrução e, por outro, indicar previamente os aspectos a serem reformados. Ou estaria ele, mais uma vez, seguindo à risca as ideias de Paulino que afirmava ser “preciso ir educando o povo, habituando-o pouco a pouco a gerir seus negócios?” (URUGUAI, 2002, p.492).

⁴⁶ Organizar comissões através da expedição de ofícios a homens respeitados na Província e com conhecimento da realidade era uma estratégia peculiar à sua maneira de governar. Em Sergipe valeu-se da mesma prática e estabeleceu uma comissão com as mesmas características da comissão formada em Mato Grosso e com os mesmos propósitos: analisar o regulamento em vigor e propor as alterações que julgasse pertinentes. A comissão de Sergipe também era formada pelo inspetor da instrução além de mais três outros membros ligados à instrução ou conhecedores dela. Em Sergipe ele também indicou os artigos sobre os quais queria que fossem feitas análises mais acuradas. Essa era uma estratégia de governo de que se valia em todos os setores. Nos seus relatórios de Mato Grosso, por exemplo, além das comissões para analisar a instrução, encontram-se referências a outras voltadas a examinar a situação da saúde, da urbanização com vistas a analisar a possibilidade de implantação de um sistema de água potável na capital.

⁴⁷ *Self-governement* para Paulino é a autonomia atribuída a instituições político-administrativas locais. Paulino Alerta para o fato de que o *self-governement* “não é um talismã de que possa usar quem queira. O *self-governement* é o hábito, a educação, o costume. Está na tradição, na raça, e quando faltam essas condições, não pode ser estabelecido pelas leis”. (In Carvalho, 2002, p.217-218).

As pessoas autorizadas às quais o ofício fora encaminhado eram o inspetor geral dos estudos, o Comendador Joaquim Gaudie Ley, inspetor anterior e que atuou por vinte e dois anos na instrução em Mato Grosso; o Dr José da Costa Leite Falcão, Bacharel formado em Ciências Sociais e Jurídicas que ocupou, entre outros, os cargos de juiz e chefe de polícia e o Capitão João da Cunha Bacelar, que mais tarde foi nomeado para lecionar a segunda e a quarta cadeiras no curso noturno da freguesia de São Gonçalo. Desses homens foi solicitada a tarefa de “examinar cuidadosamente o Regulamento de 30 de setembro de 1854, formar sobre ele juízo seguro e afinal indicar quais os pontos em que lhes parecer indispensável à reforma de que trato”.⁴⁸

Nesse ofício, Cardoso Júnior faz severas críticas ao Regulamento de 1854 que, segundo sua opinião, era “anacrônico”. O que chama atenção nesse caso é o fato de Cardoso Júnior convidar Gaudie Ley para compor a equipe que analisaria o Regulamento tendo em vista ter sido Gaudie um dos responsáveis por sua elaboração. Outro ponto que chama atenção é o fato de Gaudie não ter formação acadêmica, situação que para Cardoso Júnior, era imperdoável no serviço público, especialmente por se tratar do inspetor da instrução. Ainda assim o convidou. Que razão teria levado o presidente a escolhê-lo? Uma resposta possível estaria na excelente reputação de Gaudie na Província. Tê-lo na comissão geraria credibilidade aos seus propósitos reformadores. Outra possível resposta estaria na enorme experiência acumulada por Gaudie ao longo dos vinte e dois anos em que esteve à frente da inspetoria. Discípulo de Paulino, Cardoso Júnior considerava a experiência como um importante elemento para as decisões administrativas.

Outra questão instigante do governo de Cardoso Júnior é a sequência de substituições no cargo de inspetor da instrução, fato que pode indicar uma forte exigência da parte de Cardoso Júnior com relação ao desempenho dos seus auxiliares ou ainda, um rompimento com alguns padrões estabelecidos anteriormente no que diz respeito a cargos públicos.

Quanto à tática de conclamar voluntários para efetivação de algumas de suas ações, ele a empregou principalmente no que diz respeito à implantação dos cursos noturnos, do Gabinete de Leitura, à construção dos edifícios escolares e outras medidas. De onde viria a inspiração de Cardoso Júnior para utilização dessa prática? Para Moreira (2005) iniciativas dessa natureza provavelmente tenham obedecido a uma “direta inspiração maçônica” tendo em vista que ele era membro respeitado dentro da entidade e ocupou altos postos. Mencionando o trabalho de Colussi, Moreira (2005, p.161) afirma que:

⁴⁸ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.29.

[...] a filantropia é considerada um dever pelos maçons constando dos estatutos da ordem. O rito escocês [ao qual Cardoso Júnior pertencia] em particular teria como prática usual a ‘coleta de dinheiro ou doações, para as obras assistenciais da loja das sessões ordinárias [...] foi a partir de 1870 que a beneficência externa e o auxílio mútuo ganharam destaque como campo de atuação prioritário.

Aceitar como possível esta leitura implica compreender que ele utilizou os princípios de sua formação e de sua militância como maçom para resolver problemas decorrentes da dificuldade financeira das províncias e, assim, colocar em prática suas ideias apesar da adversidade encontrada. Outra possibilidade de explicação pode estar na influência de sua formação acadêmica, cuja base foi, conforme já demonstrado, influenciada pelo positivismo. O altruísmo é um princípio caro aos positivistas e é esse altruísmo que o presidente conclama ao solicitar doações tanto de trabalho quanto de recursos financeiros.

Ao falar da instrução Cardoso Júnior busca estratégias que visam persuadir os deputados quanto à importância e validade de suas ideias. A partir de sua formação intelectual, mobiliza outros discursos, recorre ao argumento de autoridade, remete-se a pensadores, políticos iminentes e cientistas, de forma a dar legitimidade às ideias que defende.

Um nome importante que permeia seus discursos tanto em Sergipe quanto em Mato Grosso e que ele cita como referência para defender suas ideias acerca da importância da educação na formação da população é o Conselheiro Paulino José Soares de Souza a quem Cardoso Júnior se refere como “uma das ilustrações do país”. Cardoso Júnior cita Soares de Souza para afirmar que o regime representativo é a “forma de governo característica do século em que vivemos”⁴⁹. Nesse regime a lei que é feita pelos representantes da nação é a “expressão da vontade popular e o governo do país mantém-se pelo apoio da opinião”:

[...] se como exprime um pensador contemporâneo o governo de cada nação não é mais do que a imagem e o reflexo dos indivíduos de que ela se compõe, e se, portanto, qualquer governo que quiser ir adiante do povo que dirige, tem inevitavelmente de retroceder para tornar ao nível do meio que saiu; a ilustração pública é o grande motor do adiantamento nacional, o estímulo a cujo impulso a direção da sociedade se encaminhará para a realização das mais nobres e elevadas aspirações do patriotismo. Ao passo que se desenvolve a instrução pública, que a sociedade vê acumularem-se maiores cabedais intelectuais pelo alargamento das compreensões em todas as classes, novos elementos de prosperidade concorrem a bem da efetividade das liberdades políticas, da moralidade, da indústria, de todos os interesses sociais, do bem estar dos cidadãos. (SOARES apud CARDOSO JÚNIOR, 1871, p.25).

⁴⁹ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.23.

Em uma espécie de introdução ao seu discurso sobre a instrução, Cardoso Júnior destaca o século XIX como um tempo em que as grandes questões sociais ganharam relevo e em que se reconheceram as “vantagens da instrução”. Sua fala é eloquente, apaixonada e se finca na defesa da instrução como caminho para um novo tempo, um futuro promissor, glorioso, que emergirá em lugar de um tempo de atraso que se perde no passado. É um discurso que busca a constituição de um imaginário social pautado pela ideia de que a instrução é o único caminho para a elevação do homem, para a sua perfeição, caminho desejado e sonhado por todos indistintamente.

É mister reconhecer que a perfectibilidade humana provém da ilustração da inteligência – é mister confessar que sem essa ilustração a vida seria um perpétuo retrogradar aos idos tempos em que o homem – qual outro autômato – passava ignorado e inútil, sem desprender de si o menor lampejo revelador de uma essência imaterial e sublime.

Já lá vão essas épocas, Srs, perdidas entre as brumas do passado.

Agora há um anelo unânime; uma aspiração ardente; um desejo fervoroso de esclarecer o espírito.

Por toda parte o anelo transparece, a aspiração sobressai, o desejo impera.

O rico, o proletário, o nobre, o plebeu, o homem, a mulher, todos correm para os mananciais puros e cristalinos, todos procuram o novo Jordão, a fim de receber o segundo batismo da instrução, indispensável a todas as classes, a todos os estados e em todas as condições da vida. ‘Esclarecei os homens’ – dizia Tocqueville, porque eu sinto aproximar-se o tempo em que a liberdade, a paz pública e a ordem social não poderão passar sem luz.

Este axioma profético realizou-se. O tempo chegou.

É mister dissipar as sombras que a ignorância projeta.⁵⁰

Entretanto, embora acreditasse no poder da instrução como caminho para mudar comportamentos, construir novas concepções, sabia que esse caminho era lento, árduo, e, portanto, demandava paciência e perseverança. Se por um lado as mudanças não aconteceriam do dia para a noite, por outro era necessário começá-las imediatamente.

É mister que o presente seja corolário do futuro. É mister semear hoje para colher amanhã.

Não colheremos nós, mas colherão nossos filhos.

Não gozaremos nós, porém gozarão os nossos descendentes.

Leguemos um enorme tesouro à geração que nos há de suceder.

Plantemos a árvore onde ela se abrigará

Ergamos o majestoso areópago que ateste um esforço assíduo e uma vontade sincera. Deixemos nas colunas do edifício os nossos nomes.

Obreiros do progresso, simbolizemos em monumentos indestrutíveis os mais nobres sentimentos do coração.

Hoje o trabalho. Amanhã - a paz tranquila da consciência.

Hoje - o sacrifício. Amanhã - a justa retribuição.

⁵⁰ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.26.

Hoje - a luta. Amanhã - a glória.
E Deus abençoará os nossos intuitos; e a posteridade, bendirá a nossa memória.⁵¹

Essas são as ideias de Cardoso Júnior para a instrução. A fonte inspiradora, ele mesmo fornece. É em Tocqueville, o grande viajante do século XIX, que seu dizer se sustenta.

Alexis Tocqueville após uma visita prolongada em 1835 aos Estados Unidos publica a obra “A democracia na América” e nela expõe a sua compreensão do que se passa na parte norte do Novo Mundo.

Tocqueville inicia sua obra estabelecendo uma comparação entre as diferentes regiões da América. Dessa comparação importantes questões emergem. Para ele, sob as belas, ricas e majestosas terras da América do Sul,

Sob aquele manto resplandecente, achava-se escondida a morte; ninguém a percebia então, todavia, e reinava no ar daqueles climas um não sei que de influência debilitante, que ligava o homem ao presente e lhe tirava as preocupações com o futuro. (TOCQUEVILLE, 1987. P 25-26).

A América do Norte ao contrário, “apareceu sob outro aspecto: ali, tudo era grave, sério, solene; dissera-se que fora criada para se tornar província da inteligência, enquanto a outra era morada dos sentidos”. (TOCQUEVILLE, 1987, p.26).

As ideias posteriores expressas na referida obra permitem a compreensão do que se acaba de ler. Para Tocqueville (1987, p.29) a questão da “origem” está no cerne da construção de qualquer nação: “Os povos guardam sempre as marcas de sua origem. As circunstâncias que acompanharam o seu nascimento e serviram ao seu desenvolvimento influem sobre todo o resto da sua existência”. Tocqueville (1987) remete-se ao contexto francês e “as querelas religiosas” que segundo ele “agitaram o mundo cristão” e mudaram o caráter dos habitantes que, de “grave e reflexivo, tornara-se austero e argumentador”.

A instrução havia crescido muito naquelas lutas intelectuais; o espírito recebera nelas uma cultura mais profunda. Enquanto se ocupavam as gentes em falar de religião os costumes tornavam-se mais puros. Todos esses traços gerais da nação se encontravam, em maior ou menor grau, na fisionomia daqueles filhos seus que tinham ido buscar um novo porvir nas bordas opostas do Oceano. (TOCQUEVILLE, 1987, p. 31).

Para Tocqueville, os homens que vieram para as terras anglo-americanas eram instruídos, defensores de princípios sólidos, vinham acompanhados de seus filhos e esposas,

⁵¹ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.26.

queriam um lugar tranquilo onde pudessem exercer sem perseguições sua fé, formar seus filhos com base nos mesmos princípios, trabalhar, construir uma nova nação. Entretanto, a América do Sul era “morada dos sentidos”, lugar onde não havia “preocupações com o futuro”. Estaria Tocqueville se referindo às riquezas e às infinitas belezas presentes nas terras da América do Sul como fator que deixava os homens preguiçosos, voltados aos prazeres da vida em detrimento do trabalho? Ou estaria se referindo à ignorância em que estava mergulhado esse mesmo povo quer por seus costumes, quer pela ausência de instrução? Nos relatos de inúmeros viajantes que percorreram as terras brasileiras, sobretudo no que se referem ao interior, essas concepções se fazem presentes. Em Mato Grosso a imagem do homem pobre e livre pescando num dia para folgar no outro é constante não apenas nos relatos de viajantes, mas também das autoridades encarregadas de governar a Província.

Mas não era apenas a “preguiça” do povo mato-grossense que incomodava. Alguns historiadores locais destacam a presença na Província dos imigrantes paraguaios, população pouco dada a bons costumes, cujos homens eram vistos como preguiçosos e as mulheres eram dadas à prostituição. Essa população, ao migrar para a Província acabava por corromper os bons costumes dos mato-grossenses. É interessante observar, através dos relatórios dos inspetores de saúde, a preocupação com a epidemia de sífilis que acometeu a região e que acabou por reforçar esse imaginário negativo acerca da população.

Aparentemente Cardoso Júnior era um leitor de Tocqueville, um autor que nos costumes do povo norte-americano as diferenças que os faziam tão admirados. Os costumes dos norte-americanos para Tocqueville eram decorrência da boa educação que haviam recebido. Por outro lado, Cardoso Júnior era amigo de Pimenta Bueno e com ele havia trocado informações aparentemente negativas sobre a Província levando-se em consideração as informações contidas na carta. Era também um admirador e discípulo de Paulino Soares que colocava a Província de Mato Grosso como a mais atrasada do Império. Esses fatores permitem compreender as concepções de Cardoso Júnior acerca da população de Mato Grosso, já expostas anteriormente. Também possibilitam compreender o caminho pretendido por esse presidente para a instrução pública para a Província.

Dentre as críticas feitas por Cardoso Júnior ao Regulamento de 1854 o presidente destacou a função ocupada pelo inspetor por ocasião da realização dos exames quando ele deixava o “papel de juiz para assumir o de parte, examinando e votando.”⁵² Segundo o presidente isso era suficiente para considerá-lo anacrônico. Mais uma vez, parece inspirado

⁵² RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.28.

pelas orientações de Paulino Soares que afirmava: “É uma garantia não ser o mesmo agente encarregado de fiscalizar-se a si mesmo e de resolver as reclamações às quais deram lugar os seus próprios atos”. (URUGUAI, 2002, p.200).

Com base no “muito que há digno de reparo e severa condenação” Cardoso Júnior propõe-se a reformar a instrução, mas não antes de “ouvir a opinião de pessoas autorizadas” de quem solicita uma análise do regulamento em vigor. No ofício dirigido ao Comendador Joaquim Gaudie Ley, ao Dr José da Costa Leite Falcão e ao Capitão João da Cunha Bacelar coloca os objetivos pretendidos, apresenta suas concepções acerca da instrução e de seu papel na formação dos cidadãos do futuro e, ao mesmo tempo, indica as mudanças que ele gostaria que fossem implantadas:

Lendo o regulamento da instrução pública desta província, vi que seria talvez possível reformá-lo de modo a obterem-se melhores resultados, reparando lacunas corrigindo faltas, ampliando atribuições, e simplificando o sistema. Sabe V. S. que a instrução é o mais seguro pedestal em que deve repousar qualquer sociedade legitimamente constituída – é o peristílio franco e largo que dá ingresso ao templo da sabedoria cujos sacerdotes, inspirando-se nos são princípios da moral, recebem a missão solene de esclarecer as multidões e de espalhar pela superfície da terra a semente que há de infalivelmente germinar, crescer, florescer e expandir-se.

Por toda a parte há hoje um movimento unânime; todas as províncias esmeram-se em uniformizar, em aperfeiçoar, em regularizar o serviço da instrução pública. O Mato Grosso não permanecerá estacionário: avançará também alguns passos, e, na órbita do possível, concorrerá para que seus filhos encontrem, no caminho do futuro, puros mananciais onde a inteligência se ilumine. Pela minha parte desejo sinceramente legar a esta província o maior benefício, isto é: pretendo aperfeiçoar a escola primária, esse crisol depurador e também a escola secundária, último remate à obra começada na infância. Para isso porém necessito do concurso de V. S. e desde já conto com ele, certo de que lho exijo, em nome da prosperidade moral desta província.

Haja, portanto, V. S. de examinar cuidadosamente o Regulamento de 30 de setembro de 1854, formar sobre ele juízo seguro e afinal indicar quais os pontos em que lhe parecer indispensável a reforma de que trato.

Após o seu trabalho, eu, confrontando-o com os que desde já igualmente antecipo, resolverei como for mais acertado. Conto que V. S. prestar-se-á com a melhor vontade ao quanto lhe vem de ser exigido, certo de que fará um assinalado serviço ao país e especialmente ao governo que terá sempre muito em vista provas tais de dedicação à causa pública.⁵³

Através do ofício reitera sua concepção acerca da instrução e de seu papel como geradora de “luzes”. Está vinculado ao projeto nacional. Aparentemente o discurso é democrático, pois atribui poderes aos representantes da comunidade para tomar decisões, indicar o que lhes parecer mais conveniente, porém deixa a decisão final para si mesmo. Nas

⁵³ RPPMT Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.29.

palavras dele: “resolverei como for mais acertado”. A descentralização cede lugar à centralização.

Com relação à disposição legislativa de outubro de 1869 que autoriza o legislativo a “fazer retoques”,⁵⁴ no Regulamento, Cardoso Júnior afirma: “isso não é o bastante. A reforma para ser profícua tem que ser profunda e radical”. Esta autorização lhe foi dada pela Assembleia Provincial, através da Lei nº 2 de 17 de setembro de 1871. Valendo-se da referida autorização Cardoso Júnior propôs mudanças substanciais para a instrução na Província. A esse presidente tem sido atribuído o mérito por transformar o cenário educacional mato-grossense a partir da década de 1870.⁵⁵ Entretanto, apesar da veemência com que solicita a reforma, Cardoso Júnior é um dirigente cauteloso, pede aos deputados que não percam de vista os “recursos do orçamento”, que segundo ele “são deficientes”, mas que, em função disso, não se deve “cruzar os braços e deixar que a corrente os conduza” e pergunta: “para onde senhores?” E ele mesmo responde: “Ninguém o sabe, mas a experiência indica: para um estado deplorável, para um abismo sem fundo”.

Para convencer o legislativo da importância de sua proposição mais uma vez ele utiliza de argumentos persuasivos que conclamam à ação, que fazem comparações que desqualificam a situação da Província, que colocam a culpa nela mesma: “O Mato Grosso deve também caminhar a par de suas irmãs, deve iniciar estes melhoramentos que em qualquer lugar encontram hoje apóstolos e prosélitos; deve em suma mover-se da situação apática em que se há colocado”.⁵⁶

Lembra os deputados da inexistência de ensino secundário na Província, exceto no Seminário Episcopal e pergunta: “Seria conveniente prover algumas aulas de ensino superior na capital?” Mas ao mesmo tempo se preocupa: “Comportará o cofre com este excesso de

⁵⁴ Importante observar que a solicitação de retoques na legislação, conforme menciona Marcílio (1963) e aos quais se refere Cardoso Júnior já tinha sido autorizada pela Assembleia Provincial ainda na gestão de Augusto Leverger, o Barão de Melgaço que, conforme já visto, foi o autor do Regulamento de 1854.

⁵⁵ Para Marcílio (1963, p.75) a reforma proposta por Cardoso Júnior era “realmente substancial, cheia de ideias modernas, não experimentadas ainda na província” e mesmo não tendo sido efetivada em sua plenitude trouxe, inegavelmente, um novo estímulo ao ensino em Mato Grosso naquele período. Na opinião desse autor o “ilustre reformador” tomou medidas de “reconhecido alcance”, medidas essas que colocavam à mostra “o espírito vigoroso” do seu idealizador permeado não somente por seu “entusiasmo pessoal, mas contando com o de outros que convida a dele participar”. A reforma preconizada, e sob muitos aspectos, efetivada por Cardoso Júnior teve, na opinião de Marcílio, um papel fundamental no estabelecimento do futuro da instrução na província uma vez que foi através dessa reforma que “se reestruturaram todas as novas ideias que lhe sobrevieram até quase ao fim do governo provincial” (MARCÍLIO, 1963, p.76- 86). Curiosamente Cardoso Júnior sequer é mencionado na obra de Gervásio Leite *Um século de instrução pública em Mato Grosso*, que também discute as referidas reformas. Leite (1970) mostra a reforma apenas em relação ao espaço de tempo de sua aprovação, ou seja, 1873, uma vez que afirma que a referida reforma foi “operada sob a inspiração de Miranda Reis”, silenciando, desse modo, a voz de Cardoso Júnior no processo de construção da mesma.

⁵⁶ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.30.

despesa?”⁵⁷ Ao utilizar a estratégia de atribuir responsabilidade e ao mesmo tempo “valorizar” a opinião de representantes locais para conseguir adesão aos seus intentos conclama os deputados para que “procedam uma discussão calma e refletida” uma vez que deseja “ouvir a opinião competente daqueles a quem as questões suscitadas tocam de perto”, mas ao mesmo tempo antecipa sua opinião: “Todavia dir-vos-ei que as somas despendidas com a instrução da mocidade nunca serão improdutivas.” Para dar sustentação ao seu dizer, recorre ao sábio Laboulay: “Não se pode melhorar o obreiro, sem que ele melhore e multiplique suas obras; a sociedade ganha tudo o que ganha o indivíduo.”⁵⁸ Cardoso Júnior é um governante que olha para o futuro. Para ele os gastos com a instrução nunca serão perdidos, pois o produto deste investimento “não só aproveita ao indivíduo, como também e mais ainda, aproveita a sociedade, que é tudo”.⁵⁹

Na sequência de seu relatório informa aos deputados sobre a atuação eficiente do atual inspetor dos estudos da Província o Dr. Manoel José Murtinho que, segundo ele, “esmera-se no cumprimento dos seus deveres”. Defensor da legalidade tece severas críticas ao fato de João Bueno de Sampaio acumular duas funções: a de amanuense e de oficial maior da secretaria da presidência, fato que era, em sua opinião, “um manifesto contracenso” uma vez que “existe incompatibilidade em ter o exercício simultâneo de dois empregos” ainda que a escrituração estivesse “em dia”.⁶⁰

Seu segundo relatório datado de outubro de 1872 é bastante extenso, são cento e cinquenta páginas nelas o mesmo expõe as medidas tomadas durante o último ano. Ao longo do relatório vê-se reiteradas as suas concepções já delineadas no documento do ano anterior e sobre as quais já se falou longamente. Nele Cardoso Júnior, mais uma vez, exalta as riquezas da terra, conclama a necessidade de Mato Grosso acompanhar as demais províncias do Império, e exalta a família imperial. Do mesmo modo exalta a tranquilidade pública, razão pela qual rende sua “homenagem à índole dos habitantes de Mato Grosso” que compreendem “que só ao abrigo benéfico da paz, é que podem progredir os povos dotados de instituições sábias e previdentemente livres.”⁶¹ Reitera também sua opinião sobre a segurança individual que continua a requerer cuidados uma vez que foram inúmeros os crimes ocorridos devido, entre outras coisas, à “falta de instrução moral e religiosa”. Talvez por isso, das cento e cinquenta páginas em que são tratados mais de cinquenta assuntos diferentes, Cardoso Júnior

⁵⁷ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.30.

⁵⁸ Idem, Ibidem.

⁵⁹ Idem, Ibidem, p.31.

⁶⁰ Idem, ibidem.

⁶¹ Idem, 1872, p.16.

destine vinte e uma páginas somente à instrução, porque é pela instrução que se torna possível mudar os comportamentos, refinar o caráter, construir cidadãos. É através dela que se forma o trabalhador, preocupado com o futuro e construtor da nação.

Na parte em que trata da instrução começa informando à Assembleia Provincial que depois de “sério estudo” e ouvidas as “opiniões” solicitadas a reformou com base na autorização que os deputados lhe haviam dado e que está vigorando em caráter de provisoriedade até sua aprovação definitiva. Na reforma, conforme se verá nos próximos capítulos, Cardoso Júnior considerou as suas opiniões e não a dos deputados.

A intenção de Cardoso Júnior com a reforma era “unificar, simplificar e regularizar” a instrução pública em Mato Grosso. Talvez houvesse “se enganado”, mas a “intenção havia ficado salva”, faltaria então, da parte dos deputados “severa análise e a consequente aprovação conforme ditasse a razão esclarecida”.⁶²

As preocupações de Cardoso Júnior com a instrução iam além da educação convencional, ele também se preocupava com crianças portadoras de necessidades especiais. Fazendo referência ao Instituto de Meninos Cegos do Rio de Janeiro conclama os deputados a que tornem extensivo aos meninos cegos, surdos e mudos da Província esse “grande benefício”. Assim, esses meninos “arrancados do abismo da ignorância” abençoarão aqueles que “lhes abrir as portas de uma escola onde consigam adquirir conhecimentos, colher noções, por meios que a ciência tem descortinado em sua marcha incessante”.⁶³

Cardoso Júnior, em seus discursos, trabalha no sentido do constituir um imaginário acerca da sociedade que pretende e que está em conformidade com as diretrizes estabelecidas naquele momento. Assim, forte hierarquia, patriotismo, crença no poder da instrução como espaço de construção da civilidade, cidadania, progresso, justiça com potência unificadora são elementos que fazem parte desse imaginário a ser construído. Para fazê-lo mobiliza saberes que perpassam as diferentes dimensões de sua vida tanto pessoal quanto profissional sem deixar de lado os aspectos intelectuais, políticos e morais.

⁶² Idem, 1872, p.72

⁶³ Idem, ibidem, p.134.

1.2. José de Miranda da Silva Reis

José de Miranda da Silva Reis nasceu no Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1824⁶⁴. Vinha de família ligada ao Exército. Seu pai Domingos da Silva Reis era major. Seguindo os passos do pai, assentou praça em 6 de fevereiro de 1841 no 1º Regimento de Cavalaria Ligeira e já no ano seguinte foi reconhecido cadete de primeira classe.

Diferente de Cardoso Júnior que foi um militar cuja vida política foi intensa, tendo sido deputado por diversas legislaturas, Miranda Reis nunca exerceu cargo de deputado ou qualquer outro de natureza política antes de ser nomeado para governar a Província do Amazonas em 1871. Sua carreira, até aquela data, foi eminentemente militar. Talvez por conta disso, Miranda Reis não demonstra a mesma eloquência que se vislumbra nos discursos de Cardoso Júnior. Ainda assim, esse presidente, em algumas circunstâncias, especialmente quando se trata da educação, se vale da retórica para conclamar os representantes do povo a aderir à sua causa.

Da mesma forma, o sentido de herói que lhe foi atribuído é diferente do de Cardoso Júnior, uma vez que esse imaginário não foi criado por sua família, mas é decorrente das ações intensas por ele praticadas nos campos de batalha e, segundo registros do Exército, cobertas de êxito. Foi condecorado, inclusive, com o título de “Barão com Grandeza de Miranda Reis”⁶⁵, condecoração elevada segundo a constituição dos segmentos sociais do Império. O fundamento para este título estava em sua brilhante trajetória militar especialmente no decorrer da Guerra contra o Paraguai.

Miranda Reis ingressou na vida militar em março de 1843 sendo nomeado alferes-aluno e, no ano seguinte, promovido ao posto de alferes. Dois anos depois (1844) foi nomeado tenente e, em 1847, foi transferido para a primeira classe do estado maior do Exército. Assim como Cardoso Júnior, era bacharel em Ciências Matemáticas formado pela Escola Militar em 1848. Um ano após tornar-se bacharel, em 1849, foi nomeado para servir na Província do Rio de Janeiro na qualidade de engenheiro. Pouco tempo depois, em 1851, foi

⁶⁴ Os dados da carreira militar de José de Miranda da Silva Reis foram extraídos da obra de Laurêncio Lago “*Os generais do Exército Brasileiro: de 1860 a 1889*”. Rio e Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

⁶⁵ Além dessa condecoração seus serviços foram agraciados também, pelo governo imperial, com os graus de Oficial e Comendador da Ordem da Rosa, em 1858, com o Hábito da de São Bento de **Avis**, em 1863 e Grã-cruz da mesma Ordem em 1867, Oficial da Ordem do Cruzeiro em 1873, com a medalha de mérito militar e geral da campanha do Paraguai, em 1870. No cabeçalho de abertura do Regulamento da Instrução Pública de 1873, Miranda Reis se apresenta como “Comendador da Imperial Ordem da Rosa, oficial da Imperial do Cruzeiro, Cavaleiro de São Bento de Avis, Condecorado com as medalhas do Mérito Militar e da Campanha do Paraguai, General Presidente e Comandante das Armas da Província de Mato Grosso”.

classificado no corpo de estado maior de 1ª classe e, em seguida, nomeado para servir na comissão de limites entre o Brasil e o Estado Oriental do Uruguai. No ano seguinte, 1852, foi promovido a capitão e, em 1856 a major, por merecimento.

A relação de Miranda Reis com Mato Grosso é anterior ao seu período de governo, isso porque em setembro de 1857 foi nomeado chefe da Comissão de Engenheiros na Província. Porém sua estada foi curta, pois já no ano seguinte passou a ocupar o cargo de 1º ajudante do diretor do Arsenal de Guerra da Corte. Um ano depois se tornou empregado na Província do Rio de Janeiro, na qualidade de diretor das Obras Públicas.

Diferente de Cardoso Júnior que, durante a Guerra contra o Paraguai atuou apenas em serviços burocráticos, Miranda Reis, já em 1864, tão logo teve início o conflito, marchou para os campos de batalha, indo por Mato Grosso. No ano subsequente foi nomeado chefe da Comissão de Engenheiros e, em seguida ocupou a função de deputado de ajudante geral das Forças em Marcha e em Operações na mesma Província. Em 1866, foi transferido para o Corpo do Estado Maior de Artilharia e promovido ao posto de tenente-coronel.

Antes do final da Guerra, em 1867, apresentou-se à Repartição de Ajudante General vindo do Exército em operações em Mato Grosso, sendo nomeado diretor do Arsenal de Guerra da Corte. Em 1868 retornou para o campo de guerra nomeado para comandar a Segunda Brigada Provisória da Divisão Expedicionária do Chaco. No comando da referida brigada reforçou o ponto ao norte do istmo fronteiriço às fortificações de Humaitá, local em que se refugiavam os paraguaios que se retiravam dessas fortificações.

Comandando o 3º, o 7º e o 8º Batalhões de Infantaria, que formavam a brigada, assistiu ali aos dez dias de resistência obstinada do inimigo, desde 25 de julho a 4 de agosto. Por este “feito d’armas” lhe foi conferida especial menção pelo Comando em Chefe de todas as Forças Brasileiras devido ao seu empenho, valor e dedicação, fatores que levaram ao bom êxito da operação. Em 1868 foi promovido a coronel.

Miranda Reis galgou posições dentro do Exército, comandou as tropas e atuou fortemente nos campos de batalha até que se feriu gravemente no assalto de 21 de dezembro de 1868 sobre as fortificações de Lomas Valentinas. Por esses feitos, Miranda Reis aparece nos registros dos oficiais superiores, como um dos oficiais que mais se distinguiu no assalto; situação que lhe rendeu mais promoções na carreira militar sendo nomeado, em 1869, coronel graduado, por atos de bravura.

Em abril de 1871 foi nomeado presidente e comandante das armas da Província do Amazonas; nesse mesmo ano obteve mais uma promoção tornado-se brigadeiro. Em outubro de 1872 obteve a nomeação de comandante das armas da Província de Mato Grosso,

permaneceu no cargo até outubro de 1874. No exercício do cargo conquistou a simpatia e o respeito da Assembleia Provincial. No livro de correspondências entre a assembleia e a presidência encontram-se registros de ofícios dos deputados tecendo elogios à sua administração. Atributos como senso de justiça, solicitude, ilustração, patriotismo e dignidade são destacados⁶⁶. Após o governo da Província de Mato Grosso retornou à vida militar e ocupou cargos a ela inerentes ou atuou em serviços junto à Corte e ao Imperador até o final de sua carreira.

Os relatórios de governo de Miranda Reis tanto na Província do Amazonas quanto em Mato Grosso são breves e acrescidos dos anexos dos relatórios dos inspetores de diversos setores. São recorrentes anexos do ramo da instrução, saúde, fazenda e setores ligados à segurança (polícia, exército). Em Mato Grosso, José de Miranda da Silva Reis apresentou dois relatórios que serão objeto de análise: um de três de maio de 1873 e o outro de 2 de maio de 1874.

O discurso de Miranda Reis é, na maioria das vezes, uma alocução que pode se caracterizar como de “segunda mão”, pois o mesmo reproduz o que diz o inspetor, embora assumo, em muitos momentos, a autoria do que está sendo dito.

O estilo do discurso de Miranda Reis é diferente do estilo de Cardoso Júnior. Enquanto seu antecessor primava pela retórica eloquente, persuasiva, pautada por uma formação ideológica fundamentada em pensadores que circulavam na época, o seu apresenta sempre um texto que se poderia chamar de “ enxuto”, breve, sucinto e de caráter prático. Não lhe é peculiar citar pensadores ou políticos, raramente apresenta um discurso mais empolgado. Não apresenta muitas novidades no que tange à instrução limitando-se a acatar as propostas de Cardoso Júnior, embora faça questão de afirmar os pontos sobre os quais interferiu. Em seu segundo relatório vê-se um pouco do estilo de texto do Protonotário Ernesto Camilo Barreto que mostra a forte influência que algumas das ideias do inspetor exerceram sobre ele. Essas influências são percebidas no âmbito da aplicação da lei que acabava de ser aprovada.

Assim como o fez Cardoso Júnior, Miranda Reis, em seu primeiro relatório, afirma que pouco pode dizer sobre a situação da Província dado ao pouco tempo que ocupa o cargo,

⁶⁶ Excelentes exemplos dessa relação respeitosa entre Miranda Reis e a Assembleia Provincial estão retratados em dois ofícios de felicitação, um datado de 6 de junho de 1873 e o outro de 23 de maio de 1874. Neles os deputados cumprimentam Miranda Reis pela excelente administração e pelo zelo e respeito com que trata as questões da Província. Nas mesmas oportunidades o presidente emite respostas igualmente elogiosas e respeitadas aos deputados em agradecimento pelas felicitações, ocasiões em que coloca em destaque a importante colaboração da Assembleia para o êxito do trabalho (Mato Grosso, Registro de correspondência desta Secretaria com a Assembleia Legislativa Provincial – 1870-1880).

aproximadamente quatro meses no governo. Por isso, solicita aos deputados “luzes e patriotismo”⁶⁷ para superar as lacunas do seu incompleto trabalho.

Seguindo o ritual de abertura do discurso⁶⁸ exalta a família imperial em poucas e simples palavras. Da mesma forma brevemente exalta a tranquilidade pública em que se encontra a Província “graças ao decidido amor” que o povo mato-grossense, assim como “todos os bons brasileiros” dedicam “à ordem pública e às instituições do país”⁶⁹. Sua referência à Província também é de exaltação a uma terra “tão vasta, quanto naturalmente rica, e por outros muitos diversos títulos, importantíssima”.⁷⁰

Ao contrário de boa parte da literatura local que afirma ter sido, a década, marcada por grande incidência de crimes de toda ordem, Miranda Reis afirma que “a segurança individual vai bem. Isso segundo o presidente atesta que “os matogrossenses (sic) são em geral dotados da melhor índole e se fazem notáveis pelo respeito que consagram às leis, à moral e à santa religião que professam.” É interessante observar que ao afirmar que a segurança individual vai bem, o faz, tomando como referência, o que haviam dito os seus “ilustres antecessores”.⁷¹

Entretanto, no último relatório, Cardoso Júnior chamou a atenção quanto a algumas medidas severas que havia tomado com relação a incidentes ocorridos em algumas localidades da Província e que vinham colocando em risco a segurança individual. O que teria motivado Miranda Reis a afirmar que a tranquilidade estava assegurada na Província se os relatos da época afirmavam o contrário? Considerar a hipótese de que Miranda Reis não leu o relatório é inviável uma vez que em seu próprio relatório, menciona dados nele contidos. Um dado que chama atenção é o fato de que no ano seguinte sua concepção acerca do problema da violência se afina com a de Cardoso Júnior ao afirmar que os crimes devem-se à “falta de educação e de instrução” e são cometidos por “escravos e pessoas de ínfima condição” ou seja, os criminosos são, em geral, analfabetos, pobres e negros. Os crimes encomendados

⁶⁷ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1873, p.5

⁶⁸ Todos os relatórios dos presidentes de província às Assembleias Provinciais seguem um mesmo caminho, uma espécie de ritual de apresentação. Começam por citar a Lei que os obriga a apresentar o Relatório, em seguida exaltam o Imperador e a família Imperial informando acerca dos últimos acontecimentos envolvendo a família, todos expressam sua fidelidade ao Imperador e exaltam suas ações. Em seguida relatam a situação da polícia, da igreja, do judiciário, da saúde, da educação, das finanças, das obras públicas, da guarda nacional, da segurança (tanto individual quanto pública), das estatísticas, da administração pública, dos índios, da agricultura, do comércio, da indústria, etc. Geralmente são mais de cinquenta assuntos tratados, alguns com mais demora a exemplo da saúde, educação, obras públicas, ouros mais rapidamente. Entretanto o espaço gasto com cada assunto não é uma constante, cada presidente demora-se mais neste ou naquele assunto dependendo de sua própria concepção acerca do que seja mais ou menos importante, do que mereça mais ou menos preocupação.

⁶⁹ Idem, Ibidem, p.6.

⁷⁰ Idem, Ibidem, p.5.

⁷¹ Idem, Ibidem, p.8.

pelos grandes coronéis, as grandes querelas políticas causadoras de arruaça não figuram entre os agentes causadores dos distúrbios.

Com relação à saúde Miranda Reis, a partir dos dados do Relatório do inspetor do setor, lamenta a pouca ou nenhuma procura da população pelas vacinas contra “o terrível flagelo da varíola que naquela Província, desgraçadamente, já demonstrou sua hediondez”⁷², fato esse que, segundo sua ótica, somente ocorre entre as pessoas menos instruídas. Aqui, do mesmo modo que Cardoso Júnior, Miranda Reis atribui à falta de instrução a responsabilidade pelos diversos comportamentos indesejáveis, contrários ao projeto de sociedade que tinha em mente.

No tocante à instrução, reporta-se, já de início, ao regulamento deixado, em caráter provisório, por Cardoso Júnior. Afirma nada poder acrescentar uma vez que esse assunto demanda “longa experiência e acurado estudo” e ele, no pouco tempo em que estava à frente da Província, não teria condições de fazê-lo. Contudo, assim como o fez anteriormente Cardoso Júnior, na sequência do mesmo parágrafo afirma que vai usar de “franqueza” ao expor o “juízo” que fez do “estado da instrução na Província” e ainda, que vai propor “uma ou outra modificação naquele regulamento” que, conforme se sabe, aguardava aprovação. Para ele a situação da instrução não é nada lisonjeira e se ressentido “da falta de meios para sair do atraso em que se acha”.⁷³

São poucas as novidades propostas por Miranda Reis para a instrução. Destaca a importância da criação de uma escola normal para habilitar os professores, propõe uma pequena mudança nos horários das aulas, fala dos cursos noturnos propondo algumas adaptações para melhor aproveitá-los. No mais, limita-se a aderir às ideias de Cardoso Júnior mantendo-as no regulamento que encaminhou para aprovação da Assembleia Legislativa Provincial.

O Relatório de Miranda Reis do ano 1874 é mais extenso do que o anterior, e também o maior de suas administrações. São setenta e quatro páginas sem contar os anexos que contam mais cento e cinquenta e três páginas. Ao todo são duzentas e cinquenta e oito páginas, embora mais de dois terços seja de anexos nos quais constam os relatórios da polícia, da saúde, da educação e das finanças. O anexo da educação consta de mais de quarenta páginas que serão objeto de análise posterior.

Nesse relatório Miranda Reis segue o estilo dos anteriores. É sempre direto, poucas vezes se utiliza de uma linguagem mais elaborada ou eloquente exceto na parte em que trata

⁷² Idem, *ibidem*, p.15.

⁷³ Idem, *ibidem*.

da instrução fato que deixa vislumbrar a importância que ele, assim como os demais, dava à instrução. Quase sempre limita-se a informar a situação com base nos relatórios dos diversos setores sem fazer conjecturas ou propor saídas mais elaboradas para a situação. Muitas páginas são gastas para relatar o movimento dos setores no que diz respeito a contratações, exonerações e substituições feitas, assim como transcreve correspondências que tenha emitido para solucionar problemas pontuais.

A compreensão dos problemas, após o ano de governo, segue a linha do seu antecessor e mesmo a sua própria, toma como referência seu governo na Província do Amazonas. Denuncia a “criminosa” atitude da população pobre de não querer vacinar-se acusando terem as mesmas se esquecido das “tristes e ltuosas cenas” provocadas pelo “flagelo da varíola”⁷⁴. A única novidade do seu relatório está na mudança promovida no sistema de correio que deveria, a partir de então, organizar-se sob uma espécie de pontos de apoio evitando assim que os portadores das correspondências tivessem que percorrer todo o caminho.

No que diz respeito à instrução começa seu discurso exaltando a importância desse assunto para o qual chama a “esclarecida atenção” uma vez que ele é de grande “transcendência para o futuro do povo matogrossense (sic)”. De certa forma, ao exaltar a aprovação do regulamento que, segundo ele, seguiu suas orientações e que se acha em execução desde o dia quatro de julho do ano anterior (1873), exclui a voz de Cardoso Júnior na constituição das novas diretrizes para a instrução. Esse regulamento, na concepção de Miranda Reis habilitaria a Província a “seguir *pari passu* os progressos que o importante ramo da instrução tem alcançado no presente século”, mas ao mesmo tempo alertava para o fato de que faltava muito ainda à Província “para que os sábios preceitos nele consignados” se tornassem “uma realidade entre nós”.⁷⁵ A razão para esse impedimento? A falta de professores devidamente preparados.

Traçai o plano de um edifício majestoso consignai nele os preceitos da arquitetura para que ele seja um exemplo de bom gosto, da solidez e da harmonia de todos os seus compartimentos, não escrupulizeis porém a boa qualidade dos materiais de que vos haveis de servir em sua construção e, se além disso incumbirdes a sua execução a mãos inábeis nunca o vereis realizado mau grado o vosso desejo e os esforços daqueles a quem cometestes um igual trabalho⁷⁶

⁷⁴ Idem, 1874, p.21.

⁷⁵ Idem, Ibidem, p.23.

⁷⁶ Idem, Ibidem.

A Lei por si só, as boas ideias nela contidas, não são suficientes para promover as melhorias necessárias, é imprescindível que as condições para sua execução sejam favoráveis, “é preciso executá-la fielmente e, a primeira questão a resolver é “a escolha de um bom pessoal”. Miranda Reis é implacável chegando mesmo a afirmar que a Província não poderia ter “instrução pública” enquanto não fosse “convenientemente substituído o pessoal docente” da grande maioria das escolas. Afinal o magistério não é um trabalho qualquer, é antes um “sacerdócio”, tarefa altamente elevada, para a qual se devem exigir “inteira vocação, reconhecida moralidade e os conhecimentos literários indispensáveis para que possa ele produzir, em sua santa missão, frutos salutares”. Quanto às escolas, elas:

[...] são os templos, onde os filhos dos ricos como os dos pobres, e o dos sábios como o dos ignorantes, vão buscar o alimento do espírito e receber em seus corações tenros e juvenis a semente da sã moral, da boa educação e do amor ao trabalho. Sem o cabedal destes três predicados, eles se apresentarão na sociedade para dar um triste testemunho do pouco cuidado e pouco zelo em que fora tida a sua infância. É nas escolas que nós devemos concentrar todos os nossos desvelos, preparando com sábia previsão a futura geração e com ela a grandeza do país.⁷⁷

Tal como em Cardoso Júnior, moral, educação e trabalho constituíam o tripé que deveria compor o processo de formação visando um futuro promissor. Assim como seu antecessor, Miranda Reis não vê essa tarefa como algo que se cumpra rapidamente, pois, “em um só dia, em um só ano, não se colhem os frutos da árvore, cuja semente confiamos a fertilíssimo torrão”. Os cuidados para a sua “germinação” e para o seu “desenvolvimento”⁷⁸ devem ser incessantes. Tal como fez Cardoso Júnior, Miranda Reis seguiu a orientação do projeto em circulação naquele momento: ao Estado caberia, através da ação de seus representantes, conforme Mattos (1987) exercer uma “direção moral e intelectual”. No caso da Província de Mato Grosso, lugar de barbárie, de atraso, semelhante trabalho passa pela negação de certos modos de vida e pela constituição de um novo imaginário acerca da vida em sociedade. A instrução tinha, nessa perspectiva, um papel fundamental.

Miranda Reis destaca que o inspetor da instrução, além de treinar os professores nos novos métodos, também se prestou a organizar o Regimento Interno, mas todo o trabalho realizado pelo referido inspetor não foi feito sem resistência. Esse importante trabalho “assim como todas as ideias úteis” e não poderia:

⁷⁷ Idem, Ibidem, p.24

⁷⁸ Idem, Ibidem.

[...] deixar de encontrar vagas censuras, já daqueles que sectários da rotina, olham sempre mal todo o progresso, e úteis inovações, já daqueles para quem é objeto de reparo e de maledicência o verdadeiro mérito, uma vez que este se revele em indivíduos, desafeiçoados seus.⁷⁹

Pelo relato de Miranda Reis fica evidenciada a resistência sofrida por Camilo Barreto na implantação das novas diretrizes para a instrução. Entretanto, conforme nos informa o presidente, o inspetor, apesar da resistência que lhe foi oferecida, não se deixou esmorecer. As dificuldades encontradas no desempenho do seu trabalho não o demoveram de ajudar o presidente “tão louvável e eficazmente” como vinha fazendo até então. A narrativa de Miranda Reis revela outras vozes, contrárias ao movimento de modernização, resistentes às mudanças que estavam sendo gestadas. Quem seriam os opositores a essas novas formas de conceber a instrução? Inimigos políticos do inspetor? Professores que não queriam mudar suas práticas? Os próprios pais resistentes a novidades que colocassem em suspenso formas de vida arraigadas? Tais resistências eram diretas ou intermediadas pelos apadrinhamentos tão comuns ao período?

Estudos realizados por pesquisadores da instrução no período, a exemplo de Poubel e Silva (2006), Siqueira (2000), Jacomeli (1998) entre outros, mostram a resistência de muitos pais às novidades introduzidas pelo novo Regulamento que, de certa forma, lhe tiravam o domínio sobre os filhos. O protesto, na maioria das vezes, era silencioso, simplesmente optavam por professores mais conservadores, menos permissivos ou novidadeiros ainda que não tivessem a mesma competência técnica. Percebe-se, por essas atitudes, um jogo de forças em que cada lado usa das armas que possui para fazer valer suas concepções. Ao jogo da imposição, segue-se outro da resistência, às vezes, manifestada de modo sutil, quase imperceptível. São ruídos de vozes raramente materializados nos textos e que quando ouvidos mudam os sentidos da superfície.

Pelo exposto no relatório, é possível vislumbrar as dificuldades que Miranda Reis enfrentava na Província para implantar a reforma da instrução pública. Na Província de Mato Grosso tudo faltava: professores habilitados, prédios, métodos, utensílios, livros, papel, pena e tinta. A verba decretada para as despesas necessárias era insuficiente. Mas nem tudo era ruim. As mudanças estabelecidas no novo Regulamento ofereciam algumas vantagens aos professores e traziam “algumas pessoas de provadas habilitações” que, aos poucos, iam “procurando na província a carreira do magistério público”. Apesar de poucos, esses professores já representavam uma esperança e serviam de exemplo para que os interinos

⁷⁹ Idem, *Ibidem*, p.25.

estudassem “acuradamente no sentido de habilitarem-se” podendo assim preencher definitivamente suas cadeiras após prestar o “indispensável exame de habilitações” e assim acessar “às vantagens correspondentes aos professores efetivos”.⁸⁰

Miranda Reis, ao atribuir confiabilidade ao relatório do inspetor, afirma ser desnecessário entrar em mais detalhes sobre esse “importante ramo do serviço”, pois no referido relatório, o inspetor mostra “o triste quadro” que encontrou a instrução pública da Província quando assumiu a sua administração. Entretanto, conclama ele, é necessário não desanimar perante as “dificuldades que surgem medonhas” para assim poder tirar a instrução da Província do “aniquilamento e da morte a que seria forçosamente arrastada, se com mão segura não viésseis reanimar-lhe as forças”.⁸¹ Miranda Reis deposita confiança no inspetor e aos deputados dá autoridade para superar as dolorosas verdades.

Miranda Reis finaliza seu relatório de governo lembrando aos deputados sobre a “difícil” e “espinhosa” posição que se encontra em face da exiguidade de recursos que o impede de “introduzir os melhoramentos” de que necessita a Província e mesmo de “curar dos seus interesses mais momentosos” tarefa da qual se veem incumbidos pela natureza do cargo, mas impedidos pelas circunstâncias permeadas por toda sorte de dificuldades. Como pouquíssimas vezes pode se verificar nos discursos de Miranda Reis ele usa da retórica para retratar a triste e delicada situação em que os deputados se encontram:

Eu vos considero, senhores, na posição embaraçosa do médico que conhece a marcha devastadora da moléstia, que mina oculta e surdamente uma existência, sem ter a seu alcance um só meio sequer a opor! Ao médico experiente, os sentimentos de humanidade nada valem quando a morte se aproxima de seu enfermo: ao político, o patriotismo e a dedicação à causa pública são auxiliares preciosos e elementos de força para vencer e cortar as maiores dificuldades.⁸²

O discurso de Miranda Reis se constitui numa espécie de paráfrase do discurso de Camilo Barreto que afirma, em seu relatório, que a instrução é o doente a quem cabe curar. O presidente, ao comparar o trabalho de um deputado ao de um médico que se depara com uma doença grave, parece indicar que não há saída, a morte é certa. Mas os deputados não são médicos, são “políticos” e para estes “o patriotismo e a dedicação à causa pública, são auxiliares preciosos e elementos de força para vencer e cortar as maiores dificuldades”. Lembra aos deputados que a Província tem os “olhos fitos” neles e, portanto, eles devem

⁸⁰ Idem, Ibidem, p.28.

⁸¹ Idem, Ibidem, p.31.

⁸² Idem, 1874, p.72

trabalhar para “dominar a crise financeira que lhe tolhe os passos”.⁸³ É isso que move os seus próprios passos, diz Miranda Reis.

1.3. João José Pedrosa

João José Pedrosa ou o “Dr. Pedrosa” como era reverenciado, nasceu em Curitiba, Paraná a 03 de fevereiro de 1845 e faleceu em 1882, como presidente da Província do Pará. Era filho de Joaquim José Pedrosa e de Maria Pedrosa família de poder e prestígio na Província do Paraná e que estava vinculada ao mundo da política. Conforme estudos de Oliveira (2000), todos os onze presidentes daquela Província imperial são integrantes de quatro grupos familiares dominantes do Paraná: família Baltazar Carrasco dos Reis, João Rodrigues de Seixas, João Rodrigues França e Cardoso Lima. João José Pedrosa pertencia à família Carrasco dos Reis. Seu irmão Joaquim José Pedrosa, nascido em 1847, foi prefeito de Curitiba e deputado pelo Paraná em 1892 e era um abolicionista que pertenceu ao grupo dos jovens republicanos históricos.

João José Pedrosa é o patrono da cadeira de número 15 da Academia Paranaense de Letras e, em uma biobibliografia publicada pela referida academia é um dos pouquíssimos homens, cujo nome vem precedido pela denominação “Doutor”. Foi ainda um destacado membro do Partido Liberal.

De acordo com Mendonça (1977), Pedrosa foi agraciado com a “Ordem da Rosa”, uma das muitas condecorações, que, conforme visto, eram utilizadas pelo imperador para agraciar homens, fossem eles civis ou militares, que tivessem se destacado por sua fidelidade ao imperador ou por relevantes serviços prestados ao Império. Após concluir os preparatórios no Liceu Paranaense bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1865.

Mattos (1987, p.175) revela com base nas ideias de Nabuco, que as faculdades de Direito e dentre elas a de São Paulo, *locus* de formação de Pedrosa, “além de centros formadores dos dirigentes políticos, eram também geradores de agentes de administração imperial”. Assim, conforme nos informa Hoerner Jr; Bóia; Vargas (2001), Pedrosa tão logo retornou ao Paraná depois de formado, foi procurador fiscal e inspetor do Tesouro Provincial. Elegeu-se vereador e tornou-se o presidente da Câmara Municipal de Curitiba, e, logo após,

⁸³ Idem, ibidem, p.120.

foi deputado pela Assembleia Legislativa Provincial, no biênio 1867/1868. Foi ainda Comandante Supremo da Guarda Nacional, em Curitiba.

Como membro do Partido Liberal prestou serviços ao referido partido não só na tribuna parlamentar como na imprensa política, denunciou os desmandos dos conservadores que, naquela época, administravam o Paraná. Naquele período, por diversas ocasiões, travou calorosas discussões políticas com Generoso Marques, Padre Camargo, Alves Guimarães e outros oradores de renome.

Além de presidente da Província de Mato Grosso entre 1878 e 1879, sua primeira experiência no governo provincial, Pedrosa governou também a Província do Paraná de 4 de agosto de 1880 a 3 de maio de 1881. Vale destacar que ele foi o primeiro paranaense a ser nomeado Presidente da Província do Paraná ou, em outras palavras, o primeiro paranaense a governar efetivamente sua terra natal. Posteriormente, em 1882, governou a Província do Pará, local onde faleceu em 15 de maio de 1882, vítima da febre tifóide. Pedrosa faleceu com apenas 37 anos de idade. Antes da morte o mesmo já tinha o nome cogitado para Ministro do Império e, segundo Hoerner Jr, Bóia, Vargas (2001, p.123) “legou o exemplo de um administrador pairando acima de credos e de cores partidárias”. Para os autores supracitados, Pedrosa, “pela retidão de caráter, lhanza, sólida cultura e extremado amor à sua terra, tornou-se estimado até mesmo por seus adversários”.

O referido presidente fora um advogado ilustrado e jornalista. Nessa última função escreveu nas colunas do “Dezenove de Dezembro” e do “Constitucional” e defendeu, no espaço destes jornais, os interesses da Província. No jornal “Dezenove de Dezembro”, primeiro jornal impresso no Paraná fundado, em abril de 1854. Logo após a emancipação da Província, Pedrosa atuou como redator. Para Correa (2006), o Dezenove de Dezembro era “um jornal semanal que se propagava neutro em questões partidárias”, porém, conforme afirma essa mesma autora, recebia verbas pelas publicações oficiais e se negava a publicar matérias contrárias ao governo. Para Correa (2006, p.35), embora se dissesse apartidário, o Dezenove de Dezembro sempre foi um órgão do Partido Liberal. Ainda segundo informações do Arquivo Público, seus redatores políticos eram João José Pedrosa, Generoso Marques, Joaquim Mota, Sérgio Castro, etc, “paredros desse partido”. (CORREA, 2006, p.35).

Pedrosa assumiu a administração de Mato Grosso em 6 de julho de 1878, embora fosse nomeado em abril. Seu primeiro relatório escrito para a Assembleia Provincial data de primeiro de novembro de 1878. Estava, portanto, há menos de quatro meses no cargo razão

pela qual não poderia ainda ter feito “um estudo acurado dos negócios todos desta vastíssima província” que, “aliás,” era “tão pouco conhecida ainda pelos seus próprios habitantes”.⁸⁴

Não se pode saber se havia em seu discurso uma crítica velada aos mato-grossenses na sua relação com a própria terra ou se tratava apenas de uma frase dita com o objetivo de justificar as limitações de um trabalho que pretendia mostrar a situação de uma Província cuja vastidão é sempre tão evocada em todos os relatórios dos demais homens que a governaram. Assim como os demais presidentes Pedrosa afirma não conhecer os problemas da Província, porém, de um modo um pouco diferenciado, conclama a necessidade de se basear em dados concretos sobre a realidade para tomar medidas coerentes com essa mesma.

Seu primeiro relatório apresentado à Assembleia Provincial apresenta-se com sessenta e quatro páginas e cinco anexos dos setores de: finanças, hospitais, igreja, saúde e administração. Todo o anexo consta de vinte e seis páginas. No total são noventa páginas que informam sobre a situação da Província. A questão da instrução está presente em momentos diferenciados do discurso e, reiteradas vezes Pedrosa coloca em relevo sua importância, porém, na parte específica em que trata exclusivamente do tema “Instrução Pública”, destina apenas nove páginas ao assunto. Isso mostra que, para ele, a instrução é um assunto que transcende a uma área restrita, está relacionada a toda a vida da Província.

Através do discurso materializado nos seus relatórios é possível constatar uma relação tumultuada entre a presidência e a Assembleia Provincial, fruto de concepções diferenciadas acerca da política que, conforme afirma o próprio Pedrosa, não pode se deixar afetar por “paixões partidárias”.

Seu discurso é permeado pelo silenciamento tendo em vista a invisibilidade do inspetor da instrução, cuja voz não se faz ouvir, exceto para proceder a críticas e, ainda assim, raramente. Ao afirmar aos deputados que os mesmos sabem “tão bem quanto ele” as dificuldades que se colocam para “colherem-se quaisquer informações” na Província, uma vez que “as distâncias são imensas e as comunicações morosas e escassas”, parece apenas justificar-se pelas limitações do seu trabalho. Entretanto, no parágrafo seguinte, informa aos deputados que solicitou das “autoridades os esclarecimentos precisos para este trabalho”, mas que até aquele momento de “bem poucos” as tinha recebido.

Os motivos segundo Pedrosa “sem dúvida” eram os que ele apontara, pois estas autoridades, “por mui solícitas que porventura sejam, lutam com embaraços para colherem os dados que seus auxiliares ou subalternos devem ministrar-lhes”.⁸⁵ O sentido ambíguo fica

⁸⁴ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.3.

⁸⁵ Idem, Ibidem.

implícito. Pedrosa estava apenas registrando uma dificuldade recorrente na Província ou fazendo uma crítica velada a algumas autoridades descuidadas dos seus deveres?

Ainda com relação às falhas do seu trabalho conclama os deputados para que o ajudem a suprir suas deficiências. Diz ele: “conto [...] que suprireis com os conhecimentos próprios que deveis ter da Província as lacunas que nele encontrardes”.⁸⁶ No contexto utilizado, o verbo “deveis” tanto pode indicar uma “lembança” aos deputados de suas obrigações quanto pode significar uma “dúvida” em relação à existência desses conhecimentos.

Seu relatório indica que desde o início duas preocupações: “conhecer o estado financeiro e da instrução pública desta Província, cujos destinos me eram confiados”. Quanto às finanças, embora “algum tanto desorganizadas [...] todavia não se achavam em estado desanimador desde que mantidas, em termos, as reduções feitas nas despesas pelo meu antecessor”. Conhecedor do ramo das finanças, uma vez que ocupou o cargo de Procurador fiscal e inspetor do Tesouro Provincial na Província do Paraná, Pedrosa aponta estratégias para equilibrar as contas da Província de modo a “com vagar, assentar-se um plano definitivo de reorganização financeira”. A solução segundo ele estava no “equilíbrio permanente da receita com a despesa.” Desse modo se poderá “emprender algum dos muitos melhoramentos de que carece a Província”.⁸⁷ Porém o que mais o “contristou” foi o:

[...] lastimável estado da instrução pública primária, mais por certo, devido aos grandes obstáculos naturais, como sejam a vastidão territorial da província, a disseminação da sua escassa população e a deficiência de pessoal para o magistério, do que a quaisquer outros que a incúria e o desmazelo pudessem ter criado.⁸⁸

Sobre suas palavras pede que os deputados não vejam nelas “censura alguma [...] às administrações passadas, cujo patriotismo e zelo estou longe de vir por em dúvida”; está apenas assinalando um fato “contristador” e pede que o ajudem a “atalhar os seus perniciosos resultados”. Sua preocupação é tanta com esse “transcendente assunto” que mesmo sem o consentimento dos deputados autorizou, extraordinariamente, “contratos com pessoas habilitadas para o ensino de primeiras letras, em todas as povoações da província” e só o fazia porque estava “convicto de que assim interpretava fielmente o pensamento que ditou a sábia disposição do artigo 8º do Regulamento de 4 de julho de 1873 que esta assembleia converteu em lei”.⁸⁹

⁸⁶ Idem, Ibidem, p.4.

⁸⁷ Idem, Ibidem.

⁸⁸ Idem, Ibidem.

⁸⁹ Idem, Ibidem, p.5.

De acordo com o artigo que Pedrosa se referiu deveriam criar nas cidades e vilas, “além das escolas já criadas, outras, sempre que se verifique a existência de pelo menos trinta meninos inscritos para matrícula além de sessenta em cada escola já provida”. Do mesmo modo seriam criadas escolas nas “freguesias e outros povoados” sempre que o número fosse de “vinte”. A grande preocupação de Pedrosa, aparentemente estava na ausência de escolas de meninas. Ao se referir à sua atitude de nomear professores habilitados mesmo sem consultar a assembleia provincial esclarece:

Fi-lo, senhores, porque devo com franqueza confessar-vos, diante das densas trevas que ameaçavam envolver completamente a Província, existindo cidades e vilas das mais notáveis que não possuíam uma só escola sequer para o ensino do sexo feminino, assaltou-me um terrível receio, qual o de um fato que, verificado, encheria de tristeza e pesar o coração de todos os brasileiros.⁹⁰

Entretanto a argumentação que faz a seguir encaminha a questão para outra direção além da indicada. O discurso de Pedrosa leva a crer que a pretensão dele era também a de estimular a população para a instrução com vistas aos cargos públicos. Para Pedrosa, se a mocidade continuasse “privada da instrução em diferentes pontos da Província” e não se fizesse nada “contra o indiferentismo que, pela descrença geral, já ia lavrando sobre o ensino”, dentro de alguns anos a instrução elementar estaria tão escassa que não haveria pessoas aptas para as “diversas funções públicas criadas pelos ditames do nosso sistema constitucional”. Uma situação como essa faria “sentir a imperiosa necessidade de um *regimen* especial, anômalo, para esta província”. Em seguida apela à assembleia e afirma ser um “vexame para nós todos brasileiros” ter que “confessar que uma parte do Império havia retrogradado tanto que nela as instituições livres se tornaram inexecutáveis, por falta de pessoal apto para mantê-las”.

Ao afirmar que constitui “um vexame para nós todos brasileiros” não ter pessoas aptas para os cargos na Província, Pedrosa se inscreve no discurso como um defensor da instrução. Entretanto em quase todos os seus relatos ele se manifesta como alguém que vê a situação apenas como um observador, cujo olhar vem de fora para dentro. Talvez isso explique seu aparente olhar “de fora”, pois ele se envergonha da situação e apela para o patriotismo dos “de casa”, pedindo deles todo o “cuidado” e todos os “esforços” em favor da instrução, este

⁹⁰ Idem, Ibidem.

“importantíssimo ramo do serviço público” para que, através da “difusão do ensino” possam se assentar “as mais sólidas bases da prosperidade da província”⁹¹, e completa:

Um povo que não saiba ler, bem o compreendeis, neste século de maravilhosos progressos em que o homem já desvenda os recônditos segredos da própria eletricidade, tal povo como que renega os altos destinos da humanidade, mostrando-se inconciliável com a civilização e, portanto, com a liberdade.⁹²

Mais à frente, pontua as diferenças entre suas concepções políticas e as da Assembleia à qual dirige a palavra. Não pensa como eles: “bem sei que falo a uma corporação cujos princípios políticos são diferentes dos meus”. Mas as diferenças políticas não podem significar “um indiferentismo criminoso pela causa pública” e, muito menos, o “predomínio das paixões partidárias” deve preponderar “sobre o dever de promover a felicidade da pátria”, isso “nunca”. Entre ele e os deputados não poderia haver “barreira alguma que impeça o conagraçamento dos esforços em benefício da Província”.⁹³ O presidente parecia anunciar as enormes dificuldades que enfrentaria com a Assembleia durante sua administração.

Pedrosa lembra que no sistema representativo as lutas entre partidos adversários na busca do voto deve ser apenas “o estímulo” com que cada um, logo depois de constituído o governo, se devotem ao “engrandecimento da nação”, essa é uma luta que ocorre no terreno legal, essa é a vantagem do sistema representativo. Em seguida expressa todo o seu pensamento acerca da situação com que se depara. Embora o trecho seja longo, pelo teor do discurso vale a pena citá-lo:

[...] essa luta, porém, de ódios e caprichos, de demolições e ruínas, como desvirtuamento do antagonismo de crenças políticas; essa luta é um crime de lesa-civismo que só a ignorância ou os maus instintos podem engendrar. A autoridade não conhece paixões partidárias sejam quais forem seus princípios políticos, porque ela só deve ver diante de si a imagem severa da lei, símbolo da pátria, que lhe traça a órbita da ação. Nesta órbita é que nos achamos. Delegados do povo, o vosso mandato, perfeitamente o sabeis, não pode transpô-la, sem que daí resultem grandes males para a Província. Delegado do governo imperial, eu, por minha parte, vos asseguro que, procurando executar fielmente seu pensamento, despido de prevenções partidárias, só tenho por objetivo, para o qual faço convergir meus esforços todos, promover os melhoramentos morais e materiais da Província, como me permitam as minhas atribuições. Grande é a responsabilidade que assumimos, porque a província deve hoje, em nós, ter fitos seus olhos, convicta de que só no concurso harmônico do governo e da assembleia provincial pode esperar uma administração profícua, nas condições de

⁹¹ Idem, Ibidem.

⁹² Idem, Ibidem.

⁹³ Idem, Ibidem.

encetar um plano regular de medidas judiciosas, tendentes a utilizar e a desenvolver seus ainda escassos recursos, em benefício da sua prosperidade real. Assim me exprimindo, não é meu intuito pedir-vos provas de confiança política. Nem mesmo vos poderia pedi-la, quando, segundo os princípios de vossa escola política, as assembleias provinciais, corporações administrativas, salvas as atribuições dos §§ 6 a 9 do artigo 14 do Ato Adicional, tem sua alçada restrita ao círculo de interesses puramente peculiares na província, ‘não lhes sendo lícito penetrar no domínio dos interesses gerais’. O que vos peço é apenas aquilo que prometo: o cumprimento do dever. Ele me dará a coadjuvação precisa em prol do aperfeiçoamento dos diversos ramos do serviço público provincial. Aqui não representamos partido algum, por cujas conveniências tenhamos que pugnar. Divergentes embora, nossas crenças políticas, nós aqui representamos uma crença única que, longe de nos separar, ao contrário, nos aproxima e une. Ela pede uniformidade de vistas, um tal ou qual acordo de resolução, para que não esterilize todo nosso trabalho. Podeis ser a providência ou a destruição. Tenho fé de que sereis a providência, para prover as verdadeiras necessidades da Província. Inabaláveis em nossos princípios políticos, podemos, pois, com honra para nós e proveito para todos, trabalhar de harmonia nesse terreno neutro, que nos traça o amor à causa pública. Perdoai-me se foi demasiada a franqueza, expandindo-me sobre tão melindroso assunto. Companheiros de trabalho como somos, entendi que, desvanecendo infundadas prevenções que podem existir, melhor colaboraríamos no desempenho de nossa difícil, mas nobre tarefa.⁹⁴

Ao se referir desse modo à Assembleia Provincial Pedrosa se coloca como alguém desprovido de “paixões políticas” e acusa os deputados de se pautarem por ela. Nas entrelinhas é possível perceber uma acusação de incapacidade dos parlamentares atuarem com imparcialidade. Ele, no entanto, se caracteriza como capaz de atuar com neutralidade partidária no cumprimento do dever. Ainda que seja esse um discurso cauteloso que chama para a colaboração, as acusações bem como as depreciações estão implícitas e encaminham as relações entre o presidente e a Assembleia para o campo da animosidade. Esse discurso de Pedrosa, um liberal convicto, nos remete às concepções do Visconde do Uruguai, um conservador renomado. Uruguai ao falar da centralização defende que:

[...] o poder central administra melhor as localidades quando estas são ignorantes e semibárbaras e aquele ilustrado; quando aquele é ativo e estas inertes. E quando as mesmas localidades se acham divididas por paixões e parcialidades odiantas, que tornam impossível uma administração justa e regular. (URUGUAI, 2002, p.437).

Estaria Pedrosa antecipando e já justificando práticas centralizadoras que acabaria por adotar em situações enfrentadas na administração ou tratava-se apenas de uma tática de

⁹⁴ Idem, Ibidem, p.6.

persuasão com vistas a sensibilizar os deputados para a aprovação de seus projetos ou para intimidá-los a não se colocarem contrários às suas decisões?

Vale registrar que Pedrosa chegou a Mato Grosso pouco antes das eleições para escolha dos deputados que representariam a Província na nova legislatura, isso porque houve a dissolução da anterior, pelo imperador, em 15 de abril. As eleições foram marcadas para 5 de agosto e Pedrosa chegou na Província em 6 de julho, portanto, às vésperas da realização das mesmas. Quando chegou encontrou os ânimos exaltados como, segundo ele próprio afirma, é comum acontecer “sempre que há mudança de situação política”. Tratou logo de tomar providências para que as referidas eleições se realizassem tranquilamente uma vez que a paz, “receava-se, fosse alterada em alguma localidade”.

Tudo correu bem, exceto em Miranda, onde “já não podia chegar a tempo o influxo dos meus esforços”. Lá o livro com a “qualificação dos votantes” foi “arrebatoado”. Pedrosa providenciou “sobre o caso” para que pudessem “ser punidos os autores desse atentado”. Na Freguesia da Chapada alguns poucos incidentes foram contidos pelo “Dr Delegado de Polícia” que para lá seguiu “com instruções para pacificar os ânimos e manter a liberdade de voto”. Tão logo o delegado chegou à localidade “os partidos militantes refrearam seus impulsos e harmonizaram-se afinal para que a eleição se fizesse na melhor ordem”.⁹⁵ No relato do Delegado de polícia encarregado da tarefa pode-se constatar o êxito da empreitada:

Logo após minha chegada ali entendi-me com os chefes das duas parcialidades políticas, aos quais lembrei os benefícios da paz e o respeito que deviam ter à lei, e garantindo-lhes ao mesmo tempo com minha mentalidade a firme resolução em que estava de garantir o direito político de todos, tive o prazer de ser deles bem ouvido o melhoramento criado. Assim foi que pacificamente começaram e acabaram os trabalhos eleitorais a que assisti. Sem mais que fazer naquela localidade, retirei-me no dia 8, deixando completamente restabelecida a ordem pública.⁹⁶

Pedrosa justifica sua ação dizendo ser ela pautada por sua fidelidade ao governo imperial que se empenha pela “verdade do voto” procura, desse modo, fazer com que os “sufrágios populares expressem a opinião geral do país”. Por isso, afirma Pedrosa, “guardei a mais completa neutralidade no pleito eleitoral, deixando à Província plena liberdade na escolha dos seus representantes”.⁹⁷

⁹⁵ Idem, *Ibidem*, p.8.

⁹⁶ APMT – Ofício do Chefe de Polícia, Dr. Melcíades Augusto de Azevedo Pedra, ao Presidente da Província, Dr. João José Pedrosa, datado de 12 de agosto de 1878. [Doc1037].

⁹⁷ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.8.

Vale lembrar que Mato Grosso, assim como as demais províncias, tinha seus pleitos eleitorais, na época, marcados por forte corrupção, com compra de votos, ameaças e fraudes de toda ordem. Pedrosa, já no início do seu governo, mostrou-se contrário a esta forma de fazer política. Isso deve ter acirrado os ânimos, sobretudo, da oposição. Basta ver a animosidade⁹⁸ que posteriormente ficou estabelecida entre Pedrosa e a Assembleia Provincial e largamente expressa em seus relatórios para se confirmar essa hipótese.

Ao tomar as medidas para conter os incidentes eleitorais, Pedrosa mostra-se tão convicto de ter cumprido fielmente o seu dever nas eleições que não “recearia” tomar os próprios deputados como “juízes” da sua “imparcialidade”, e conclama: “Tenho fé que a província me fará justiça, convicta de que jamais gozou de maior liberdade na escolha dos seus eleitos”⁹⁹. Dizer que a Província gozou de liberdade, tendo que fazer uso da força policial para conter os ânimos exacerbados, significa dizer que interesses foram contidos, contrariados. Talvez em função de fatos como esse é que decorra a animosidade à qual já foi feita alusão.

Sobre a ordem pública Pedrosa afirma que nenhuma ocorrência foi registrada no período em que esteve na administração “graças às tendências pacíficas da população da província”. No tocante à segurança individual aponta alguns problemas e oferece pistas sobre suas concepções pessoais e políticas. Uma parte do problema segundo ele está na “deficiência de força” que garanta os lavradores das “correrias dos índios” caracterizados por Pedrosa como “indomáveis filhos das selvas” que estão “cada vez mais audazes”. Relata que todos os seus antecessores deixaram registrada essa dificuldade, “o mal, portanto, já é crônico”.¹⁰⁰

Pode-se constatar esse quadro nos registros de viajantes e nos relatórios dos presidentes da Província ao longo de todo o século XIX, período em que se intensificou a luta por um acesso mais fácil à região. Nessa época eram constantes os relatos de ataques de índios, em especial os Coroados, tidos como extremamente hostis. A saída “paliativa” encontrada estaria na polícia já enviada, mesmo que em número insuficiente; a saída

⁹⁸ A animosidade em questão está claramente expressa no relatório de transferência do cargo emitido em 5 de dezembro de 1879, no qual são relacionadas inúmeras situações de agravo entre Pedrosa e a Assembleia Provincial, e que se constituem numa verdadeira queda de braços para ver quem manda mais ou quem tem mais poder; são acusações de parte a parte. De um lado, o presidente embarga os projetos da assembleia e de outro os deputados provinciais enviam ofícios que solicitam satisfações do presidente por ações ou decisões tomadas. Exemplo claro dessa situação pode ser encontrado em um ofício enviado pela assembleia provincial ao presidente em que a referida assembleia, segundo Pedrosa, declara ser ela mesma “a primeira *corporação autoritária* da província”. Ao assumir essa postura a assembleia se coloca, nas palavras de Pedrosa, como “superior ao próprio presidente da província, a quem pretendia transformar em seu subordinado”.

⁹⁹ Idem, p.8.

¹⁰⁰ Idem, Ibidem.

definitiva estaria na “catequese desses selvagens” que poderia tirá-los do “completo estado de embrutecimento em que se encontram”.¹⁰¹

Para Pedrosa, os crimes ocorridos na Província também se constituem em problema de segurança e são causados pela deficiência de pessoal idôneo para os cargos policiais, pela benignidade do júri, sob o pretexto da falta de provas, pela recusa da população em depor contra os criminosos e pela proibição da prisão antes da culpa formada (fuga do flagrante). Sobre esse último ponto, Pedrosa faz referência à reforma judiciária que concedeu garantias à liberdade individual e aboliu a prisão preventiva. Pedrosa mostra a dupla face da prisão preventiva que por um lado é boa, pois evita prisões arbitrárias que atentam contra a liberdade, mas por outro é perigosa, pois dificulta a repressão dos crimes, especialmente, em províncias como Mato Grosso, cujas dimensões comprometem ou mesmo impossibilitam a captura e faz com que os crimes prescrevam. Sobre essa nova garantia afirma que ela:

Não devia aproveitar aos vagabundos, aos indivíduos sem domicílio e a outros que, nada tendo a perder com a fuga subtraem-se facilmente às vistas da autoridade enquanto o juiz formador da culpa não expede o mandado de prisão. [Essa] medida, sendo escudo protetor para os bons, pode transformar-se em escudo criminoso para os maus.¹⁰²

É preciso, portanto mudar a nova Lei nesse ponto e os “nossos legisladores e estadistas”, independente de seus credos políticos, atentos a esse problema, concordam “mais ou menos” com relação a isso. Em Mato Grosso, para Pedrosa, esse problema é particularmente sério, pois é somado à falta de polícia que não pode ser aumentada pelas limitações de ordem financeira. Enfim, como bem podem ver os deputados, “a causa primordial do mal assinalado está toda no atraso da Província, quer quanto à sua escassa população relativamente ao seu extenso território, quer quanto à ignorância do povo e falta de recursos da província”.¹⁰³

Falta de gente, exiguidade de recursos, população ignorante, essas eram, na opinião de Pedrosa, as causas do atraso de Mato Grosso. A solução para o presidente estaria na “prosperidade da província” que viria “criando escolas, moralizando a sociedade, e fazendo crescer a riqueza pública”, pois com a “prosperidade geral é que dificultaremos o crime e faremos efetiva sempre a punição dos que ousarem perturbar a segurança pública e individual”.¹⁰⁴

¹⁰¹ Idem, Ibidem, p.9.

¹⁰² Idem, Ibidem, p.11.

¹⁰³ Idem, Ibidem.

¹⁰⁴ Idem, Ibidem, p12.

Pedrosa era um municipalista. Lamentava o estado “estacionário” e de “manifesta decadência” em que se encontravam os nove municípios da Província. Todos esperavam a ajuda dos cofres provinciais e ficavam esperando pela “proteção do governo e nada da iniciativa própria”. As municipalidades, “quando florescentes e cheias de vitalidade própria” valem muito, dizia Pedrosa citando Herculano: “se quereis o engrandecimento do Estado, dai vida e importância às suas municipalidades, porque são elas que constituem a grandeza de um povo.” Se os interesses locais fossem abandonados, isto é, se não passassem de um “agregado de miseráveis povoados”, o Estado não se constituiria grande e forte, cheio de vida e prosperidade. Sobre esses assuntos “nossos estadistas concordam quanto à:

[...] necessidade da reorganização do nosso regime municipal, dando às câmaras, esses antigos senados, tão considerados outrora entre nós, mais força, mais autonomia, para que possam bem desempenhar sua grandiosa missão.¹⁰⁵

Entretanto, enquanto essa reforma tão desejada e necessária ao país não ocorre é necessário dar auxílio às municipalidades para que adquiram prestígio junto aos próprios munícipes. É importante que elas possam, ao menos aplicar os seus poucos recursos nas necessidades mais momentâneas. Na capital os recursos não são tão exíguos, que não se possa fazer algum melhoramento. Os vereadores precisam “fazer alguma coisa útil para recomendar-se ao povo”.¹⁰⁶ Novamente uma crítica velada aos políticos locais.

Pedrosa se mostra preocupado com a urbanização e com o lazer da população. Para a capital, “lugar tão afastado do mundo civilizado”, sugere pavimentação pelo sistema de macadamização, arborização e implantação de bancos nas praças para quebrar a “monotonia do seu viver retraído” através de “distrações agradáveis e úteis que desenvolvam o sentimento da sociabilidade”.¹⁰⁷ Porém, a necessidade mais imperiosa na época era “o abastecimento de água potável” que, pela vultuosidade dos recursos que a obra requeria, era inviável no momento. Se, pelo menos, “entre nós houvesse espírito de empresa de modo que os capitalistas mais abastados tomassem a si a obra mediante privilégios e algumas outras vantagens” seria possível tentar realizar a obra, mas como “por enquanto, nada podemos esperar da iniciativa individual” que se crie “um imposto embora módico com destino

¹⁰⁵ Idem, Ibidem, p16.

¹⁰⁶ Idem, Ibidem, p.17.

¹⁰⁷ É interessante observar que dentre os presidentes analisados, Pedrosa é o único que se preocupa com a questão da urbanização voltada ao lazer. Possivelmente tal preocupação deva-se à sua pouca idade. Pedrosa era muito jovem quando governou Mato Grosso, tinha apenas 33 anos e pela sua pouca idade se preocupava com formas de lazer que preenchessem o tempo da população, desde que em atividades saudáveis segundo sua concepção.

especial para o abastecimento de água, recaindo sobre os proprietários dos prédios urbanos”. Com a criação desses impostos Pedrosa acreditava que, no futuro, sobrariam recursos necessários à obra em questão. Enquanto não havia outros recursos o presidente da Província mandou vir da corte “algumas máquinas artesanais para minorar o mal”.¹⁰⁸

Outro problema que requeria solução era “uma linha de veículos” voltada ao “transporte de cargas e de pessoas entre o porto e o centro da cidade”. Miranda Reis, em 1873 havia tentado resolver o problema com a celebração de um contrato para a construção de uma linha de carros de ferro entre o porto e o palácio, mas a empresa não deu certo e não poderia dar uma vez que o empresário não teria a necessária tenacidade para vencer as dificuldades iniciais até que chegassem os lucros que viriam aos poucos. Pedrosa lembra: “o progresso, senhores, não vem aos saltos, ele, entre nós aparece sempre lento, com passos seguros, porque o caráter brasileiro não tem os arroubos nem a tenacidade do gênio *yankee*, que tanto admiramos sem poder imitar”.¹⁰⁹ Nessa e em diversas outras passagens do seu discurso é possível vislumbrar os relatos de Tocqueville que mostra a inquietude do espírito dos anglo-americanos sempre à busca de novos horizontes e novas conquistas.

Pedrosa continua a elencar as dificuldades dos municípios e sempre agrava a população local nos seus hábitos e atitudes. Em Rosário, por exemplo, a câmara pede a construção de um cemitério para acabar com os enterros dentro da igreja, hábito “condenado em todo o mundo civilizado” por ser contrário à “higiene pública e ao decoro religioso”. Para resolver o problema Pedrosa autorizou a câmara a lançar mãos dos próprios recursos uma vez que “nada obteria apelando para os sentimentos de patriotismo e religiosidade dos munícipes”.¹¹⁰

Ao falar da situação da Santa Casa de Misericórdia, mais uma vez lamenta a dificuldade da mesma uma vez que não há uma irmandade que a tome aos seus cuidados. Seu discurso mostra desagrado pela situação, pois o governo se obriga a exercer a caridade devido à “falta de iniciativa e dos esforços dos particulares” fator que “depõe contra a religiosidade da população cuiabana”. Porém, não é intenção de Pedrosa “colocar em dúvida” seus “nobres sentimentos”. Posteriormente sugere a criação de uma “irmandade de misericórdia” que além de atender uma “inegável necessidade” servirá ainda para “comprovar esse bom conceito que se forma do cuiabano”.¹¹¹ Assim como o fez Cardoso Júnior, apela para a colaboração da

¹⁰⁸ Idem, Ibidem, p.18.

¹⁰⁹ Idem, Ibidem, p.19.

¹¹⁰ Idem, Ibidem, p.21.

¹¹¹ Idem, Ibidem, p.29.

população, para o seu patriotismo, para a solidariedade, mas o teor é diferente. Para Pedrosa o altruísmo é conclamado sob a égide da religiosidade.

O discurso de Pedrosa, quase sempre peca pela duplicidade de sentidos. Ao mesmo tempo em que desqualifica a população, o clero, os políticos, caminha no sentido contrário afirmando suas qualidades com o objetivo claro de sensibilizá-los. Mas há ainda outra possibilidade: homem polêmico, combativo, dado a boas contendas, especialmente no campo da política, conforme mostra sua trajetória de vida, podia também estar ironizando as atitudes da população e de seus dirigentes.

Essa ironia misturada à denúncia pode ser percebida nas críticas que Pedrosa faz à construção do Seminário Episcopal que, pela quantia já gasta, “poder-se-ia ter construído aqui um sólido e magnífico palácio”. Para Pedrosa, “incontestavelmente, tem havido má administração nesta obra”.¹¹² Pode-se notar nesse trecho do discurso um caso de absoluta desconsideração das diferenças entre contextos, comparando-se valores iguais para uma obra em lugares distintos ou um caso deslavado de desvio de dinheiro, ou ainda, um pouco de cada coisa. O fato é que acusações dessa natureza provocaram severas animosidades entre Pedrosa e as elites locais, sobretudo, com os parlamentares.

Ainda no que refere ao Seminário, Pedrosa, através de uma crítica implícita, informa que das nove cadeiras subvencionadas pelo Estado no referido Seminário, só funcionavam três: a de latim com seis alunos, a de francês com nove e a de filosofia com dois, as demais cadeiras criadas, mas sem funcionar são as de retórica e eloquência sagrada, liturgia, canto gregoriano, história sagrada, instituições canônicas, teologia dogmática e teologia moral. Para Pedrosa, o Seminário tem prestado “alguns” serviços à Província, mas pode prestar muitos mais se “receber uma organização conveniente”. Entretanto, do modo como está é “quase inútil”. A instituição deve tornar-se “profícua aos interesses da Religião e do Estado”.¹¹³ A querela da Questão religiosa subjaz à fala de Pedrosa. A Igreja deve servir ao Estado.

No campo da saúde sua tendência às críticas permanece. Reiterando o que disseram praticamente todos os presidentes anteriores, Pedrosa, seguindo a fala do inspetor, “lastima que não se observem os preceitos da higiene”. Da mesma forma condena a resistência da população à vacinação contra a varíola, doença tão grave. Afirma que a população parece não ter aprendido a “dura lição de 1867”. Para o inspetor da saúde somente “meios coercitivos poderiam conseguir resultados satisfatórios” uma vez que “contra os preconceitos de um povo

¹¹² Idem, Ibidem, p.31.

¹¹³ Idem, Ibidem, p.32.

de nada vale a persuasão”. Por isso esse estado de coisas deve perdurar por “tanto tempo quanto for necessário para difundir-se a instrução por toda a província”.¹¹⁴

Embora concorde com as dificuldades alegadas pelo inspetor, Pedrosa coloca-se contrário ao “alvitre dos meios coercitivos”. Segundo a opinião dele isso só contribuiria para “agravar a aversão do povo ao benefício que se lhe faça forçadamente”.¹¹⁵ Se o povo, por ignorância, não crê no “preservativo que imortalizou Jenner dando-lhe um lugar entre os benfeitores da humanidade – o que convém é convencê-lo do erro fatal em que labora”. Isso porque se o povo receber o preservativo contra vontade poderá julgar que “por perversidade se quer envenená-lo”.

Entretanto, esperar pela instrução pode levar tempo demais, mas há uma saída: “o povo ignorante, supersticioso quase sempre, nunca deixa de crer, ao menos, nas palavras do sacerdote de seu campanário”. Que os vigários então, sejam “solícitos em recomendar o salutar preservativo aos fiéis”. Com isso o presidente se diz “convencido de que a vacina será mais procurada”.¹¹⁶

A proposta de solução de Pedrosa faz lembrar a relação entre Igreja e Estado, tal como descrita por Tocqueville e sobre a qual já se falou anteriormente embora esteja subjacente a Questão Religiosa mencionada acima. Outra saída proposta por Pedrosa é a de que o encarregado da vacina faça sentir pela “imprensa”, através de “argumentos e de fatos que nunca faltam, a virtude de tão precioso e fácil preservativo”.¹¹⁷ Persuasão pela fé e pelo intelecto, eis os caminhos de Pedrosa para convencer a população a se vacinar. Ao considerar que a imensa maioria da população não sabia ler de pouco adiantaria a divulgação pela imprensa, assim restaria então a doutrinação pela Igreja que atuaria como coadjuvante das ações do Estado.

Para a imensidão do território desabitado por população civilizada a solução para os muitos males que acometiam a província, estava na “civilização” e na “colonização”. Segundo Pedrosa, sem braços para fertilizar o solo e observadas as “condições naturais” que, no caso de Mato Grosso eram “iguais ou superiores aos mais fecundos países da Europa” como se poderia aproveitar “as inumeráveis e inexauríveis fontes de riquezas e que encham de admiração os estrangeiros que as contemplam”?

¹¹⁴ RISPMT Dr José Antônio Murtinho, 1878, p.2.

¹¹⁵ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.32.

¹¹⁶ Idem, Ibidem, p.33.

¹¹⁷ Idem, Ibidem.

Na colonização está o caminho para a transformação dessa “terra esquecida do mundo civilizado num dos mais opulentos torrões do globo”.¹¹⁸ Mas, como atrair a imigração se a distância e a falta de segurança devido aos ataques dos índios apresentam-se como barreiras invencíveis? O programa de “colonização oficial” não tem dado resultados satisfatórios mesmo nas províncias mais próximas do litoral, a exemplo do Paraná, o que se dizer então da Província de Mato Grosso, cujo transporte é difícil e dispendioso e, cujas condições de transporte e de produção são precárias?

É necessário antes, suprimir os obstáculos: “suprima-se a distância, catequize-se o selvagem menos bravo e afugente-se o mais indomável” para que a colonização venha “com seus braços e capitais, transformar esta terra ainda de desterro num Édem do Brasil”. A catequese deverá ser feita através da criação de colônias militares que se tornarão centros de atração e aldeamento dos selvagens servindo-lhes de missionários os capelães, muito embora, os “Nóbregas e Anchieta” já não existam “para poder-se contar com os prodígios da catequese”.¹¹⁹ Para Pedrosa:

[...] as esperanças da igreja de manter o predomínio universal, - esperanças que estimulavam todos os seus grandes cometimentos, que a história registra; o espírito de empresa, revelado nessas missões longínquas e arriscadas, proveito e glória da religião desapareceu de há muito.¹²⁰

Conforme Pedrosa, já não se podia mais encontrar sacerdotes com vocação; ainda assim eles poderiam ajudar muito na catequização. Pedrosa, aparentemente, fazia uma crítica ao comportamento pouco recomendável dos membros do Clero, de um modo geral e de Mato Grosso, em particular, assunto que será tratado mais à frente. Para o presidente era imprescindível que a Igreja fizesse esse trabalho, pois as diligências em perseguição aos índios não dava nenhum resultado positivo, motivo pelo qual ele as condenava e as destituiu.

Mato Grosso, terra tão distante, necessita de comunicação, condição necessária para sua prosperidade; precisa, portanto de estradas que significam “relações sociais alimentadas pelos produtos da indústria”. As estradas significam ainda “riqueza pública em desenvolvimento, e exprimem sempre adiantamento material e moral, civilização em suma”¹²¹. Os rios seriam excelentes meios de comunicação, mas há ainda alguns obstáculos a serem transpostos. A grande esperança para o progresso da Província estaria na via férrea. Ao

¹¹⁸ Idem, Ibidem.

¹¹⁹ Idem, Ibidem, p.34.

¹²⁰ Idem, Ibidem.

¹²¹ Idem, Ibidem, p.37.

tratar desse assunto, tal como o faz nos demais, não perde a oportunidade de frisar as características negativas da população:

[...] enquanto novos braços e novos capitais, que costumam trazer as empresas férreas, não vierem tirá-la deste estado apático reanimando sua população ociosa, sem iniciativa, sem estímulos para o trabalho, e sem forças para empreender o aproveitamento das imensas riquezas que por toda parte desafiam a ambição dos homens [...] todas as esperanças de progresso firme e duradouro não passarão de uma utopia que só aos visionários iludirá.¹²²

Norteados pelas “conveniências oficiais” Pedrosa, retirou do Periódico “Liberal” a publicação dos atos do governo, serviço este prestado gratuitamente por aquele jornal, não sem antes exaltar o patriotismo e a abnegação dos proprietários e passou a realizar o serviço por um jornal contratado e que, por isso, se sujeitaria à “inspeção” e ao “exame prévio” que se fazia necessário “nos seus escritos” para que sua “linguagem” e suas “opiniões” não se afastassem das referidas conveniências. Essa atitude faz lembrar sua atuação no Dezenove de Dezembro no Paraná a qual foi feita referência anteriormente. É importante lembrar que esse jornal, por diversas ocasiões, e sobre vários assuntos, havia feito críticas ao governo tanto provincial quanto central. Para a realização desse trabalho passou a pagar por um serviço que anteriormente era gratuito. Quando a questão era preservar as “conveniências” a grave situação financeira da Província ficava suplantada. Justifica-se:

O governo pode e deve ter no regime representativo, as ideias de um partido, mas nunca lhe será lícito apoiar seus desvios ou tomar de qualquer forma, a responsabilidade das suas paixões costumadas as quais ecoam sempre na sua imprensa. Daqui a necessidade que tem o mesmo governo de dirigir a folha que lhe sirva de órgão [...] mediante contrato que a prenda a essas conveniências oficiais.¹²³

Por essa fala é possível perceber que, por traz de um discurso de respeito aos direitos, de observância da Lei, de suposta neutralidade, subjazem ações de centralização, de eliminação ou de controle das opiniões contrárias às que ele, como governo, defende.

Constatada a inadequação da alimentação oferecida aos presos Pedrosa propôs que a Província se encarregasse dessa alimentação, porém a quantia gasta com esse serviço seria “indenizada pelas câmaras” através da transferência de algum imposto municipal. Sua pretensão não era “cercear atribuições das municipalidades”, mas sim, “isentá-las do ônus que

¹²² Idem, Ibidem, p.38.

¹²³ Idem, Ibidem, p.39.

elas não podem ainda suportar, sem grandes inconvenientes para o serviço público”.¹²⁴ Em outras palavras, faltava-lhes competência.

Retornando ao assunto da instrução pública já abordada no início do relatório de Pedrosa, o mesmo justifica não ser possível fazer uma análise mais aprofundada, pois lhe faltam as informações às quais, infelizmente, ainda não pode ter acesso dada a enfermidade do diretor deste ramo do serviço. Apresenta dados estatísticos que comprovam a necessidade de mais escolas em diversas localidades e, com base nesses dados, reitera sua grande preocupação com o sensível atraso deste ramo do serviço, motivo que o levou a realizar alguns contratos com professores para facilitar o provimento de cadeiras em todas as localidades que ainda estivessem delas privadas.

No ato em que justifica a contratação de professores para as localidades necessitadas lembra, entre outras coisas, a Lei provincial nº 15 de 4 de julho de 1877 que, no seu artigo 8º, determinava a existência de escolas em todas as localidades que houvesse crianças em número suficiente. Lembrou também a Lei nº 523 de 5 de julho de 1877 que dava à presidência autorização para “regulamentar de novo a instrução pública primária”. Em 1878 Pedrosa criou 17 escolas de ensino primário sendo, destas, 13 para o sexo feminino. Por questões financeiras daria preferência aos professores contratados sem as devidas habilitações. Para justificar essa ação retoma um argumento que inspirou Leverger na reforma da instrução de 1854 e que havia sido tão criticada por Cardoso Júnior. Após reconhecer o inconveniente dessas contratações justifica-se:

Penso, porém, que mais vale ter quem ensine alguns rudimentos à mocidade, de modo que esta fique sabendo ao menos ler, escrever e contar, do que condenar-se à completa ignorância, sob o pretexto de não haver mestres que, já de uma vez, lhe possam dar toda a instrução precisa.¹²⁵

Para Pedrosa, mais tarde, com os frutos da Escola Normal e com as melhoras do estado financeiro da Província, seria o momento de se dispensarem os contratados que não tivessem se preparado para os concursos públicos. Portanto, além da falta de escolas havia ainda falta de professores habilitados e falta de recursos.

Os problemas não estavam apenas nessas questões. Tomando como base o mapa de matrículas para suas reflexões Pedrosa chega à conclusão que, de acordo com os números, nove décimos da população escolar viviam na ignorância, era analfabeta. Mas não é tudo. Se essa fosse de fato a situação, ou seja, se a ínfima parte da mocidade recebesse de fato a

¹²⁴ Idem, Ibidem, p.40-41.

¹²⁵ Idem, Ibidem, p.43.

instrução, “Mato Grosso não seria talvez a mais atrasada das províncias do Império”. Na época, da décima parte dos alunos matriculados apenas pouco mais da metade frequentava as respectivas escolas, assim “pouco mais de uma vigésima parte da mocidade recebe instrução”. Onde está a culpa por semelhante quadro? “Na incúria dos pais de família os quais tendo vivido ignorantes sempre, desconhecem toda a utilidade da instrução e alguns até alimentam prevenções contra ela”.¹²⁶

Pedrosa se mostra aborrecido por ouvir dizer que muitos pais de família, por possuir alguma escolaridade, foram escolhidos para o serviço de júri, fato que os deixam revoltados e, com isso, “maldizem do seu saber” e, na explosão de raiva, “ameaçam privar seus filhos do ensino primário para que a pátria não lhes tenha um dia de roubar seu tempo”. Ao interpretar a resistência dos homens como uma questão relacionada apenas à perda de tempo Pedrosa não considerou uma prática muito comum em Mato Grosso e, talvez em outras localidades: a da vingança. Um episódio acontecido na vila de Santana de Parnaíba e lembrado por Siqueira (2000) dá sustentação a essa ideia de que a posição contrária ao serviço de jurado estava ligada ao temor dos jurados por esse “encargo” tendo em vista “os reveses constantes por parte das famílias dos condenados”.

Pedrosa era um defensor da escola obrigatória, assunto que será amplamente tratado no terceiro capítulo, desde que fosse mantido o ensino livre. Para o presidente todos tinham a “obrigação de aprender” ao mesmo tempo em que deveriam ter a liberdade de fazê-lo pelo sistema que preferissem e pelo professor que julgassem mais convenientes, fosse esse professor formado ou não, desde que “mereça a confiança desse tutor nato que Deus a todos dá – o pai”.¹²⁷ A fonte para sua posição está na reforma proposta por Leôncio de Carvalho em 1878.¹²⁸

A contradição fica evidente no discurso de Pedrosa ao colocar nos pais a responsabilidade pela escolha dos professores. Para esse presidente a preferência pelo pai está no fato de que ele “melhor do que ninguém averiguará a idoneidade daquele a quem confiar a educação moral e intelectual de seu filho”. É interessante observar que, em muitos momentos do discurso, Pedrosa “desclassificava” a população de Mato Grosso por seus hábitos, sua cultura, seu modo de vida e colocava na instrução o caminho para sua superação. Segundo

¹²⁶ Idem, Ibidem, p.44.

¹²⁷ Idem, Ibidem, p.44-45.

¹²⁸ A Reforma Leôncio de Carvalho, aprovada pelo Decreto 7247 de 19 de abril de 1879, promoveu uma ampla reforma dispondo sobre todos os graus de ensino: primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

afirmou anteriormente o próprio Pedrosa, as raízes destas formas de vida estavam em grande parte no cerne da família.

Assim, ao mesmo tempo em que condena os modos de vida do mato-grossense e coloca na instrução o caminho para sua superação, habilita esse mesmo povo como o melhor indicado para escolher os rumos da instrução de seus filhos. Como ficaria então a questão da mudança tão preconizada por Pedrosa? E como conceber suas severas críticas a tudo e todos na realidade de Mato Grosso naquele período diante de posições contraditórias como a que se acabou de mostrar?

Assim como seus antecessores, Pedrosa era um adepto de ideias vindas de fora, Guizot foi uma de suas importantes fontes inspiradora. Um estudo realizado por Mignozzetti (2004) buscando compreender o processo de apropriação dos modelos estrangeiros no pensamento político brasileiro afirma que, Uruguai tanto quanto Vasconcelos e São Vicente encontram em Guizot argumentos para “defender o fortalecimento do monarca, para justificar a aversão que nutrem pelas paixões políticas ou mesmo a hostilidade que cultivam diante de mudanças bruscas”. (MIGNOZZETTI, 2004, p.80). Algumas aproximações tornam-se possíveis entre Pedrosa e esses líderes: dentre elas destacam-se a crítica exacerbada às paixões partidárias, embora eles mesmos a exerçam e a centralização como caminho para governar, apesar de que Uruguai, em determinadas circunstâncias, seja favorável à descentralização administrativa.

O relatório do segundo ano de mandato de Pedrosa (1879) que fora apresentado à Assembleia Provincial é bem mais extenso do que o do ano anterior. Ao todo são cento e sessenta e nove páginas sem anexos e, destas, quinze são destinadas à instrução. O discurso nele apresentado é alvissareiro: os *déficits* desapareceram, as contas quase todas estão pagas, os salários em dia, o crédito de Mato Grosso restabelecido. Todo esse otimismo, entretanto vem acompanhado de uma sutil cobrança, fruto provavelmente da tensão sempre latente entre Pedrosa e a Assembleia Provincial. Os deputados deverão ser “justos, reconhecendo que a administração tem procurado cumprir com desvelo os seus mais importantes deveres”.¹²⁹ Essa tensão, tanto quanto no ano anterior, está presente ao longo do discurso.

Sobre os índios Pedrosa lamenta a recusa dos lavradores em ajudar o governo na tarefa de conter as agressões dos mesmos “alegando que ao governo compete todo esse serviço”. Para Pedrosa trata-se de um “egoísmo irrefletido, absurdo mesmo”.¹³⁰ As rondas não deram certo devido á inadequação dos homens que não estão habituados às dificuldades de caminhada na mata. Pedrosa enviou tropas para conter o movimento extremamente agressivo

¹²⁹ Idem, 1879, p.3.

¹³⁰ Idem, Ibidem, p.11.

dos índios. Um dos líderes das tropas, em função dos constantes ataques, chegou a alegar que estavam à beira do “estado de sítio”. Nas correspondências trocadas entre esses líderes e Pedrosa durante o período de conflito, os mesmos informavam ao presidente sobre os episódios ocorridos e esse, por sua vez, orientava-os sobre as providências que deveriam ser tomadas. No ofício em que Pedrosa respondia ao chefe de polícia vê-se a indicação do caminho a seguir:

Além dos praças da força de linha deverão ser organizadas guardas rurais volantes que deverão estar armados e sob a proteção dos primeiros aumentada esta força em mais 40 praças farão resistência aos índios, mas essa força será utilizada com a necessária ordem e indispensável prudência que o caso requer no afugentamento dos selvagens, para com os quais aliás, devemos ter todas as contemplações que o espírito de humanidade aconselham e o espírito da catequese recomendam.¹³¹

O objetivo era apenas o de afugentar os “selvagens” e a força só deveria ter o caráter de “legítima defesa”, isso dado o “atraso, o embrutecimento dessas míseras criaturas, só enfurecidas pelos falsos preconceitos que contra nós alimentam”. E avisa: “serão punidos quaisquer excessos”. A estratégia funcionou, o “mal”, ainda que, temporariamente, foi contido, os coroados recuaram. No âmbito federal o parlamento discutiu amplamente o assunto devido à sua importância, os ministros da justiça e da agricultura prometeram cada ajudar na questão sendo que o último se empenharia por obter os missionários solicitados pelo presidente. Os ataques às aldeias foram pautados pela “humanidade”¹³², os índios só foram agredidos em legítima defesa.

Pedrosa utiliza inúmeras páginas de seu relatório para relatar o conflito com os coroados, crimes passionais, conflitos de natureza política. Ao final, lamenta a ineficiência dos dados sobre os crimes cometidos. Assim como o fez Cardoso Júnior Pedrosa também acusa: “É tanta falta de pessoal habilitado para as funções públicas no interior da Província que, apesar dos maiores esforços que se empreguem para coligir informações sobre qualquer ramo do serviço, jamais se as obtém satisfatórias, completas”.¹³³ O presidente lamenta a impossibilidade de aplicação das Leis aos funcionários públicos e, em especial, às atividades não remuneradas tendo em vista que a exigência faria com que ficasse sem funcionários.

Outro fator complicador é a distância que dificulta qualquer acompanhamento. Para Pedrosa esse “desleixo” não provém de “uma perversão criminosa dos sentimentos de

¹³¹ Idem, Ibidem, p.16.

¹³² Idem, Ibidem, p.21.

¹³³ Idem, Ibidem, p.27.

patriotismo”, é, antes, “um mal oriundo da indolência e da ignorância”. Para Pedrosa os crimes são em geral cometidos “pela má índole [...] de uma grande parte da população adventícia, de ordinário foragida de outras províncias e das repúblicas vizinhas”.¹³⁴ Pedrosa se refere aos fugitivos de outras províncias e imigrantes vindos principalmente do Paraguai que, na opinião dele, eram portadores de hábitos perniciosos e índole perversa e encontravam na dificuldade de punição um incentivo aos crimes. A solução para essas e outras questões poderia ser encontrada “instruindo e educando a nova geração, fazendo desaparecer as distâncias por boas vias de comunicação”.¹³⁵

No que diz respeito à situação das igrejas e dos cultos Pedrosa denuncia que o estado das construções era lastimável, e, da mesma forma, faltavam condições mínimas para a realização dos cultos. Essa situação foi amplamente denunciada pelos presidentes que o antecederam.

Ao referir-se ao telégrafo e à sua importância como meio de comunicação, Pedrosa faz referência a Mato Grosso como uma Província atrasada onde poucos se atrevem a habitar, sobretudo, no interior, seguramente devido à distância e isolamento, fator que provoca “segregação de relações com o Império e com todo o mundo civilizado”. Para Pedrosa isso transformava a Província:

[...] num verdadeiro desterro e constituindo-a como que num mundo à parte do Brasil, mantendo-a longe das vistas do Governo Imperial de algum modo estranha à partilha dos favores que ele tão patrioticamente dispensa às províncias todas.¹³⁶

Ainda nesse relatório, ao tratar do telégrafo, orgulha-se de ser o “primeiro” que lembra tão importante melhoramento e defende sua implantação em Mato Grosso como caminho para superar o isolamento e o atraso em que se encontra a Província, isolamento esse que, conforme dissera no relatório anterior fazia com que os habitantes não quisessem habitar o interior e afugentava os imigrantes.

A viação férrea é um sonho ainda distante devido às dificuldades financeiras do país, por isso a instalação do telégrafo seria uma excelente medida, quer em termos de desenvolvimento, quer em termos de atrair imigrantes, ou mesmo como defesa da Província. Comenta das dificuldades impostas pelos índios e cita os exemplos dos Estados Unidos da América e da Argentina que conseguiram superar essas dificuldades.

¹³⁴ Idem, Ibidem, p.28.

¹³⁵ Idem, Ibidem, p.29.

¹³⁶ Idem, Ibidem, p.77-78.

Em quase todos os assuntos Pedrosa deixava transparecer certo desagrado pelas ações especialmente da Assembleia Provincial. Ao se referir à iluminação pública, por exemplo, e sobre as dificuldades que decorreriam do contrato firmado para a prestação dos serviços, Pedrosa afirma que essa deveria ser uma incumbência da municipalidade e, portanto, deveria ser custeado pela “câmara desta cidade”, mas essa “alega deficiência de recursos para tal despesa”. Dirige-se então aos deputados acusando-os: já que não há recursos para “tal despesa que, aliás, autorizastes por conta dos cofres provinciais, cumpre-vos suportar o encargo” gerado com o serviço. Cumpre, portanto, que “cogiteis os meios para custeá-la”.¹³⁷

Diante da impossibilidade de criar novos impostos tendo em vista o projeto de abastecimento de água potável que já oneraria os moradores, então que os deputados tomassem “a si o encargo”, ou seja, que resolvessem o “assunto”. Por um lado desqualificava a ação dos deputados e, por outro, jogava sobre eles a responsabilidade pelas ações impetradas. Esse quadro se repetiu em vários momentos de sua administração.

Para realizar a catequese dos índios Pedrosa firma ser necessário:

[...] conhecer seus costumes, sua índole e, mais que tudo, sua língua, para que nas primeiras relações com ele, não seja o homem civilizado tomado como um inimigo, e sim como um amigo, em quem pouco a pouco vá confiando, para afinal, reconhecer na sua própria inferioridade as vantagens da civilização. Se em relação a povos que já tem alguma cultura intelectual o antagonismo nos costumes, nas crenças, nos prejuízos e até nos vícios, gera prevenções hostis contra os que pretendem civilizá-los, - o que não sucederá com os selvagens em completa ignorância?¹³⁸

Conhecer para poder controlar: é esse o fundamento da proposição de Pedrosa. No que diz respeito à instrução Pedrosa afirma já ter deixado claras as bases sobre as quais pretende erigir um “novo regulamento para o ensino primário” com o qual, só não se ocupou ainda, porque o inspetor entregou tardiamente os dados de que necessitava. Esses dados permitiriam a Pedrosa compreender a situação e, assim, “adaptando-se às circunstâncias da Província”, poderia desenvolver uma reforma que “promettesse profícuos resultados”. Por esse relato percebe-se uma crítica ao inspetor, que conforme parece fazia parte do grupo de matogrossenses que não desempenhavam bem suas funções. Siqueira (2000) menciona que ocupava o cargo de inspetor na fase inicial do governo de Pedrosa, o Sr. Pedro de Alcântara Sardemberg, mas que este acabou se indispondo com os parlamentares e foi afastado do cargo sob acusação de não cumprir as determinações legais firmadas no regulamento.

¹³⁷ Idem, Ibidem, p.100.

¹³⁸ Idem, Ibidem, p.81.

Entretanto, conforme se pode ver pelo discurso, Pedrosa, enquanto não podia se ocupar da reforma, não se descuidou da instrução trabalhou no sentido de constituir um imaginário favorável à mesma e procurou “despertar a atenção geral para o ensino”, e, “não poupando esforços para difundi-lo”.

Algumas ações propostas pela Assembleia Legislativa Provincial foram negadas por Pedrosa devido às divergências “no modo de pensar”. Pedrosa se recusa, por exemplo, a sancionar os decretos que pedem a extinção de algumas cidades que, segundo os deputados, eram pouco povoadas. Coloca-se contrário à efetivação de uma professora de São Luiz de Cáceres, isso porque a mesma não passou por concurso público e alega que não se pode desrespeitar a lei que já “preestabeleceu as condições para o provimento definitivo das cadeiras do ensino”, a qual estabelece que, nenhum professor pode ser efetivado sem “prévio concurso”. Semelhante ato abriria uma “exceção na lei”, exceção essa que iria “de encontro à promessa feita pelo nosso pacto social fundamental (Art. 179 § 2º)” e que não tinha nenhuma “utilidade pública”, além de acarretar “prejuízos à educação”.

Pedrosa argumenta que o ato denota inconstitucionalidade, uma vez que as Assembleias Provinciais não têm a atribuição de “conceder ou autorizar favores pessoais” nem lhes é “lícito legislar sobre assunto alheio à sua competência expressamente determinada”. Sua argumentação é sempre fundamentada na Lei e busca a compreensão da ação legislativa cujo trabalho não pode consistir em “legislar sobre indivíduo certo e determinado”. Para Pedrosa tais funções deveriam ser mais “nobres e elevadas” caberia aos deputados “estatuir as condições gerais, regras legislativas para as nomeações”.¹³⁹ Embora Pedrosa não fosse um militar, seu discurso parece afinado com o de Benjamin Constant para quem a liberdade dos modernos “é para cada um senão o direito de não se submeter senão às leis”. (CONSTANT apud MIGNOSETTI, 1985, p.10).

A um decreto em que a Assembleia estabelece o “número e vencimentos dos funcionários da Tesouraria Provincial”, bem como a extinção da “Recebedoria Provincial” e o restabelecimento das “Coletorias Provinciais e do mercado” e, ainda, autoriza o presidente a “regulamentar os trabalhos a cargo da Tesouraria Provincial”¹⁴⁰, Pedrosa responde com críticas carregadas de desdém à Assembleia Provincial. Acusa-a de exorbitar nas suas “atribuições constitucionais”. Nas entrelinhas acusa os deputados, de não conhecerem seu ofício, legislar sobre coisas que não são da sua competência, e, o que é mais grave, acusa-os de desconhecer a Lei. Segundo Pedrosa, a Assembleia exorbita do seu poder, porque “tal

¹³⁹ Idem, Ibidem, p.150.

¹⁴⁰ Idem, Ibidem, p.151.

autorização já o poder constituinte deu-as aos presidentes e sem subordiná-la ao beneplácito das Assembleias”. Com isso, a referida Assembleia estaria “superfluamente [...] cerceando as atribuições do executivo”, com “manifesta violação da Lei”. Justifica-se dizendo que não é seu propósito “restringir a legítima interferência que as assembleias devem ter em todos os negócios da Província” uma vez que elas podem “coibir qualquer desvirtuamento das mesmas leis”, mas para isso devem “atuar por meio da interpretação autêntica da lei”.

Para Pedrosa trata-se apenas de “fazer efetiva a conveniente discriminação entre as funções do legislativo e as que são peculiares à administração. Obliterar tal discriminação seria desorganizar completamente todo o serviço público”.¹⁴¹ O fato que fica mais latente nessas recusas de Pedrosa é sua verdadeira aversão a qualquer ato por parte da Assembleia Provincial, que gere benefícios de natureza individual e que contrariam a Lei, essa sempre citada para dar veracidade às suas decisões.

Um dado interessante e que, de certa maneira, informa sobre seu modo de governar e sobre suas relações com Mato Grosso reside no fato de que Pedrosa nomeou para inspetor da Tesouraria o Sr Alfredo Caetano Munhoz, um paranaense. Esse embora tenha, na opinião de Pedrosa, realizado “relevantes serviços”¹⁴² permaneceu por pouco tempo no cargo e foi substituído por outro paranaense. Ambos haviam exercido as funções na Província do Paraná. Estaria Pedrosa, ao buscar elementos estranhos para seu governo, procurando a eficiência e com isso desclassificando os saberes locais ou a questão estaria ligada à confiabilidade? Por que até então em todos os relatórios se apresentavam as finanças da Província como profundamente comprometidas e na gestão de Pedrosa a situação foi mostrada com mais otimismo? Os dados seriam reais ou apenas parte de uma estratégia política para descaracterizar as ações dos gestores anteriores e mesmo dos deputados?

Uma questão importante a se considerar é que os dados mostrados por Pedrosa com relação “aos três últimos exercícios” evidenciam que “as rendas gerais da província têm crescido consideravelmente” bem como há um decréscimo das despesas que poderiam ser ainda melhores, “se porventura melhor se pudesse fiscalizar a arrecadação”, o que tornaria a Província “menos onerosa ao Império”.¹⁴³

Desse fragmento de seu discurso pode-se depreender uma possível razão para a presença dos paranaenses na Tesouraria da Província: promover uma acirrada cobrança de impostos, o que provavelmente se fosse realizada por funcionários locais poderia ser

¹⁴¹ Idem, Ibidem, p.152.

¹⁴² Idem, Ibidem, p.160.

¹⁴³ Idem, Ibidem, p.161.

influenciada haja vista que certamente os coletores estariam envolvidos com interesses locais. Um argumento posterior parece corroborar com esta proposição: a dificuldade de conseguir “pessoas idôneas” que quisessem se ocupar da coleta. O pretexto eram os baixos salários, mas há também a possibilidade de que estas pessoas não quisessem se indispor com proprietários locais.

Aparentemente Pedrosa desfrutava de certo prestígio junto ao Governo Imperial tendo em vista a aceitação por parte do referido governo de algumas ações propostas por ele como, por exemplo, a reorganização da Guarda Provincial. Pedrosa tece rasgados elogios ao Secretário de governo, Sr. José Magno da Silva Pereira, “moço de reconhecida aptidão” quer pelo “zelo” no serviço, quer pela “lealdade à administração”, fazendo-o “recomendável”. Conclui afirmando que nesse funcionário “encontrou, constantemente, um dos melhores auxiliares da administração”. Também destaca a atuação de Pedro José da Costa Leite. Ainda sobre a secretaria de governo, Pedrosa informa que com a saída de dois “bons empregados”, a secretaria ficou “sensível”, mas não mandou os cargos vagos a concurso por saber que “não apareceriam pessoas que tivessem as habilidades precisas”. Optou então por “admitir alguns colaboradores” uma vez que “ao passo em que se vão preparando para esses cargos, ao mesmo tempo suprem, pelo número, o pessoal que falta”.¹⁴⁴ Por essas indicações é possível constatar que o critério de Pedrosa para ocupação de cargos dessa natureza era a lealdade mais que o conhecimento do ofício. Aliada à lealdade, a responsabilidade e seriedade no trabalho. Um bom exemplo dessa exigência foi a exoneração de um funcionário do correio por conduta inadequada, porque violara cartas registradas e não lhes discriminara o valor.

De modo geral a grande marca de Pedrosa foi a preocupação com a educação da mulher aliada à preocupação com a proliferação de escolas pelo território mato-grossense. Além dessas duas características marcantes é notória também a sua enorme animosidade para com os políticos locais. Possivelmente um caso típico de intolerância de parte a parte. Pedrosa era um liberal, ainda que não do tipo mais radical, pois como ele mesmo afirmou, sobre muitos assuntos acabou mudando de ideia, porém Mato Grosso sempre foi espaço de contendas políticas. Animosidades à parte, Pedrosa seguiu com seu projeto e, sob muitos aspectos, acabou conseguindo colocar suas ideias em prática ainda que elas nem sempre tenham vingado ao longo do tempo.

¹⁴⁴ Idem, Ibidem, p.168.

1.4. Rufino Enéias Gustavo Galvão

Rufino Eneias Gustavo Galvão, o Barão de Maracaju, era descendente de uma família com longa tradição militar. Segundo Amaral (1995), seu pai José Antônio da Fonseca Galvão foi um militar de destaque no cenário nacional que ocupou posições importantes no interior do Exército. Gustavo Galvão nasceu em 2 de julho de 1831, na povoação de Laranjeira, Província de Sergipe. Dedicou-se à carreira militar. Como voluntário na Companhia de Caçadores de Montanha da Província do Espírito Santo ele assentou praça, em 23 de setembro de 1843. Daí passou para o Depósito de Recrutadas da Corte em março de 1844. Foi reconhecido cadete de 1ª classe no início de maio desse mesmo ano. A maior parte de sua vida foi dedicada ao serviço militar, especialmente no exercício de atividades em comissões designadas pelo Governo Imperial em diversos pontos do país a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sergipe, entre outras.

Em 8 de fevereiro de 1845 teve licença para se matricular na Escola Militar. Para Amaral (1995, p.21) é dessa época seu “sentimento anti-escravista (sic)”. Em meados da década de 1880 enfrentaria sérias dificuldades para se justificar junto ao Conselheiro de Estado Manuel Pinto de Souza Dantas da acusação de abolicionista. Gustavo Galvão era “pouco dado a exercícios físicos” e, talvez por isso “pouco resistente às doenças”. Tornou-se também a partir de 1871 um “membro do Partido Liberal por apreciar, sob todos os pontos de vista, a luta parlamentar do Visconde do Rio Branco pela aprovação da Lei do Ventre Livre”.

Quanto à vida militar, em 1847, Gustavo Galvão foi promovido a alferes para o 3º Batalhão de Caçadores. Em 1849 passou para o corpo de engenheiros no posto de 2º tenente; e, em 1851, concluiu o curso da referida escola recebendo, em 3 de dezembro desse ano, o grau de bacharel em Matemática.

Daí para frente sua atuação militar se acelerou. Dono de vastíssimo currículo na arena militar, durante quase toda a sua vida, conforme já dito, atuou em atividades vinculadas ao Exército. A relação de funções que exerceu naquela instituição é bastante extensa. No início de 1852, se ofereceu e conseguiu autorização para servir no Exército em operações no Estado Oriental do Uruguai e lá foi promovido a primeiro tenente. Posteriormente, nesse mesmo ano, retornou à capital do Império para tratamento de saúde. No ano seguinte, 1853, foi nomeado em Aviso do Ministério da Guerra para servir na comissão de demarcação de limites do Império com o Estado Oriental do Uruguai. Em 1856 foi posto à disposição do Ministério do Império para exercer o lugar de inspetor geral de medição das terras públicas da Província de

São Paulo. Ainda nesse mesmo ano, foi promovido ao posto de capitão e nomeado juiz comissário das medições do município de Xiririca em São Paulo.

Em 1858, depois de atuar por curto período na Corte foi para o Rio Grande do Sul tratar de questões de limites, o que lhe atribuiu outras nomeações e menções de louvor. Em 1863 ocupou o cargo de inspetor geral de terras públicas junto ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

Em 1865, por merecimento, foi promovido ao posto de major. Nesse mesmo ano, por desejar prestar seus serviços no Ministério da Guerra, solicitou sua exoneração no Ministério da Agricultura e, em julho, foi nomeado chefe da comissão de engenheiros, encarregados do reconhecimento das fortificações inimigas e da colocação dos espaldões para a artilharia. Nessa ocasião assistiu à rendição da Vila de Uruguaiana. Como homem dos campos de batalha mereceu inúmeros elogios por parte de seus superiores, especialmente em lutas decisivas na Guerra contra o Paraguai, fato que requereu dele, coragem, ousadia e espírito de liderança. Por feitos dessa natureza, ainda durante a Guerra, em 1867, foi promovido ao posto de tenente coronel, por merecimento e, em 1869 a coronel por atos de bravura.¹⁴⁵

Foi também elogiado pelo comandante do Segundo Corpo do Exército em Operações, o brigadeiro José Luiz Mena Barreto, que declarou ser injusto deixar de assinalar o nome do tenente-coronel Rufino Galvão pelo seu zelo, dedicação e inteligência na esfera de suas contribuições.

Exerceu, ao longo de sua vida, inúmeras funções que fizeram dele “uma autoridade em levantamentos cartográficos tão necessários a engenharia ferroviária”. (AMARAL, 1995, p.32). Ainda para o autor citado, era frequentemente consultado sobre essas questões, por membros do governo, fossem eles liberais ou conservadores. Era ligado à família imperial chegando a receber visita de Dom Pedro em sua residência.¹⁴⁶ Quando em missão, correspondia-se com membros da família imperial a exemplo do Conde D’Eu.

¹⁴⁵ O valor e dedicação de Gustavo Galvão são destacados em todas as funções para as quais foi designado nos campos de batalha. O General em Chefe das Forças em Operações no Paraguai, em ofício expedido no período faz constar que Gustavo Galvão era “digno de elogio” uma vez que fez tudo quanto dele se esperou, “serviu otimamente”, era “inteligente, modesto e bravo”, e mostrou também durante a ação nos campos de guerra o maior sangue frio e, incontestavelmente, a “não ser a sua grande atividade, dedicação e zelo, muito maiores sacrifícios nos poderia ter custado a todos a tomada de Sauce”; a cooperação que havia prestado tanto ele quanto as repartições a seu cargo foi tão espontânea e completa quanto se poderia desejar. Foi assim que, em decreto de 30 de outubro de 1869 foi promovido ao posto de coronel por atos de bravura.

¹⁴⁶ Segundo Amaral (1995, p 56-68), Rufino Galvão era profundamente ligado à família imperial tanto que não aceitou a República, e, por isso, acabou “reformado por motivos de ordem pública” o que nos dias de hoje, segundo Amaral, equivaleria a uma aposentadoria “a bem do serviço público”. Ainda para Amaral, durante o governo de Floriano, em função da exiguidade de pessoas habilitadas para os cargos o Barão de Maracaju foi convidado a compor o Conselho do Supremo Tribunal Militar e só aceitou o convite depois de receber um bilhete da Princesa Izabel que o autorizava a aceitá-lo.

Em 1870 foi nomeado para servir no Arquivo Militar e, em 1871 foi posto à disposição do presidente da Província de São Paulo encarregado das obras militares naquela província. Em 1872 foi colocado à disposição do Ministério dos Negócios Estrangeiros para servir na comissão demarcadora de limites entre o Império e a República do Paraguai vindo atuar em terras mato-grossenses na região sul da Província.

Em setembro de 1874 foi nomeado chefe da comissão de engenharia militar da Província do Rio Grande do Sul; em 1875 ficou à disposição do Ministério dos Negócios Estrangeiros e, em seguida foi nomeado chefe da Comissão da Demarcação dos Limites entre o Império e a República da Bolívia, permanecendo nessa função até o início de 1877.

Em maio de 1878 foi nomeado comandante das armas e presidente da Província do Amazonas e em outubro de 1879 foi nomeado Presidente da Província de Mato Grosso. Posteriormente, em janeiro de 1880, foi promovido ao posto de brigadeiro; em março de 1881 foi nomeado comandante das armas da Província de Pernambuco. No ano seguinte, 1882, foi nomeado presidente e comandante das armas do Pará. A partir de 1884 retornou às suas atividades no Exército voltando a compor comissões nomeadas pelo governo imperial tendo a seu cargo inclusive a responsabilidade de elaborar um projeto de reorganização do Exército, conforme visto anteriormente.

Era portador de inúmeros títulos de reconhecimento por parte do governo imperial que o agraciou pelos relevantes serviços prestados ao longo de sua vida¹⁴⁷. Era casado com Dona Maria Faustina de Passos.

Em 9 de outubro de 1879 Gustavo Galvão foi nomeado presidente da Província de Mato Grosso e recebeu a administração em 5 de dezembro do mesmo ano. O primeiro relatório de Gustavo Galvão, datado de primeiro de outubro de 1880, apresenta noventa e quatro páginas, além de oito anexos, sendo dois deles referentes à educação. O primeiro anexo é o relatório do inspetor da instrução que será analisado no próximo capítulo, o segundo é uma cópia do novo regulamento que será objeto de análise dos capítulos. Vale ressaltar que, com relação à educação destina apenas sete das mais de noventa páginas.

O relatório de Gustavo Galvão apresenta características de relato puro e simples e se limita a informar a Assembleia Provincial sobre os diversos setores do governo sem, contudo, analisar os problemas sob uma ótica de projeto de governo. Quando muito, emite parecer pessoal com base em seu senso prático. Provavelmente em função de sua formação, se além

¹⁴⁷ Gustavo Galvão foi agraciado com os graus de Cavaleiro e Comendador da Ordem de São Bento de Aviz e de Cavaleiro e Dignitário da Ordem do Cruzeiro. Foi também condecorado como Grande Dignitário da Ordem da Rosa e com as Medalhas do Uruguai. Pela rendição de Uruguaiana, recebeu Mérito Militar Geral da Campanha do Paraguai e da República Argentina, além dos títulos de Barão e Visconde de Maracaju.

bastante a dados técnicos, estatísticas, sobretudo, escolares. Através de seu relatório as vozes de alguns dos colaboradores se fazem ouvir. Tece elogios, remete a documentos, mas não chega a atribuir autoria, uma vez que se coloca como o principal responsável pelas ideias implantadas, especialmente no que diz respeito ao novo regulamento para a instrução. E, assim como o de Miranda Reis, é um discurso de segunda mão, embora Gustavo Galvão se coloque como autor principal. Nenhum de seus relatórios apresenta propostas concretas, fundamentadas, especialmente no que diz respeito à instrução, ele se limita a repetir o que dizia o inspetor. Ainda assim, dado o fato de ter sido ele o responsável legal pela proposição do Regulamento, a ele é dado o mérito de elaborar e sancionar o Regulamento de 1880. Siqueira (2000, p.112) afirma que:

O Barão de Maracaju, no ano de 1880, ampliou e sedimentou os pontos que regulamentariam para sempre as práticas escolares e administrativas do moderno setor educacional, especialmente tendo em vista a ampliação da população escolar, após as leis abolicionistas.

Ao atribuir a Gustavo Galvão, o mérito exclusivo pelo Regulamento, as vozes de Cardoso Júnior, Miranda Reis, Camilo Barreto, Pedrosa, Dormevil e todos os outros que, ao longo de toda a década, discutiram, propuseram e foram aos poucos criando condições para sua efetivação ficam silenciadas. Também ficam silenciadas as vozes dos pais, dos alunos, dos professores que, num jogo de forças que oscilava entre submissão, boicote e aceitação foram aos poucos construindo o cenário que deu lugar às mudanças. Numa perspectiva de poder centralizado, Gustavo Galvão, embora olhasse os problemas da Província, especialmente no campo da instrução, com os olhos de inspetor, não lhe atribuía autoria, concedia-lhe parceria, apenas. Assim, para captar os diversos atores é necessário buscar as frestas do discurso, sua incompletude, pois somente nelas as outras vozes podem ser ouvidas. Esse procedimento não foi exclusivo de Gustavo Galvão, a maioria dos dirigentes tendia a silenciar as outras vozes, em especial, as não institucionalizadas.

O discurso de Gustavo Galvão não é fundamentado, não cita pensadores da época ou estadistas, sua referência a outras realidades como modelo a ser seguido no campo da instrução, não passa de simples menção, parece mais que se inspirou no relatório do inspetor, esse sim, fundamentado. Entretanto, seria um ato precipitado mostrar Gustavo Galvão como mero reprodutor das ideias de Dormevil, inspetor que atuou ao seu lado na administração da instrução tendo em vista, por um lado, sua formação esmerada e, por outro, sua brilhante trajetória profissional. Embora não fosse dono de uma retórica imponente é possível

vislumbrar que Gustavo Galvão acreditava nas ideias expostas no regulamento aprovado tão logo assumiu a presidência da Província.

Como de praxe, Gustavo Galvão abre o discurso à Assembleia Provincial, em 1880 exaltando a saúde e bem-estar da família imperial e, ao falar da Província, de início, mostra otimismo, pois a situação financeira da Província é boa, tendo em vista que o último exercício se encerrou “com saldo” e a instrução primária e secundária recebeu grande impulso, inclusive foram reformadas. O novo Regulamento, expedido em março de 1880, estava à disposição dos deputados para apreciação.

Como de costume, numa espécie de ritual discursivo, exalta os deputados como portadores de “ilustração, dedicação e conhecimento” sobre as questões da Província, esperando que abram “uma nova era” capaz de fazer desaparecer os “obstáculos que a tem impedido de ocupar o lugar que lhe compete pela salubridade do seu clima, variadas riquezas e vastidão do solo”. Ao mesmo tempo assegura aos deputados: “em mim encontrareis o mais decidido e franco apoio”.¹⁴⁸

Quanto à segurança pública Gustavo Galvão afirma que esta vai bem, sem alterações. Em contrapartida a segurança individual, seguindo a mesma linha de Pedrosa, ele afirma que a mesma tem sido ameaçada pelos “selvagens”, que atacam a população, em especial, a do interior. Também seguindo a linha de pensamento de Pedrosa acusa: os culpados são os habitantes que “não guardam a precisa vigilância” e por isso são “surpreendidos”. Segundo Gustavo Galvão, os índios só atacam os “desprecaivos” e, quando isso acontece os auxílios de força são “improfícuos”.

Como resposta aos pedidos de ajuda da população atacada organizou quatro expedições. Pelo fato de ser “esta medida de grande interesse dos moradores sujeitos às agressões” pediu ao chefe de polícia, responsável pelas expedições, que solicitasse das autoridades policiais locais que “convidassem os cidadãos mais interessados a prestarem-se como auxiliares de tão úteis expedições”, entretanto, nenhum “foi a isso constrangido”.¹⁴⁹ Com a formação das expedições Gustavo Galvão esperava “surpreender os selvagens em suas toldérias” antes que estes atacassem os moradores. Para tanto, o presidente alerta que a tática seria “chamá-los por meio suasório a viverem em paz conosco”. Caso isso não fosse alcançado então os expedicionários deveriam “afugentá-los para bem longe sem, todavia, causar-lhes mal; convencendo-os assim de que estamos vigilantes e conhecedores de suas

¹⁴⁸ RPPMT Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.3.

¹⁴⁹ Idem, Ibidem, p.5.

malocas”. Foi dada ordem expressa aos comandantes de que “não se pratique ato algum contrário à civilização”, pois isso dificultaria a posterior “catequese desses infelizes”.¹⁵⁰

Em seguida, nesse mesmo relatório, ao abordar a questão da catequese e civilização dos índios contraria a estimativa que indica a existência de “24.000 selvagens” afirmando ser esse número superior, em torno de 30.000. Porém, para Gustavo Galvão, “no estado em que vivem” esses índios “são completamente inúteis e prejudiciais à sociedade pelas suas frequentes correrias, trazendo continuamente em sobressalto os lavradores do interior da província”. O caminho para a superação desse quadro é “chamá-los à “civilização” valendo-se da “persuasão procurando-se modificar os seus hábitos por intermédio de missionários que, possuídos da verdadeira fé cristã, se internem nos sertões com o fim de aldear e catequizar esses índios”. Informa então que, para dar cabo desse intento enviou ao Governo Imperial, ofício solicitando seis ou mais missionários franciscanos, mas, infelizmente, o pedido não pôde ser atendido, razão pela qual propõe algo inusitado: “um prêmio a quem conseguir civilizar a numerosa nação dos Coroados”.¹⁵¹ O referido prêmio pode ser considerado muito elevado se comparado aos recursos da Província. Posteriormente expõe as razões pelas quais quer tanto empenho na “civilização” dos índios:

A escassez de população e a dificuldade que por muitos anos se dará de imigração estrangeira, aconselha que se aproveite o selvagem, convertendo-o em elemento de prosperidade para a província, o que se pode conseguir facilmente com algumas tribos, tais como a dos Cainguás e dos Guaranis que são numerosas. [...] creio mesmo que não se deve desesperar de conseguir-se civilizar os terríveis Coroados.¹⁵²

As eleições para as Câmaras Municipais que acontecerão em junho já estão sendo organizadas e, com exceção de Brotas, nenhum incidente se registrou na “qualificação dos votantes”.¹⁵³ Sobre o “Tribunal da Relação” mantém a mesma opinião de seu antecessor: “enquanto o Governo Imperial não tomar uma providência formal” o tribunal continuará “no estado em que se acha, com grande prejuízo das comarcas que ficam entregues a leigos, pois nem ao menos tem juízes municipais letrados”.¹⁵⁴

A maioria das câmaras municipais não enviou seus relatórios, motivos que justificam a não informação sobre a situação das mesmas. Com relação à Câmara Municipal de Cuiabá, o relatório apresentado relata as obras realizadas, as dificuldades encontradas e a necessidade,

¹⁵⁰ Idem, Ibidem, p.6.

¹⁵¹ Idem, Ibidem, p.34.

¹⁵² Idem, Ibidem, p.35.

¹⁵³ Idem, Ibidem, p.9.

¹⁵⁴ Idem, Ibidem, p.11.

portanto, de recorrer à ajuda da Província e a um pedido de aumento de impostos. A apelação à criação de outras fontes de receita, aliás, é uma constante em todos os municípios, isso por considerar que todos lidam com escassez de recursos. Sobre a não entrega dos relatórios o presidente pontua que a Vila de Mato Grosso mais distante que a Vila Maria entregou seu relatório enquanto que a outra não.

Na área da saúde pública foram registrados casos de “catarro epidêmico” que atacou crianças e velhos, mas fora controlada. A vacinação contra varíola não pode continuar devido à falta das vacinas que já haviam sido solicitadas ao Governo Imperial.

No campo da instrução pública Gustavo Galvão afirma que era urgente a criação de um Liceu na capital, assim como era indispensável também a reforma do ensino na Província, quando assumiu a sua administração. As assembleias provinciais, “conhecendo estas necessidades, não deixariam de atendê-las dando as precisas autorizações pelas Leis nº 523 e 536 de 5 de julho de 1877 e 3 de dezembro de 1879”.¹⁵⁵

Gustavo Galvão se diz convencido da “urgência de tais medidas e da transformação miraculosa que a instrução opera em um povo, pelos exemplos que apresentam em nosso século, especialmente na Prússia, Suíça e Estados Unidos”.¹⁵⁶ Em razão disso, um dos seus “primeiros cuidados” foi ocupar-se “seriamente de tão útil e importante assunto”. Para realizar a tarefa a que se propôs não poderia ter sido “para tal fim, mais feliz do que fui, encontrando na direção da instrução da Província o ilustrado e laborioso Dr. Dormevil José dos Santos Malhado,” principalmente porque “suas ideias conformavam-se com as minhas”.¹⁵⁷

Ainda sobre a reforma e elogiando os trabalhos de Dormevil, Gustavo Galvão afirma que “entregou-se esse distinto cidadão com raro interesse e zelo aos cumprimentos de seus deveres”. Com “tão dedicado auxiliar” fora possível colocar em prática, em poucos meses de administração, “ideias que a tanto afagava”, mas que, com pesar, não pode realizar na bela Província do Amazonas, por falta da autorização da assembleia. É, portanto, “com inteira satisfação” que naquela solene ocasião dirigia os seus “louvores e agradecimentos àquele

¹⁵⁵ Idem, *Ibidem*, p.26.

¹⁵⁶ Embora Gustavo Galvão não mencione nenhum autor ao fazer referência a esses países, há uma grande semelhança entre o que ele diz e um trecho da obra de D. Antonio Costa, autor citado por Camilo Barreto. Na obra “A instrução nacional”, D. Antônio afirma: “Quereis achar o segredo porque prospera a sábia Alemanha? É a escola alemã; a feliz Suíça (sic)? É a escola Suíça (sic); A invencível América Inglesa? É a escola Americana”. Até a sequência dada à menção dos países é a mesma.

¹⁵⁷ Idem, *Ibidem*.

cidadão pelo eficaz auxílio que prestou a essa presidência na criação do Liceu Cuiabano¹⁵⁸ e na reforma do ensino”. Assim, Gustavo Galvão apresenta juntamente com o referido relatório o Regulamento¹⁵⁹ expedido em 4 de março do corrente ano que cria o referido Liceu e reforma o ensino que, espera que “seja aprovado”.

É importante ressaltar que na Província do Amazonas que governara antes de Mato Grosso, de fato ele propôs uma reforma, que visava atender a uma solicitação do Diretor da instrução daquela Província que, por reiteradas vezes, em seu relatório, pedia a referida reforma. Gustavo Galvão se limita a fazer referência sobre a necessidade da mesma, mas em nenhum momento diz o que deve ser mudado, que pontos requerem reforma, à exceção de uma única questão que será tratada posteriormente. Tampouco defende qualquer princípio básico para a instrução, razão que leva a crer que se baseava nos discursos do diretor que, aliás, transcreve em inúmeras passagens. Ainda assim, ao se referir “às ideias que há tanto afagava” Gustavo Galvão deixa claro que tinha um projeto em mente, sabia que medidas eram necessárias à instrução para alcançar o projeto de nação que estava sendo gestado, sobretudo, no interior do Exército.

Uma evidência do grau de participação do Inspetor Dr Dormevil Malhado na elaboração do novo Regulamento é dada pelo próprio presidente Gustavo Galvão ao afirmar que não vai “enumerar outras vantagens do regulamento” ou ainda entrar “em maiores detalhes”, porque “o distinto diretor da instrução” de tudo trata “minuciosamente” através do seu relatório para o qual solicita “especial atenção”. Numa argumentação com alto teor persuasivo, ressalta apenas que “o regulamento” que está por ser aprovado e que aguarda a análise e avaliação da Assembleia Provincial “estabeleceu o meio de levar o ensino ao lar doméstico, à mais humilde cabana e ao mais remoto ponto da Província provendo

¹⁵⁸ Embora Gustavo Galvão afirme ter criado o Liceu Cuiabano com o apoio do Diretor da Instrução pública Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, na verdade ele apenas o instalou, uma vez que o mesmo foi criado ainda na Gestão de João José Pedrosa, através da Lei Provincial nº 536 de 3 de dezembro de 1879. O ato de “instalação” inclusive é relatado por Dormevil. Outro ponto que chama a atenção é a diferença quanto à data desta instalação entre os relatórios de Dormevil e de Gustavo Galvão. Enquanto o presidente afirma que a referida instalação ocorreu a 4 de março, o diretor afirma que foi a 7 de março.

¹⁵⁹ Essa reforma foi vista por historiadores locais como inovadora e arrojada para seu tempo. Leite por exemplo, afirma que a mesma foi “audaciosa e imprópria para o tempo”, pois “de um salto o regulamento apresenta uma situação bastante melhorada”. Entretanto, o historiador, lamenta que “metade das coisas regulamentadas não passasse do papel” tendo em vista que “era muito superior ao meio”. Ao final conclui, não sem entrar em contradição, que, “próprio ou impróprio, oportuno ou muito adiantado, é necessário dizer que o Regulamento de Maracaju foi séria reação contra a estagnação do ensino na Província”. (LEITE, 1970, p.68). Marcílio (1963) por sua vez, destaca dentre as “várias modificações” que há bastante tempo eram “reclamadas e, por isso, inadiáveis” a criação da Diretoria Geral da Instrução Pública, a alteração na organização do Conselho Literário, e as providências marcantes que haviam sido tomadas no setor de regime interno das escolas.

simultaneamente as necessidades do presente e as exigências do futuro, nos limites da previsão humana”.¹⁶⁰

Gustavo Galvão, preocupado com os aspectos legais, informa aos deputados que através dos atos de 18 de julho e 24 de agosto, havia aprovado em “conformidade com os artigos 12, 88 e 218 do regulamento acima citado, não só o regimento interno do Liceu, como também o da secretaria de instrução e biblioteca”.¹⁶¹

Sobre os inspetores paroquiais e sobre os professores públicos de instrução primária, nada diz, apenas pede aos deputados que se remetam ao relatório do Diretor da Instrução.

Gustavo Galvão, assim como o fizeram muitos de seus antecessores, sempre que circunstâncias similares o requeriam, registrava sua gratidão por aqueles que colaboraram para o andamento da instrução. A diferença está em que Gustavo Galvão não se vale de recursos de retórica, é direto e objetivo, limita-se a caracterizá-las como “pessoas que têm prestado valioso serviço à instrução da Província”, mencionando o nome de cada uma delas e em que constituiu seu “serviço”. Assim agradece:

[...] ao desembargador Firmo José de Matos e o Major João Pedro Alves de Barro, aquele oferecendo transporte gratuito em vapor de sua propriedade, para as mobílias e utensílios necessários as escolas do bairro Paraguai, e este pondo a disposição do governo Provincial um prédio para nele funcionarem as escolas da povoação do Ladário. O distinto Tenente Coronel Cesário Correa da Costa, ofereceu generosamente a biblioteca da instrução 177 volumes das obras deixadas por seu finado sogro o Barão de Melgaço, elevando assim a 1507 os volumes existentes na mesma biblioteca. [aos] 180 exemplares do ‘Silabário escolar’ publicado pelo professor Miguel Maria Jardim e por ele oferecido para uso das escolas dessa província [ao] Ministério do Império [e] os trezentos exemplares de cada um dos opúsculos seguintes: Os Lusíadas, Desenho Linear e Pequeno Tratado de Leitura, oferecido pelo Dr. Abílio Cesar Borges, para serem distribuídos pelas escolas públicas dessa Província.¹⁶²

Entretanto, ao se referir aos colaboradores da Santa Casa e, em especial ao Provedor Desembargador Firmo José de Mattos, um dos oradores por ocasião da inauguração do Liceu, a ele se refere como a um “benemérito da humanidade”, o “infatigável humanitário” que foi, nesse “louvável empenho”, ajudado por “dignos irmãos”. Em relação a este colaborador percebe-se que a retórica está mais apurada. Provavelmente uma tática persuasiva. O desembargador era figura conhecida e respeitada na Província. Mas é necessário observar ainda que este “benemérito cidadão”, conforme relata o próprio Gustavo Galvão, fora o

¹⁶⁰ RPPMT Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p. 26.

¹⁶¹ Idem, Ibidem, p.27.

¹⁶² Idem, Ibidem, p.32.

responsável pelas transformações na Santa Casa e que havia colocado a instituição “a par de estabelecimentos idênticos existentes em outras capitais da província”,¹⁶³ uma ação grandiosa, digna de menções honrosas, uma vez que era portadora de progresso e de humanidade. A instrução, ao que parece, não teve o mesmo tratamento por parte de membros da elite. O apoio dado se restringiu às questões logísticas e, ainda assim, em raras ocasiões.

Gustavo Galvão ao tomar como referência duas concessões de terras autorizadas, em Miranda, pelo Governo Imperial, afirma estar esperançoso de que a partir dessas “uma nova era vai se abrir ao território, talvez o mais rico e salubre da província, com o estabelecimento de fazendas de criação e especialmente com a extração da erva-mate que tanto abunda nessa região”.¹⁶⁴

Gustavo Galvão, ao falar da indústria, mas na verdade se referindo à agricultura¹⁶⁵ menciona as dificuldades encontradas com o desenvolvimento da mesma devido à “falta de braços, de estradas, de pontes e, sobretudo, às constantes correrias dos selvagens”. Argumenta que, embora a Província seja “opulenta em riquezas naturais”, é “pobre de rendas”, razão pela qual “não pode realizar [os] melhoramentos de que necessita para o desenvolvimento da sua lavoura”.¹⁶⁶ Dentre os vários produtos naturais citados por Gustavo Galvão a erva-mate ganha destaque. De fato, nos anos vindouros, a erva-mate tornar-se-ia um dos sustentáculos da economia mato-grossense ao lado do gado, da borracha e da ipecacuanha que já naquele período era exportada para a Europa. Além desses, inúmeros outros produtos da agricultura e da extração são mencionados por Gustavo Galvão. Chama a atenção sua preocupação em proteger as poucas iniciativas de exploração, sobretudo, da borracha, em relação aos índios e da erva-mate em relação aos paraguaios.

¹⁶³ Idem, *Ibidem*. É importante lembrar que, em 1874, Gustavo Galvão fora acompanhado de uma comissão, na região sul da Província para tratar sobre as questões de fronteiras e, nessa ocasião, descobriu-se a erva mate que, posteriormente, passou a ser importante elemento da economia mato-grossense.

¹⁶⁴ O interessante é que as concessões, embora tenham modificado o cenário econômico da Província trouxeram novas frentes de trabalho e promoveram, ainda que de modo limitado, certo progresso, porém isso não representou mudanças no cenário da instrução que, nas décadas seguintes e até o início do século XX permaneceu imersa em grande marasmo. Apesar do Regulamento de 1892 ter representado mais alguns avanços em termos de regulamentação, poucas mudanças puderam ser vistas na prática.

¹⁶⁵ Vale lembrar que Kuhlmann Júnior (1996), ao se referir ao trabalho de análise do *Catálogo dos produtos naturais e industriais que figurarão na Exposição Nacional de 1861* realizado por Margarida de Souza Neves afirma que esta autora aponta como “curiosidade” o fato de os produtos naturais como madeira e plantas exóticas serem classificados como produtos inseridos na categoria “indústria agrícola” e “animais dissecados estarem classificados como produtos da “indústria fabril e manual”. A autora, a partir dessa constatação, caracteriza a Exposição de 1861 que fora realizada com a finalidade de organizar a participação brasileira na Exposição de Londres como “o exótico exposto”. Para Kuhlmann Júnior tais exposições, assim como as realizadas em outros lugares do mundo consistiam em uma “disposição desordenada”, sem critérios claros, cujos itens não tinham relação entre si. KUHLMANN JÚNIOR, M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996. p.32 e seguintes.

¹⁶⁶ RPPMT Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.40.

Ao final da década, os problemas relatados por Gustavo Galvão aparentemente são os mesmos que se encontram nos demais relatórios de seus antecessores em diferentes épocas. A criação de gado, infelizmente, continuava a sofrer os danos da epizootia que há muito devastava o rebanho. A preocupação com o fornecimento de água à população no período de seca também era uma constante e inquietava todos os presidentes da Província. Sobre esse assunto Gustavo Galvão não fugiu à regra. Analisou a proposta do presidente anterior, considerou-a excessivamente elevada e buscou outra mais viável.

Da mesma forma seguem as preocupações com a comunicação da capital com outras localidades, e ainda, da Província com outras províncias, seja pela construção de estradas, de linhas de ferro, seja pela navegação ou pelos correios. Preocupa-se também com o problema da iluminação pública que sempre fora apontado por todos os presidentes. Entretanto, a similaridade é apenas aparente, pois a complexidade dos contextos que compõem o cenário em análise lhe dá novas configurações.

Gustavo Galvão também traz novidades ao propor a criação de um Museu para o qual solicita de todos os pontos da Província, a “remessa de qualquer produto natural, seja animal, vegetal ou mineral ou de qualquer outro objeto que, por sua curiosidade ou importância mereça ocupar um lugar no referido museu”.¹⁶⁷ Todos os objetos enviados deveriam conter informações que permitissem identificá-lo. Possivelmente essa iniciativa tenha sido inspirada pelas exposições internacionais para as quais o Brasil procurava enviar seus melhores produtos e/ou riquezas.

Gustavo Galvão também aborda problemas relacionados à emancipação do “elemento servil”, a qual se encontra paralisada por falta de recursos e por outras dificuldades internas à Província. Comenta que algumas libertações ocorreram por conta de particulares e conclama aos deputados a criar uma lei que autorize a presidência a despender de recursos para esse fim. Com isso a Assembleia poderia “eternizar a sua memória” através de um ato “altamente civilizador e humanitário, qual o de quebrar os ferros do cativo àqueles que, em idade avançada, ainda suspiram pelo nome de homem livre”.¹⁶⁸ A preocupação de Gustavo Galvão vinha embalada pelos discursos e práticas que motivavam o Exército naquele momento quanto à abolição. Dentro de pouco tempo esses mesmos discursos e práticas provocariam a Questão Militar sobre a qual se falou anteriormente.

Gustavo Galvão lembra a necessidade de uma reforma no Regulamento da Secretaria do Governo tendo em vista a urgência em aumentar o pessoal que nela atua devido à grande

¹⁶⁷ Idem, Ibidem, p.65

¹⁶⁸ Idem, Ibidem, p.74

quantidade de trabalho que se acumulara apesar do desempenho satisfatório, tanto do secretário, quanto dos demais funcionários. Outra necessidade para a reforma era a de estabelecer critérios para as funções de modo a evitar o acesso ao cargo de pessoas sem a necessária competência para exercê-lo. Indiretamente denuncia a falta de habilitações tão presente nos relatórios dos seus antecessores. Com euforia se refere à criação de uma sociedade que se encarregaria da implantação da “Linha Férrea Urbana”. A “associação” seria composta por membros da sociedade que, segundo informa, lhe pediu auxílio para a empreitada, razão pela qual pede a análise cuidadosa do pedido.

O relatório de 1881 segue as mesmas características do anterior: é meramente informativo. Abre-o informando à Assembleia Provincial que “o estado financeiro da Província continua a ser satisfatório” e que “a instrução pública tem melhorado consideravelmente”. Diz-se esperançoso de que “o mais urgente melhoramento” que tem sido tão insistentemente “reclamado” pelos habitantes da capital, o abastecimento de água, seja “brevemente encetado”. A correria dos índios persiste, embora em menor número, e persistirão ainda até que as medidas por ele tomadas surtam efeitos tendo em vista que “a falta de repressão tornou os selvagens mais audaciosos”.¹⁶⁹

A segurança pública, segundo Gustavo Galvão segue com a tranquilidade necessária e a individual continua altamente prejudicada pelos ataques dos índios que fizeram muitas vítimas. Ele coloca nos moradores a culpa pelas dificuldades uma vez que estes se descuidam e não perseguem os índios após os ataques. Com isso, reitera sua opinião expressa no primeiro Relatório. Para fortalecê-la, cita um trecho do Relatório de Hermes da Fonseca, afirmando que esta era também a opinião de seus antecessores. Continua contrário à repressão pela violência, prefere os “meios suasórios” para chamá-los à civilização, sempre que “as circunstâncias o permitirem”¹⁷⁰. Posteriormente, no mesmo Relatório, ao falar da catequese, menciona que fez “retornar aos seus aldeamentos as cinco índias e doze crianças” que haviam sido capturadas por uma expedição e que “foram tratadas com toda humanidade sendo batizadas e brindadas com alguma roupa, ferramentas e outros objetos antes da partida” e que as mesmas “retiraram-se tranquilas e satisfeitas” prometendo “voltar com toda sua gente”.¹⁷¹ O objetivo de Gustavo Galvão com esse ato era “chamar à civilização a numerosa e temida

¹⁶⁹ Idem, Ibidem, 1881, p.3

¹⁷⁰ Idem, Ibidem, p.7.

¹⁷¹ Idem, Ibidem, p.25.

tribo dos Coroados, e tornar úteis à lavoura tantos braços que jazem desaproveitados e que só lhe tem sido nocivos, compensando assim a falta de emigração para esta província”.¹⁷²

Gustavo Galvão continua o relato das agressões ocorridas em quase toda a extensão da Província, razão que segundo ele, tornava quase impossível o envio de forças sem a constituição de uma força civil que foi organizada, mas sem grandes resultados. Menciona a reforma no sistema eleitoral que passou de direto a indireto e informa as providências tomadas no sentido de seguir as orientações recebidas, não sem se referir às dificuldades de cumprir prazos em razão das limitações impostas pelas distâncias da Província. Relata fatos ocorridos em processos eleitorais em alguns municípios da Província.

No tocante à instrução, é bastante sucinto, se restringe aos dados contidos no “minucioso relatório” segundo suas próprias palavras, do Diretor da Instrução. O Regulamento mal foi aprovado e Gustavo Galvão já indica a necessidade de fazer “pequenas alterações” aconselhadas “pela experiência” as quais “são indicadas pelo Diretor Geral”.¹⁷³ Ao longo de toda a década e mesmo em períodos anteriores e posteriores, há uma crença bastante difundida de que, uma vez mudada a legislação, os problemas tenderiam a desaparecer. Os que assim pensavam se esqueciam de que a Lei, por si só, de nada vale, “é letra morta” nas palavras de alguns dos presidentes da época. Era necessário fazê-las valer na prática.

Finaliza o relatório de 1881 informando que mandou louvar a professora pública do sexo feminino da freguesia de Pedro II, D. Maria Justina da Gama, pela “distinta aptidão, dedicação e inteligência com que desempenha tão importante cargo, como deu brilhantes provas nos últimos exames, e tive a satisfação de observar em várias visitas que fiz à escola que ela dirige”.¹⁷⁴

No relatório de transferência do cargo em 2 de maio de 1881 limita-se a informar ao seu sucessor as providências tomadas para a contenção das “correrias dos índios” e alguns atos publicados no período posterior à elaboração do seu último relatório. Nenhum outro assunto foi abordado.

¹⁷² Idem, Ibidem, p.27.

¹⁷³ Idem, Ibidem, p.23.

¹⁷⁴ Idem, Ibidem, p.25

1.5 O olhar dos presidentes sobre a Província

Os discursos dos quatro presidentes selecionados para o presente estudo, de um modo geral, se aproximam em suas concepções acerca da realidade da Província que lhes coube governar. Todos, indistintamente, manifestam sua lealdade à Coroa e à família real, entretanto, em Cardoso Júnior a remissão à família imperial é mais eloquente, afetada, possivelmente, em função da carreira política, cujo ambiente essa forma de expressão é sempre utilizada. Os demais o fazem sem tantos artifícios de retórica, atêm-se ao cumprimento das formalidades. É importante lembrar que Gustavo Galvão embora tivesse relações próximas com a família imperial faz referências breves, sem se valer de um discurso mais empolgado, o que deixa transparecer que essa era uma característica pessoal desse presidente.

Cardoso Júnior, Pedrosa e Gustavo Galvão governaram a Província durante um ano e cinco meses; Miranda Reis a governou por um ano e sete meses. Um tempo considerado curto para as muitas transformações que pretendiam. Em função disso as reformas ficaram sempre incompletas. Cardoso Júnior projetou as mudanças, mas não pode implantá-las, Miranda Reis aprovou a reforma, mas não teve tempo de vê-la concretizada na prática. Pedrosa cogitou a necessidade da reforma, mas não pode realizá-la. O único presidente que conseguiu aprovar a reforma e vê-la na prática, pelo menos em alguns pontos, foi Gustavo Galvão, uma vez que conseguiu aprová-la no início de seu governo. Porém, pouco depois de aprovada, já propunha revisões na Lei.

O olhar dos presidentes sobre a Província era sempre semelhante. A Província era o “sertão”, lugar de gente atrasada, incapaz e preguiçosa, em contraposição à Corte lugar de civilização e progresso. Todos destacavam as dificuldades oriundas da distância, da precariedade de comunicação, da imensidão do território e do isolamento em que se achava a Província.

Tavares Bastos, um dos parlamentares que mais atuou criticamente em relação ao governo da época e aos problemas para com a administração, afirmava na década de 1860, que as províncias do Império eram governadas com o mesmo “espírito do bárbaro sistema colonial”. Ao tecer essas críticas o parlamentar chamava atenção para o fato de que muitos intelectuais e políticos da época, incluindo-se os presidentes, olhavam para as províncias e, em especial as do Norte “com o mesmo olhar de Lisboa para o Brasil de outrora”. Nisso o

parlamentar parecia ter razão. O interior era visto como o “sertão”, lugar de barbárie, que precisava ser civilizado e integrado ao “litoral”.

Outro problema apontado por Bastos era a enorme rotatividade dos presidentes. A cada seis meses, segundo ele, as províncias recebiam um presidente novo. Para se contrapor a esse quadro, Tavares Bastos afirma que nos Estados Unidos os períodos de governo eram de quatro anos, portanto, significativamente superiores aos do Brasil. O parlamentar apresenta números que mostram a elevada rotatividade dos presidentes no Brasil havendo casos como o do Maranhão em que a média foi de sete meses e onze dias para cada um. Para Bastos tanto quanto para Carvalho e Mattos essa era uma política equivocada, pois não permitia a continuidade das ações.

Entretanto a descrição que Bastos faz dos presidentes merece uma reflexão. Esse parlamentar caracteriza-os como “maus presidentes [...] magistrados políticos; funcionários ignorantes; afilhadagem, patronato, escândalo, imoralidade, tiranias, abusos, delongas e dependências para todos e os menores negócios”. (TAVARES BASTOS, apud SOUZA, 2006 p.32). Era esse o tipo de governante que as províncias recebiam da Corte. Tavares Bastos não economiza em rigor ao fazer suas avaliações acerca desses homens que eram designados para governar as províncias, muitos deles “inábeis e fúteis”. Na opinião do autor “o povo, ainda que quisesse, não elegeria piores”.

Alguns conhecemos literalmente ignorantes de qualquer ciência ou arte; outros que nem aprenderam a gramática; muitos que não brilhavam por seus costumes privados [...] Não; piores não pode haver que os governadores daqui enviados a perverter, atrasar, endividar e desgovernar as províncias. (TAVARES BASTOS, Apud SOUZA, 2006, p.152).

Após percorrer as trajetórias dos homens que governaram Mato Grosso na década de 1870 e ao olhar para os documentos que produziram sobre suas administrações a descrição de Tavares Bastos parece estranha e inadequada. Apesar do pouco tempo que permaneceram na Província e do olhar hierárquico e preconceituoso que lançavam sobre a população eram homens conhecedores da ciência, da gramática e donos de excelente retórica. Mais que isso eles eram intelectuais e sabiam o que estava acontecendo no mundo, defendiam um projeto de sociedade. O problema estava no projeto de sociedade que defendiam e que tendia ao apagamento do homem da terra, ao silenciamento dos da “Casa”. A nação em construção precisava de outro sujeito, cujas características se afinassem com esse projeto e esse sujeito estava por ser gestado.

Em face disso, em todos os discursos analisados vê-se a leitura dos incidentes que envolvem questões de segurança, quer individual (mais), quer pública (menos), como problemas relacionados à ignorância, às paixões e à pobreza da população. Assim, necessário se fazia que a população fosse instruída e morigerada. Mattos (1987, p.263) afirma que à falta de instrução era atribuída, ainda que em parte, “a frequência de crimes, os focos de desordem e a ausência de tranquilidade pública”, assim ao se combinar instrução e trabalho, ter-se-ia como resultado a eliminação da indigência, a correção das delinquências, além de gerar mão-de-obra para o trabalho.

Pelo exposto, o autor deixa claro que essa era uma concepção que circulava na época e não se restringia aos presidentes analisados. Entretanto, cada um deles imprimia à questão sua marca pessoal. Pedrosa, por exemplo, como bacharel em Direito, preocupava-se mais com a Lei. Para ele as falhas estavam principalmente na deficiência da polícia, no serviço de júri, na legislação que estabeleceu as regras para a prisão preventiva e que não deveria ser aplicada a vagabundos, indivíduos sem domicílio e pessoas que não tem o que perder. Somente o bom cidadão poderia usufruir dela.

Todos os presidentes, ao defenderem seus projetos de formação para a população, se remetem a outras culturas, outras civilizações numa analogia entre o avanço e o atraso. Obviamente esse era um processo que acontecia nos pais inteiro, entretanto, em Mato Grosso havia também outras formas de comparar, além das usuais, que colocavam a Província em situação ainda pior: era quando na comparação surgiam “as irmãs”, outras províncias tidas como mais adiantadas e que Mato Grosso deveria tomar como referência. Esse pensamento era recorrente nas entrelinhas dos discursos de todos os presidentes, embora nem sempre o dissessem diretamente.

Nesse sentido, a instrução era vista por esses homens, como caminho para a civilização, para a constituição de costumes recomendáveis, para o abandono do estado de barbárie e para o progresso. Na esteira desse pensamento, para todos esses presidentes, Mato Grosso é terra de atraso, de gente ignorante que precisa ser instruída e educada.

Especialmente nos governos de Cardoso Júnior e de Pedrosa há uma constante troca de inspetores, forte denúncia à patronagem, preocupação com a racionalização de recursos, e um projeto de sociedade definido; ambos sabem que tipo de instrução quer promover, a partir do seu próprio referencial, embora, principalmente, Cardoso Júnior, se utilize de um discurso que dá voz aos homens do lugar. Entretanto, essa voz que parece dada, é silenciada pelo próprio presidente quando indica o que quer que seja feito sem procurar saber se suas proposições eram as prioridades do lugar, ainda que isso fosse de acordo com a concepção das

elites locais. Ambos denunciam os desmandos locais, sobretudo, no que diz respeito à administração pública e sugerem práticas de corrupção ou de irresponsabilidade no trato com as questões, principalmente, de saúde. A ausência de pessoas habilitadas para ocupar cargos públicos também está no cerne das preocupações desses presidentes que, em algumas situações, denunciam o clientelismo. É importante registrar que, diferentemente, dos outros dois presidentes analisados, Cardoso Júnior e Pedrosa eram homens vinculados ao universo da política. Daí decorre, possivelmente, as diferenças no tratamento dessas e de outras questões.

As relações com os deputados, à exceção de Pedrosa, foram amistosas para todos os presidentes. Possivelmente esta empatia entre os deputados e os presidentes Cardoso Júnior, Miranda Reis e Gustavo Galvão e, em especial, os dois últimos, tenha ligação com o fato de todos serem militares e considerados heróis da Guerra do Paraguai, sendo que Miranda Reis atuou diretamente na defesa do território mato-grossense. Uma confirmação disso pode advir do fato de que apenas esse último dentre os quatro presidentes aqui referidos receberam “Felicitações”, ou, em outras palavras, elogios formais da Assembleia Provincial pelos relevantes serviços prestados à Província, conforme se pode ver no livro de correspondência entre a Assembleia Legislativa Provincial e o Governo.

Outro personagem mato-grossense, também presidente da Província no período, e que realizou relevante trabalho durante a Guerra, mas que não foi selecionado para esse estudo, Augusto Leverger, também recebeu as honrarias da referida Assembleia. Esse fato corrobora para a confirmação de que as felicitações a Miranda Reis tenham vínculo com sua atuação na Guerra.

Nos discursos de Cardoso Júnior há um forte apelo à filantropia como caminho para solucionar problemas em diversos setores entre eles, a instrução. Nos demais presidentes esse apelo é mais sutil, porém há uma utilização do que se poderia chamar de táticas de mobilização voluntária. Essas táticas funcionavam através de elogios públicos a pessoas que, voluntariamente, colaboravam, principalmente, com o bom andamento da instrução, seja no transporte de mobílias, utensílios e compêndios a regiões mais distantes da Província, seja através de doações, especialmente, de compêndios, doações essas que se tornaram mais frequentes a partir da metade da década de 1870. Utilizavam-se ainda da indicação de títulos nobiliários a pessoas que de uma forma ou de outra colaboravam com a instrução. Essas táticas, conforme já abordado em outro momento tinham como objetivo, conforme mostra Sena (2008), Mattos (1987), Carvalho (2010) e dentre outros, conseguir a adesão aos propósitos civilizatórios e integradores do Império.

Miranda Reis e Gustavo Galvão talvez por serem militares de carreira, preocupavam-se mais com questões de segurança, embora não deixassem de tratar das demais questões inerentes à administração. Seus discursos podem se caracterizar como discursos parafrásticos. Liam a realidade local, na maioria das vezes, pelos olhos dos responsáveis pelos diversos setores na Província, assim as soluções apresentadas para a saúde, a segurança, a economia e a instrução, dentre outros assuntos eram, com muita frequência, as defendidas pelas autoridades locais.

Em todos os presidentes é possível observar o contraste entre a riqueza natural da terra abundante em recursos minerais, animais e vegetais com a pobreza, inclusive moral, da população considerada culpada pela miséria econômica e social em que vivia, fruto de sua preguiça e ignorância. Possivelmente esse imaginário tenha se constituído a partir dos relatórios dos muitos estrangeiros que viajaram por terras mato-grossenses em busca de conhecer o potencial das mesmas. A solução para tão grande mal estava na educação que se confundia com instrução e no trabalho, acrescentando-se, reservadas as diferenças no tratamento da questão, também a religião.

Cardoso Júnior e Miranda Reis acusam as enormes dificuldades financeiras da Província, fator que dificultava as ações mais simples como, por exemplo, pagar os salários dos professores. Pedrosa mostra um quadro diferente. Para ele a situação não é tão grave quanto parece, o problema está na má administração dos recursos e na desigual distribuição entre receitas e despesas. Um ato de Pedrosa que possibilita refletir sobre o assunto é o fato de que esse presidente trouxe para a Secretaria das Finanças um seu conterrâneo, com experiência no assunto. Sua experiência somada à sua imparcialidade tendo em vista ter trazido pessoa de fora, pode ter proporcionado uma maior arrecadação e melhorado as finanças da Província. Uma questão emerge dessa situação: teria sido a decisão de Pedrosa de trazer seu conterrâneo para cuidar das finanças da Província um dos fatores geradores da forte animosidade entre ele e a Assembleia Legislativa Provincial? Teria ele contrariado interesses locais com essa decisão? Fato é que o presidente Gustavo Galvão que o sucedeu reitera a ideia de melhoras financeiras na Província. Entretanto isso não se traduziu em grandes mudanças no quadro da instrução pública.

Todos os presidentes, sem exceção e exaustivamente acusam o péssimo estado da instrução pública e todos culpam a população em geral, com destaque para os pais, os professores e os próprios alunos pelo atraso. Os pais pela irresponsabilidade, os professores pela falta de compromisso ou incapacidade devido a não ser habilitados para tal função e aos

alunos pela preguiça. Os governantes atribuem também o atraso da instrução às dificuldades financeiras da Província, o patronato e à situação geográfica.

Quanto às convergências e divergências entre esses presidentes em relação à instrução/educação, todos defendem a obrigatoriedade, a liberdade, a gratuidade, a universalidade, a uniformização, como caminhos para se alcançar a modernidade, a civilização, a moralidade e o progresso através do trabalho. Do mesmo modo todos defendem a importância das habilitações para o exercício da profissão de professor, a necessidade de se instrumentalizar as escolas, melhorar os prédios, atualizar os métodos, melhorar os recursos para a instrução, aprimorar os mecanismos de controle.

Em todos os discursos analisados é latente a crítica às reformas anteriores e, conseqüentemente, neles se via expressa a crença no poder de nova reforma como antídoto para os males que afligem o ensino. As divergências de pontos de vista referem-se a questões mais pessoais, tais como o tratamento dado à religião na sua relação com a escola, horários, atuação de professores com relação às habilitações.

Cada presidente contribuiu com base nos pontos que lhes eram prioritários. Cardoso Júnior investiu no ensino noturno, na criação e implantação do Conselho Literário, do Gabinete de Leitura, da escola carcerária, e na unificação dos graus de ensino; Miranda Reis na Escola Normal; Pedrosa, na educação das meninas e na disseminação de escolas, especialmente para o público feminino, no ensino misto; Gustavo Galvão no Liceu Cuiabano e na gratificação dos professores por produtividade.

Dentre esses presidentes é possível estabelecer uma comparação ainda que aligeirada dos seus pontos prioritários no que concerne ao projeto de sociedade que defendiam. Assim, conforme a concepção de Cardoso Júnior o tripé defendido está pautado pela instrução, religião e trabalho; para Miranda Reis, na moral, instrução e trabalho; para Pedrosa, na instrução, moralização e riqueza pública; e, para Gustavo Galvão, na instrução, moral e racionalização.

A menção a países desenvolvidos como modelo a ser seguido a exemplo da França, Inglaterra, Alemanha, Suíça, Prússia, Estados Unidos, dentre outros, aparece com muita força nos Relatórios de Cardoso Júnior, Pedrosa e Gustavo Galvão, embora esse último provavelmente tenha se inspirado nos relatórios do Diretor Dormevil José dos Santos Malhado para mencioná-los. Nos dois primeiros aliada à referência às realidades externas tem-se também a referência/citação de pensadores e/ou políticos, internos e externos que lhes dão subsídios para as ideias que defendem. Cardoso Júnior cita/menciona Paulino José Soares

de Souza, Tocqueville, Cousin e Guizot; Pedrosa cita/menciona Cousin, Guizot, Greard, Laveleye, Lhomond, Mr Paul Janet.

Destes autores extraem ideias que fundamentam as reformas. Tais ideias, num diálogo necessário com os muitos contextos que compõem a realidade local configuraram as reformas que tinham como objetivo a construção de um novo imaginário para o homem e a terra de Mato Grosso. Compreender o processo de constituição desse imaginário é o objetivo desse trabalho. Antes, porém, e para acrescentar elementos ao debate, é necessário dialogar com outras vozes que também trabalharam arduamente na tecitura do ideário educacional para Mato Grosso, vozes que poderiam ser chamadas de “locais” embora, originariamente, sejam de outras localidades, tendo em vista que essas autoridades optaram por viver na Província, constituir famílias, estabelecer laços mais profundos com a vida e a gente da Província. Assim, no próximo capítulo, serão analisados os discursos de dois dos inspetores/diretores da instrução que atuaram no período e que, efetivamente, contribuíram com suas ideias para a construção das reformas.

Cap. 2 - A instrução na concepção dos dirigentes locais

No primeiro capítulo foram apresentados os discursos de quatro dos seis presidentes que governaram a Província de Mato Grosso entre os anos de 1870 e 1880. Neste capítulo, o propósito é apresentar os discursos de dois dos inspetores/diretores da instrução que atuaram no mesmo período: o Protonotário¹⁷⁵ Ernesto Camilo Barreto e o médico Dormevil José dos Santos Malhado. Esses foram os únicos que conseguiram permanecer por longo período à frente da Instrução e apresentaram propostas efetivas para sua transformação. Camilo Barreto permaneceu no cargo por cerca de seis anos, sendo substituído por Dormevil Malhado que o ocupou por mais quatro anos.

No início do período estabelecido para o presente estudo muitos homens ocuparam o cargo de inspetor geral da instrução. Entretanto, permaneceram no cargo por um período tão curto, que não houve tempo para apresentar propostas de reformas ou mesmo para marcar posições sobre a situação do setor que dirigiam. Pelo relatório do Cônego João Leocádio da Rocha é possível verificar um intenso movimento na repartição da instrução durante o governo de Cardoso Júnior até a entrada de Miranda Reis.¹⁷⁶ Em 1873 o Pe. Ernesto Camilo Barreto, após sua estada na Corte como deputado reassume o cargo e nele permanece até 1878, é substituído por Dormevil José dos Santos Malhado.

Diferentemente dos presidentes que, em sua maioria, eram homens de fora, isto é, vindos de outras províncias com o objetivo único de governar Mato Grosso e que tinham pouco ou nenhum contato prévio com a realidade local, os inspetores eram homens do lugar. Estavam vinculados à terra embora não tenham nascido em Mato Grosso, ambos eram originários da Bahia. Eram homens que participavam ativamente da vida da Província: ambos políticos (um conservador e outro liberal) e professores.

Camilo Barreto, o padre, ocupou o cargo de inspetor da instrução no período em que duas situações marcavam o cenário brasileiro. De um lado a Questão Religiosa que colocava no centro dos debates o tema da secularização e, de outro, a infiltração, cada vez mais forte das novas correntes de pensamento européias com base racionalista.

A Questão Religiosa consistiu em um conflito que envolveu o Estado e a Igreja em função de medidas tomadas por dois bispos brasileiros contra padres maçons. Tendo como

¹⁷⁵ Trata-se de denominação dada a padres que recebiam títulos honoríficos do Papa.

¹⁷⁶ RIIMT Cônego João Leocádio da Rocha, 1873.

base o Syllabus¹⁷⁷ que condenava, entre outras coisas, a participação de membros da Igreja em sociedades secretas, os bispos Dom Vital de Oliveira, de Olinda, e Dom Antônio de Macedo Costa, do Pará, seguindo ao exposto no documento expedido pelo Papa, lançaram um interdito punindo as irmandades que tolerassem membros do clero nas lojas maçônicas. Dado o grande número de padres que eram maçons, essa proibição gerou revolta tanto entre os maçons como entre os padres. Esses bispos foram obrigados pelo Império a revogar seus interditos, e, ao se negarem acabaram presos.

Posteriormente conseguiram o indulto, mas, segundo Alves (1979) o próprio Papa enviou uma carta acusando-os de falta de moderação para com a irmandade. Se por um lado o Syllabus colocava em suspenso as relações entre Estado e Igreja o que constituía em ameaça para os interesses do Estado, por outro, o Papa, pelo visto, não quis se indispor com o governo brasileiro colocando-se contrário aos bispos. Apesar dos resultados aparentemente desfavoráveis aos dois bispos, mais tarde, um dos principais envolvidos na Questão Religiosa, Dom Vital de Oliveira, diria que esse conflito havia feito “um bem inaudito à fé entre nós”. (CRUZ COSTA, 1956, p.122).

Contudo, não eram apenas as relações da Igreja com o Estado que estavam sendo questionadas naquele momento. Segundo Cruz Costa (1956, p.117), com o advento e a conseqüente propagação do cartesianismo, a escolástica recebeu um duro golpe que causou “enorme confusão nos arraiais da doutrina tradicional da Igreja”, o que afirmaria cada vez mais “a progressiva diretriz científica do pensamento moderno contra a tradição escolástica”. Ainda assim, líderes religiosos como o Cardeal Gerdil dizia não compreender “a razão pela qual alguns doutores da Igreja se mostravam tão adversos a essa doutrina”.

¹⁷⁷ O Syllabus enumerava os principais erros da época na concepção da Igreja Católica. São eles:

- I – Panteísmo, naturalismo, racionalismo absoluto;
- II – Racionalismo moderado;
- III – Indiferentismo, latitudinarium;
- IV – Socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberais;
- V – Erros sobre a Igreja e seus direitos;
- VI – Erros da sociedade civil tanto considerada em si, como nas suas reações com a Igreja;
- VII – Erros acerca da moral natural e da moral cristã;
- VIII – Erros acerca do matrimônio cristão;
- IX – Erros acerca do principado civil do Pontífice Romano.

Cada um desses erros é esmiuçado no documento através de mais oitenta subitens sendo que o item VI contém erros quanto à educação no que diz respeito às escolas. Citam-se como exemplos dois deles:

45 – A completa direção das escolas públicas, nas quais se educa a mocidade de algum estado cristão, excetuando-se por alguma razão os seminários episcopais, tão somente pode e deve ser atribuída à autoridade civil e atribuída de tal modo, que a nenhuma autoridade seja reconhecido o direito de intrometer-se na disciplina das escolas, no regime dos estudos, na escolha e aprovação dos professores.

46 – A melhor condição da sociedade civil exige que escolas populares, abertas sem distinção aos meninos de todas as classes do povo e os estabelecimentos públicos destinados a educar e a ensinar os jovens.

Outro problema apontado por Cruz Costa em relação à Igreja tanto na Europa quanto no Brasil era a falta de compromisso da mesma com suas tradições. Alves (1979, p.28), afirma que boa parte do Clero brasileiro, não estava preocupada com o ultramontanismo¹⁷⁸, em especial, a formada no Seminário de Olinda, segundo ele um “viveiro de políticos e revolucionários”.

Por outro lado, segundo Cruz Costa (1956, p.120), o Clero, que pouco primava pela ilustração, de um modo geral, se adaptara bem na sociedade patriarcal. Era respeitado por todos e usufruía tranquilamente dos bens que possuía sem que lhes fossem reclamados. Além disso:

Davam-se bem com o regalismo e viviam em paz com o povo acariciando-lhe as superstições porque, de fato estavam impregnados por elas. A tradição religiosa portuguesa, toda feita de festas e de romarias alegres aqui se reforçavam com santos negros, com práticas fetichistas, nas festanças tão comuns nas fazendas, arraiais e vilas perdidas na imensidão dos sertões.

Paralelamente a essa situação, no Brasil, conforme já se viu, a partir de meados do século XIX, as novas correntes de pensamento (positivismo, evolucionismo, naturalismo, e outras) ganharam forças e aliadas à própria decadência da Igreja¹⁷⁹, acabaram acirrando os debates sempre presentes, acerca da pertinência do vínculo direto entre a Igreja e o Estado.

Assim, de um lado está o Clero em devassidão com a anuência do povo, de outro a ciência ganhando espaço e penetrando no universo intelectual e, no meio disso tudo, as elites, “devotamente falsas” que não tinham sobre o Clero o mesmo olhar que o povo e que, segundo Cruz Costa (1956), se mostravam insatisfeitas com a materialização religiosa que o povo exigia do Clero. Talvez por isso, a influência política da Igreja pouco a pouco diminuía. Essa queda de prestígio pode ser observada nas eleições para deputado. Conforme dados

¹⁷⁸ É a denominação dada a um movimento que questiona o processo de secularização da Igreja que a colocava submissa ao Estado. Para os ultramontanos a referência deveria ser Roma. No Brasil aconteceu o que se denomina como “Reação Ultramontana”, que consiste num movimento de reação da Igreja aos fatos políticos, sociais e econômicos que a envolveram em território brasileiro. Algumas das diretrizes desse movimento eram: expulsão de leigos, purificação das práticas religiosas dos fiéis, disciplinamento do clero, maior sujeição a Roma (ou total sujeição em alguns casos), maior independência em relação ao governo e fuga da concepção iluminista que permeava a prática de muitos padres.

¹⁷⁹ Inúmeros autores informam sobre a situação pouco lisonjeira em que se encontrava a Igreja entre os séculos XVIII e XIX. Além do estado de ignorância de muitos clérigos havia também o descumprimento dos dogmas católicos. Gilberto Freire em “Casa Grande e Senzala”, por exemplo, afirma que em certas regiões do interior de Pernambuco “tradições maliciosas atribuem aos antigos capelães de engenho a função útil, embora nada seráfica, de procriadores”; em Mato Grosso, Peraro na obra ‘Fardas, saias e batinas: a ilegitimidade na Paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá (1853-1890), ao estudar a ilegitimidade através dos registros da referida Paróquia afirma que 43,5% das crianças nascidas no período estudado eram filhos ilegítimos, muitos deles de padres. Acusa também a presença do concubinato de padres e uma aceitação tácita pela própria Igreja, desse estado de coisas. Carvalho em “A construção da ordem”, afirma que o Clero era, em finais do século XVIII, “reconhecidamente mal formado e de costumes pouco acordes com a disciplina da Igreja”.

apresentados por Ciarallo (2011), na Primeira Legislatura do Império dentre os oitenta eleitos, vinte e três eram clérigos. Em 1870 eles somavam apenas cinco e em 1880 nenhum sequer foi eleito. É importante lembrar que quem votava era a elite.

Em Mato Grosso, entretanto, o Clero mantinha sua presença na Assembleia Legislativa Provincial. Em 1872 havia três padres eleitos deputados, número que se manteve na legislatura seguinte. Os padres também se faziam presentes na instrução tendo em vista que a maioria dos inspetores paroquiais era constituída por padres, assim como foi um padre a autoridade máxima da instrução na Província por mais da metade da década de 1870. Porém, isso não exime o Clero mato-grossense de práticas contrárias às doutrinas da Igreja. Para Marin (2000, 159), o isolamento em que viviam os padres de Mato Grosso, muitos deles distantes da autoridade episcopal, permitia que os mesmos “exercessem outras atividades ou profissões liberais”. Além disso, os padres “participavam da política, envolviam-se em escândalos públicos, eram proprietários de fazendas e, quando viviam em concubinato, tinham prole numerosa”. Moraes (2003) apresenta uma relação de padres cujos filhos foram contemplados por seus testamentos.

Além do padre, também conduziu a instrução no final da década o médico ex-militar Dormevil José dos Santos Malhado, formado pela Faculdade de Medicina da Bahia. Quanto à sua formação na referida faculdade, muitos autores são unânimes em afirmar a tendência positivista do ensino naquela instituição. A divergência está relacionada ao período em que essas ideias começaram a veicular. Para Mozart (1998), essa faculdade foi a precursora na entrada do positivismo em solo brasileiro tendo em vista que, em 1844, o Professor Justiniano da Silva Gomes sustenta a tese “Plano e método de um curso de fisiologia”, na qual alude explicitamente a Augusto Comte, à Lei dos Três Estados e ao método positivo. Monteiro (1998) concorda quanto à presença do positivismo na faculdade de Medicina da Bahia, entretanto afirma que essa inserção ocorreu a partir de meados do século. Precursora ou não, a Faculdade de Medicina é apontada por diversos autores como um dos espaços de divulgação das ideias positivistas juntamente com a Escola Militar, e as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife.

Interessante observar que, em 1875, segundo Almeida (2005), na mesma faculdade de medicina, Domingos Guedes Cabral teve sua tese recusada pelos avaliadores tendo que escrever outra rapidamente para poder concluir o curso. Na tese recusada o autor discutia as relações entre o cérebro e a alma fundamentando-se no positivismo e no darwinismo com o intuito de provar a inexistência da alma. A recusa gerou revolta no interior da faculdade e, um grupo de amigos, se reuniu e acabou publicando-a sob o título “Funções do Cérebro”. O autor

acabou recebendo represálias por essa publicação. Por que a tese defendida em 1844 fundamentada no positivismo passou e a de 1875 não? E por que gerou tanta controvérsia? Possivelmente, o problema esteja no fato de que o tema da tese de Domingos Guedes coloque em suspenso um dos fundamentos da Igreja. Esse episódio serve para mostrar o peso que a Igreja e seus dogmas mantinham sobre a população, mesmo a elite intelectual. Mostra também o ecletismo que permeava o universo intelectual. Foi nesse ambiente que Dormevil se formou.

Camilo Barreto e Dormevil comandaram a instrução por quase todo o período de 1872 a 1880. Camilo Barreto foi substituído algumas vezes tendo em vista ter sido, também deputado no início da década e ocupar uma cadeira na Assembleia Geral, na Corte.

O propósito desse capítulo é apresentar os discursos desses dois homens que estiveram por tão longo tempo à frente da instrução, isso com vistas a compreender as concepções que permeiam seus discursos e de que modo essas concepções se articularam ou não com as concepções de seus superiores na composição das reformas efetivadas em território mato-grossense na década de 1870.

2.1 - Ernesto Camilo Barreto

O Protonotário Ernesto Camilo Barreto, nascido em 1826, era originário de Cachoeira na Bahia e chegou a Mato Grosso em agosto de 1854, na companhia de sua mãe e de dois irmãos. Ingressou na Ordem Franciscana em 1844 e se formou pelo Colégio Franciscano da Bahia da mesma Ordem. Conforme denominação de Siqueira (s.d), era um Pedagogo.¹⁸⁰ No Colégio Franciscano tornou-se mestre em Teologia e Filosofia e, pelo bom desempenho apresentado na defesa foi nomeado como lente para as cadeiras de Teologia Moral Prático-casuística e de História Sagrada e Eclesiástica permaneceu nessa função por dois anos. De acordo com Siqueira, o Padre Ernesto Camilo Barreto fez opção pela secularização, sagrou-se presbítero no ano de 1850 utilizando o cognome de Frei Ernesto de São Joaquim Barreto, trocando o hábito franciscano pelo de São Pedro.

Viajou para Mato Grosso para atuar no Seminário Episcopal da Conceição como professor de Teologia Dogmática e Moral atendendo a um pedido que o Bispo de Cuiabá havia feito ao Governo Imperial com vistas à implantação do Seminário e ali permaneceu até o fim de sua vida. Em Mato Grosso atuou inicialmente no Seminário Episcopal e,

¹⁸⁰ A autora, no texto em questão, não esclarece qual a conotação dada ao termo. Parece, entretanto, pela natureza do escrito, que se refere à sua ampla atuação como docente, tanto na Bahia, seu estado de origem, quanto em Mato Grosso.

posteriormente, estendeu seu leque de ações e atuou no universo da política. Mais tarde, fundou uma escola. Foi deputado e um dos alicerces do Partido Conservador. Conforme Mendonça (1953) ele se elegeu como deputado Provincial e deputado Geral pelo referido partido.

Foi também pai de numerosa prole¹⁸¹ fruto de seu amasiamento com uma ex-escrava com quem teve oito filhos. Era ainda membro da Loja Maçônica Estrela do Oriente. Era, portanto, um homem que não seguia à risca a doutrina católica. Ainda assim, exibia o título de protonotário, condecoração dada pelo Papa.

O Seminário Episcopal sob responsabilidade dele tinha a duas funções: por um lado atendia aos vocacionados para a vida eclesiástica e, por outro, proporcionava continuidade nos estudos aos jovens que quisessem seguir para os cursos superiores do Império.

A atuação de Camilo Barreto no Seminário Episcopal foi marcante. Ele participou diretamente de todo o processo de criação, desde a fundação do Seminário até a organização do mesmo. Nele, atuou como Reitor e professor e, conforme afirma Siqueira (s.d., p.1) foi também nesta instituição que Camilo Barreto “imprimiu as primeiras marcas de sua opção pela modernidade no setor educacional, visto ter sido ele o primeiro professor a confeccionar e mandar editar material didático-pedagógico para o ensino secundário”.¹⁸² É também autor de inúmeras outras obras além de ser o Patrono da Cadeira nº 14 da Academia Matogrossense de Letras.

Camilo Barreto era um homem polêmico. Os relatos sobre sua trajetória de homem público ora mostram-no como um homem destemido, combativo, determinado, ora como um estrategista que se valia de manobras para conquistar lugar de prestígio. Sena (2008, p.49), num estudo em que fala da política de distribuição de títulos nobiliários do Império como forma de agregar adeptos ao regime, afirma que o referido padre não aparecia em nenhuma relação de condecoráveis feita por nenhum dos governantes, embora ele mesmo tenha se

¹⁸¹ O Padre Ernesto Camilo Barreto, em seu testamento datado de 1896, ocasião de sua morte, deixou como herdeiros seus oito filhos: Atanagildo Clodoaldo Barreto, Astrogilda Carolina Barreto, Arquimínio José Barreto, Ernesto Camilo Barreto, Ana Clara Barreto, João Benedito Barreto, José Elpidio Barreto e Alonso Barreto. Todos eles frutos de sua relação com Maria do Rosário Pires uma ex-escrava de sua propriedade.

¹⁸² Camilo Barreto, em 1864, mandou imprimir, com seus próprios recursos, o *Compêndio Elementar de Teologia Dogmática* e, em 1865, o *Compêndio de Gramática Latina*, além de diversas apostilas e opúsculos didáticos.

oferecido para receber do governo imperial, “uma mercê”.¹⁸³

Outro episódio pontual sobre a atuação de Camilo Barreto, em Mato Grosso, pode trazer mais algum elemento para a discussão. Segundo Mendonça (1953), Camilo Barreto era um orador notável e um brilhante jornalista. Foi o fundador do Jornal “A Imprensa de Cuiabá” juntamente com João de Souza Neves. Como era também o redator do referido jornal usou suas páginas para combater o Presidente da Província Cel. Antônio Pedro de Alencastro, que governou Mato Grosso entre os anos de 1860 e 1861. Suas denúncias incidiam sobre a desmoralização por que passava o governo, o desperdício de dinheiro público, cobrava providências quanto ao abastecimento de água, denunciava as fraudes na eleição para vereadores e juiz de paz. Segundo Nadaf (2002) as denúncias eram feitas através de folhetins publicados no jornal sob sua direção por um personagem que se denominava “Felício” e que escrevia suas crônicas em defesa dos Conservadores desferindo violentos ataques aos opositores. Um fragmento do jornal citado por Nadaf em que fazia críticas às eleições é ilustrativo do tipo de publicação contida no folhetim:

Estimadíssimos eleitores! Vivório!
Preparar... apontar ... pau...
Lá se foi pelos ares! Levou a poeira todo o castelo de listas, chapas, sub-chapas, cabalas altas e baixas, etc, etc. [...] Como ri-se gostosamente certo presidente efetivo do jogo de truco [...]. Como já vistes houve descarga cerrada contra as diversas listas recolhidas à furna para a burla eleição de vereadores e juiz de paz [...] Na nossa terra nem ao menos se salvam as aparências! O descaro é demais. (NADAF, 2002, p.78-79).

Em função de denúncias dessa natureza Camilo Barreto foi impedido de continuar escrevendo na imprensa mato-grossense além de se tornar objeto de sérias provocações que resultaram num conflito explícito entre ele e o presidente. De acordo com Corrêa Filho (1998) o incidente foi parar no Rio de Janeiro levado pela voz dos conservadores que partiram em sua defesa. Em agosto de 1861, na Câmara dos deputados, Saldanha Marinho fez considerações sobre o conflito, fato que acalorou ainda mais o cenário conflituoso:

¹⁸³ Camilo Barreto se ofereceu para receber a condecoração por ter mandado imprimir um trabalho seu, “Compêndio Elementar de Teologia Dogmática”, às suas custas, e por ter distribuído todos os exemplares entre os alunos pobres do Seminário Episcopal, onde lecionava. Conforme Sena (2008, p.48), o presidente da Província, que encaminhou o pedido, não destacou nenhum outro fato além da doação de compêndios e o do seu preparo intelectual embora tenha feito referência aos “muitos outros serviços prestados”. Ainda segundo o autor, o delegado imperial, mesmo sendo designado por um Gabinete Liberal, indicou o padre que era do Partido Conservador para receber a honraria, afirmando ser o mesmo “digno de qualquer graça que o Governo de Sua Majestade o Imperador queira dispensar-lhe”.

O Sr. Alencastro não podia sofrer oposição tanto mais que seus atos traziam em si o estigma da reprovação. Baldo de meios decentes e legais, mandou por um capitão de linha chamar à sua presença o padre, o qual na casa de residência foi por este intimado para não continuar a escrever em oposição. Esta intimação foi acompanhada de ameaças, não só por palavras e promessas de futuro, como de fatos, dispondo-se o próprio presidente em sua sala a espancá-lo com uma cadeira. (SALDANHA MARINHO Apud CORRÊA FILHO, 1998, p.23).

Posteriormente, Camilo Barreto teve sua prisão decretada e conseqüentemente foi solicitada sua deportação para o Rio de Janeiro pelo referido presidente, fato que ocorreu no mesmo ano do discurso de Saldanha Marinho. A prisão foi consumada no momento que Camilo Barreto celebrava a missa do Espírito Santo¹⁸⁴. Preso, foi levado para o Quartel Militar e de lá transferido sob forte escolta armada para o Rio de Janeiro. Porém, enquanto era levado pela via fluvial através do rio Paraguai, ao passar por Montevidéu Camilo Barreto recebeu mensagem do Governo Imperial para retornar a Cuiabá porque Alencastro havia deixado o cargo de presidente da Província por ordem do imperador. A prisão de Camilo Barreto repercutiu no Senado e na Câmara Geral e inspirou o discurso de Sayão Lobato:

[...] devo declarar, Sr. Presidente, que em verdade é grave o atentado que foi praticado pelo delegado do governo naquela província longínqua, quando entendeu que podia deportar um cidadão brasileiro, exilando-o do seu domicílio, e assim o constrangeu a fazer uma viagem trabalhosa, preso e conduzido por uma escolta. Logo que chegou ao conhecimento do Governo Imperial que este atentado fora cometido, devo declarar a V. Ex^a, à Câmara e ao país que o governo imperial ficou sobremodo surpreendido e indignado mesmo de um procedimento não só criminoso, como ainda por todas as circunstâncias de mais grave alcance no sentido de comprometer a administração pública e os interesses do Estado, sendo praticado como foi por um dos delegados do governo. E assim, logo em primeira conferência de despachos que teve o governo, foi decidida a demissão do Sr. Alencastro da Presidência da província de Mato Grosso. (LOBATO apud CORRÊA FILHO, 1998, P.23).

Esse episódio mostra Camilo Barreto, por um lado, como homem de enfrentamentos capaz de afrontar o poder estabelecido, perfil que provavelmente criou sobre ele um imaginário que o aproxima da figura do herói, conforme se pode ver presente na literatura local. Por outro, mostra também a forte influência que sua figura exercia junto aos setores políticos tanto no âmbito local quanto nacional. Pode-se considerar ainda que Camilo Barreto, como conservador, ao fundar e se responsabilizar pelo jornal estava cumprindo um dos papéis

¹⁸⁴ Esse incidente está registrado na obra *Dicionário Biográfico Matogrossense* de Estêvão de Mendonça. Segundo relato do autor Camilo Barreto, “embora surpreendido com tal violência, aceita a intimação, e, subindo primeiramente ao púlpito, orou ao evangelho, e sem se desligar do motivo sagrado, terminou o discurso com as palavras *Vadi sed venio ad vos*” Mendonça (1953, p.26).

que lhe cabia junto com os demais “agentes de centralização” que tinham como tarefa cuidar da “direção” da sociedade. Sobre esse papel Mattos (1987, p.213) afirma que “em seu âmbito e com os recursos de que dispunham, tais redatores não deixavam de contribuir para a superação das concepções localistas e particularistas em proveito de uma vida estatal, e nestes termos é que devem ser incluídos entre os agentes *públicos*”. (grifo do autor).

A literatura local o apresenta como um dos grandes responsáveis pelas mudanças impetradas na instrução em Mato Grosso, na segunda metade do século XIX, quer pela sua atuação junto ao Seminário Episcopal, quer como Inspetor da instrução ao implantar reformas, elaborar regimentos e propor mudanças.

Siqueira (2002) atribui sua intensa e efetiva participação no âmbito da instrução tanto pública quanto particular ao seu “pensamento iluminista” que se centrava na crença de que somente através da instrução escolar entendida como foco de luz é que as crianças e mesmo os adultos poderiam transformar seus hábitos condenáveis próprios da barbárie e entrar no espaço da civilização. Com base nesses pressupostos Camilo Barreto ocupou boa parte de sua vida para estabelecer diretrizes, quer ao elaborar regimentos, quer ao contribuir na elaboração de regulamentos que pudessem tirar a população do analfabetismo em que se encontrava com o objetivo de dar um tom moderno e renovador ao cenário educacional mato-grossense.

Camilo Barreto ocupou, por três administrações seguidas¹⁸⁵, o cargo de Inspetor geral dos estudos. Sua primeira atuação, em 1872, durou pouco tempo tendo em vista seu afastamento para ocupar o cargo de Deputado Geral. Retornou em 1873 e a partir daí permaneceu no cargo até 1878 com poucas e breves interrupções. Em 1873, embora tenha atuado como inspetor não participou da elaboração do regulamento aprovado nesse ano tendo em vista que quando chegou o mesmo já estava aprovado. Coube a ele, entretanto, a tarefa de implantá-lo e, nesse exercício, foi um crítico severo de várias das medidas nele estabelecidas. Como crítico, sua atuação foi obstinada, denunciou, a partir de sua perspectiva, as fragilidades, incoerências, incongruências, contradições e mesmo jogos de interesses que via no Regulamento. Ainda assim, historiadores mato-grossenses, a exemplo de Humberto Marcílio¹⁸⁶, atribuem a ele a responsabilidade pela elaboração do documento. Se Camilo Barreto estava fisicamente ausente da cena, se ele próprio, no relatório de 1876, afirma não ter

¹⁸⁵ Camilo Barreto atuou como inspetor da instrução no governo do General José de Miranda da Silva Reis, do Coronel Barão de Diamantino e do General Hermes Ernesto da Fonseca.

¹⁸⁶ Embora Camilo Barreto não tenha participado da elaboração do Regulamento de 1873 tendo em vista que estava no Rio de Janeiro atuando como Deputado Geral, Humberto Marcílio (1963, p.84) se refere a esse Regulamento como obra de três figuras exemplares e cada uma com suas próprias características: Cardoso Júnior com seu “idealismo”, Miranda Reis com seu “espírito prático” e Camilo Barreto com sua “genialidade” e a quem as gerações passadas não conferiram a gratidão necessária. Há, portanto, com relação a Camilo Barreto, no dizer de Marcílio uma “dívida destarte legada a nós a quem cumpre resgatá-la”.

participado nem direta, nem indiretamente do processo de elaboração do Regulamento de 1873, se ele próprio o criticou como se deu então a participação anunciada? De que modo sua voz se fez ouvir na elaboração do referido documento? Ou a exaltação de seu poder faz parte do imaginário que se constituiu sobre sua vida? Essas questões permitem novas incursões na figura de Camilo Barreto que, por ora, ficarão suspensas.

Tão logo Camilo Barreto assumiu o cargo coube-lhe a tarefa de elaborar o primeiro Regimento Interno das Escolas Primárias, que foi aprovado em 7 de dezembro de 1873. Este Regimento tinha como propósito consolidar, na prática, os pressupostos estabelecidos no Regulamento de 1873. O Regimento elaborado por Camilo Barreto estabelecia, de forma detalhada, os conteúdos que deveriam ser ensinados, o tempo que se deveria empregar em cada ação e o método de ensino que se utilizaria para ensinar. Com isso ficava estabelecida a divisão do tempo e a rígida organização do trabalho no interior das escolas.

Como inspetor, visitava escolas, dava cursos preparatórios aos professores tendo em vista as mudanças inseridas no cenário educacional de Mato Grosso a partir de 1873. Foi um dos poucos professores a assumir o cargo de Inspetor uma vez que esse cargo era, na maioria das vezes, ocupado por profissionais de outras áreas tais como: médicos, engenheiros, advogados, dentre outros. Dizia-se contrário a injustiças, desmandos políticos, e os denunciava. Tinha por hábito exaltar publicamente ações que considerava dignas de elogio tais como: bom desempenho profissional, atos de generosidade para com a instrução (doação de materiais, compêndios, espaços gratuitos para funcionamento de escolas públicas). Exercia controle minucioso da situação do ensino na Província mencionando em seus relatórios, de maneira detalhada, até mesmo o nível de aprendizagem dos alunos. Utilizava como base para a elaboração dos dados, os relatórios dos professores e isso, conforme se verá adiante, é suficiente para colocar em suspenso pelo menos uma parte dessas informações. A leitura de seus relatórios mostra o perfil de um homem alicerçado no poder instituído e que não titubeava em expor as mazelas, obviamente, sob sua ótica de conservador.

Era homem de muitos adversários; pode-se vislumbrar esse quadro nos seus discursos quando acusa as muitas resistências que seu trabalho sofreu. Assim como criticou diversos pontos do Regulamento de 1873, também criticou de forma contundente, o Regulamento da Escola Normal, segundo ele aprovado apressadamente, sem as devidas reflexões que só a prática poderia permitir.

De sua atuação como inspetor geral dos estudos em Mato Grosso elaborou três relatórios que serão objeto de análise: 1874, 1876 e 1877. Seus relatórios são sempre extensos, ricos em detalhes e com forte presença de dados estatísticos como caminho para

atribuir confiabilidade às ideias que enuncia. Essa é uma característica peculiar aos relatórios de Camilo Barreto que Siqueira (2002) denomina como “técnica científica”, uma vez que não apenas quantifica, mas também compara os dados e faz análises.

Já de início, no relatório datado de abril de 1874, ele se desculpa pelo atraso no envio do mesmo, atraso esse alheio à sua vontade uma vez que ocupara assento na Câmara Temporária, na Corte, até 15 de setembro do ano anterior e só chegara à Província em final do outubro. Assim que chegou reassumiu o cargo, porém como estivera “alheio a todo movimento da repartição” ao longo do ano precisava “estudar a marcha do desenvolvimento” da referida repartição, fator que demandava um tempo maior do que aquele dado para entrega do relatório. Considerava também que a repartição ao seu encargo não se ocupava apenas da capital e que não obtivera ainda “auxílio das informações dos inspetores paroquiais”, razão pela qual “era impossível preparar o trabalho”. Além do mais tinha também que “organizar o Regimento Interno das Escolas” para que vigorasse já no ano seguinte com o “método estabelecido pelo Regulamento Orgânico”. Assim, acaba por elaborar o relatório mesmo na falta de dados que não lhe foram enviados. Nele afirma estarem contidos não somente “o movimento da repartição” com base nos dados que pudera obter, mas também “as ideias” que lhe “surgiram” no curto período em que estava no cargo.

O estilo discursivo de Camilo Barreto é permeado por forte retórica, rico em metáforas, é incisivo, não tem meias palavras, diz o que acha que precisa ser dito. Ao comparar a situação da instrução a um doente em estado grave afirma: “Direi a verdade inteira, exporei o enfermo com todas as suas chagas” para que a “cura, em vez de proveitosa lhe não seja nociva”. A instrução está “doente” e a doença não é simples, coisa que se cure com um remedinho qualquer. Remédios inadequados podem piorar a situação tendo em vista que se encontra em estado “lamentável” qualquer que seja o lado pelo qual a “encaremos”.¹⁸⁷

Camilo Barreto mostra-se conhecedor das mudanças, em andamento no universo da instrução. É também um homem que vai direto ao ponto, sem subterfúgios. Referindo-se aos edifícios escolares e às determinações legais estabelecidas no Regulamento de que o governo subsidiasse os aluguéis aos professores da capital, o inspetor expressa seu desagrado afirmando ser contrário a qualquer forma de injustiça: “A restrição feita aos professores da capital pareceu-me além de pouco harmônica com os princípios da justiça distributiva, menos convinável aos interesses da própria instrução”.¹⁸⁸

¹⁸⁷ RIIMT Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.1.

¹⁸⁸ Idem, Ibidem, p.5.

Duas coisas impressionam no relato de Camilo Barreto: o conhecimento detalhado que consegue obter das condições das escolas da Província, inclusive muitas do interior e o estilo minucioso na abordagem dos dados calculando milimetricamente o espaço de assento em relação ao número de alunos. A razão para a riqueza de dados está na insistência. Das escolas da Vila de Paranaíba, afirma nada saber apesar dos “diversos ofícios” que tinha dirigido ao “Inspetor paroquial” e dos quais não havia obtido “resposta alguma”, o mesmo se dava com a escola da Vila de Mato Grosso.

Camilo Barreto realiza seu trabalho de inspetor geral com rigor: ele visita escolas, examina materiais, acompanha exames, retorna alunos que mesmo aprovados, não dão mostras de saber o que estava prescrito no Regulamento. Por essa atitude percebe-se o modo autoritário com que dirigia a instrução na Província.

Camilo Barreto era também um dirigente metucioso que demonstrava conhecer a situação de modo pormenorizado. Ao tomar como referência os dados estatísticos que mostram o número de alunos que frequentaram as escolas em 1873, afirma que o estado da instrução é lamentável. Comparando o número de alunos e os gastos com a instrução ele conclui pelo alto custo de cada aluno aos cofres provinciais. Toma como exemplo a Paróquia da Sé, onde “o número de alunos é maior e onde a instrução se acha mais difundida”. Nessa Paróquia dos mil cento e sessenta e cinco alunos que deveriam estar na escola somente quatrocentos e catorze estão, e os motivos, entre outros, são “a vadiação dos alunos e a negligência dos educadores” que, nesse caso, são os pais, fatores que vem “agravar ainda mais o mal”. Os professores “clamam instante e constantemente contra as irregularíssimas frequências”, mas de nada adianta, pois bradam no “deserto” e ainda por cima “são responsabilizados injustamente pelos educadores [pais] pelo pouco aproveitamento de seus educandos”. O motivo para essa situação é o “pouco apreço que se dá à instrução” devido ao “desconhecimento de suas vantagens”¹⁸⁹.

Camilo Barreto mostra-se atento, observador, preocupado com as condições de trabalho nas escolas. Para o inspetor “é absolutamente impossível” ao professor da 2ª escola de instrução primária da Paróquia da Sé trabalhar com “120 alunos”, por isso defende a criação de mais uma cadeira na referida paróquia. A escola de música da capital funcionou com nove alunos, “mas em compensação” o professor deu aulas de instrução primária a “23 alunos pobres” no ano passado e nesse já são vinte e cinco alunos. Camilo Barreto busca conciliar condições de trabalho com relevância do serviço prestado.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Idem, Ibidem, p.20.

¹⁹⁰ Idem, Ibidem, p.30.

É este, no dizer de Camilo Barreto, o estado em que encontrou a instrução pública; ao falar sobre ela, não carregou “as cores do quadro”, limitou-se a dar o que “ela merecia, apresentando-a tal qual é”. O estado “anômalo em que jaz” não pode persistir se quisermos que ela seja “a mãe verdadeira da educação nacional”. Na fala eloquente de Camilo Barreto, apesar da crítica, vê-se o projeto da nação pensado pelos conservadores e, ainda que com algumas diferenças, também pelos liberais, mesmo porque, direta ou indiretamente, eram todos “homens do governo central”. Sem os requisitos tão fortemente anunciados em todos os seus discursos e que Camilo Barreto repete um a um, (casas apropriadas, mobílias, utensílios, métodos) será “impossível marchar e muito menos progredir”, a instrução jamais passará “do que é e do que tem sido”.¹⁹¹

Meticuloso no seu trabalho lamenta não ter podido ainda tratar da organização dos arquivos da repartição da instrução, para ele “uma das necessidades mais palpitantes deste ramo do serviço público”. Nesse período o inspetor não contava com a ajuda de nenhum funcionário.

Com o mesmo estilo de discurso encerra seu relatório de 1874 reafirmando a situação desfavorável da instrução na Província que requer “remédios enérgicos, médicos assíduos e vigilantes” para que se possa salvá-la. É certo que ela está agora confiada aos “constantes desvelos de V. Exc. e é certo também que “a patriótica Assembleia Provincial” não deixará de “animar os ensejos que reconhece em V. Exc. Quanto a ele, confessa que “penhorado pela bondade incessante de V. Exc” que lhe tem sido “dispensada” se empenhará com toda “dedicação e fidelidade” aos “deveres inerentes ao seu cargo” e está ciente de que “a luta será grande, a pugna horrível; mas a vitória não se alcança sem combate”. Por fim, valendo-se, conforme diz, “das palavras de um distinto português a seus compatriotas” dirige-se diretamente “ao distinto corpo legislativo da Província e a todos aqueles que cooperaram para mudar a face do ensino primário” da Província, “iniciando a reforma, aprovando-a, e desenvolvendo-a”:

Amigos da instrução pública, lutai a favor da escola primária. Não há liberdade nacional sem instrução nacional. Não vos acovarde o desânimo. Apóstolos da grande ideia! Caminhai afoitamente por entre as indiferenças e os sorrisos! A imensa verdade lá está coroada no futuro. Lutai em cruzada resoluta contra o inimigo comum! Não há três flagelos, e o quarto, o da ignorância, resume-os a todos. Lutemos todos, a causa é santa: ensinar os ignorantes: lutemos muito; porque este lutar é nobre; é a conquista da

¹⁹¹ Idem, Ibidem, p.33

humanidade para a luz: e quando a causa é de Deus, em balde tenta o homem destituí-la. A V. Exc. está confiada a missão de salvá-la.¹⁹²

O relatório de abril de 1876, entregue na administração do Barão de Diamantino, três anos após o início da reforma, é bem mais otimista. Camilo Barreto relembra que, no seu primeiro relatório mostrou a “feição física e intelectual” das escolas, e que, se confrontada a realidade atual com a daquela época ver-se-á que no período transcorrido foram sensíveis os “melhoramentos obtidos”. Se não estão ainda de acordo com as exigências da “lei” e se não estão conforme “almejam os amadores do progresso, da honra e dos créditos da Província, ao menos não apresentam sombras tão carregadas”. Camilo Barreto se diz grato pelo “apoio franco e sincero” das administrações passadas e “pela coadjuvação não menos eficaz” dessa administração para a qual “deve-se o pouco que se tem feito para melhorar o material das escolas e colocá-las, ao menos as desta capital, no pé de desempenharem os seus exercícios em conformidade com o regimento”. Entretanto, para se chegar ao que determina a lei:

[...] há um longo espaço ainda a percorrer, muitos trabalhos a desempenhar, e muitos cálices de amargura a sorver. Preconceitos inveterados, costumes arraigados, a pouca ilustração de grande parte da população, a má vontade de uns e o indiferentismo de outros, especialmente dos pais, tais os baluartes contra os quais se tem de travar a pugna. Sem ela não haverá vitória: combatamos, pois, que quanto maior for a batalha e mais renhida, tanto melhor; porque mais gloriosa será a coroa.¹⁹³

A resistência claramente explicitada nesse discurso mostra a outra face do problema. Mais do que dar escola ao povo tratava-se de fazer o povo querer a escola. O projeto das elites não calava na alma do povo, era necessário tocar essa alma e os caminhos precisavam ser buscados, a luta era grande. Uma acentuada preocupação de Camilo Barreto residia na questão da “imagem” interna e externa da Província. Mato Grosso precisava sair do lugar atrasado em que se encontrava. Os discursos de Camilo Barreto mostram, reiteradamente, as inúmeras formas de resistência encontradas na efetivação do projeto educacional presentes em todos os segmentos e não apenas nos pais. Referindo-se aos pais e professores que não enviam os dados referentes à escolarização de seus alunos ou filhos Camilo Barreto afirma:

Daqui vem que, tomados os dados e apontamentos para a estatística geral somente pelas matrículas das aulas públicas e das de alguns poucos professores particulares mais dóceis às prescrições legais e mais amantes do nome e da glória de seu país natal, venhamos a passar dentro e fora do império por pouco apreciadores da instrução, ou por menos civilizados; pois

¹⁹² Idem, Ibidem, p.35.

¹⁹³ Idem, Ibidem, p.1-2.

que a diminuição do número dos que aprendem a ler, aumenta o algarismo dos analfabetos.¹⁹⁴

Em outras palavras, Mato Grosso era lugar de bárbaros. No discurso de Camilo Barreto, como em muitos outros, ficam visíveis as lutas que se travavam entre o poder instituído e a população que a ele resistia num jogo de negação e resistência. Daí o destaque sempre presente no discurso de Camilo Barreto à valiosa ajuda recebida dos inspetores paroquiais e em especial do Dr Dormevil dos Santos Malhado que, embora estivesse há pouco tempo no cargo, muito o tinha “coadjuvado”. Este inspetor, no final da década de 1880 substituiu Camilo Barreto no cargo de Diretor da Instrução e nele permaneceu por vários anos.

Camilo Barreto atuava com forte senso de hierarquia. Como chefe da repartição da instrução alegava que, pela Lei de 1873, ficara rebaixado não apenas em relação aos outros chefes das repartições provinciais como também “desceu abaixo dos chefes de sessões dos oficiais e escriturários das outras duas repartições, para colocar-se em categoria a par dos amanuenses dela”. O amanuense ganha 600\$000 enquanto que o porteiro ganha 500\$000, por isso “quer se atenda à importância do serviço, quer ao gravame material dele, em relação a esses dois funcionários, é sensível que não há justiça distributiva na retribuição dos serviços”. Por fim, argumenta: “se a maior ou menor despesa decretada aquilata a importância do serviço a que é destinada, basta isso para ajuizarmos da categoria e importância que ela deve ter entre as outras repartições provinciais”. Ao que lamenta: “entretanto, não pode ela equiparar-se a nenhuma das duas, quer em ordem ao número do pessoal, quer em relação aos vencimentos”. Com isso Camilo Barreto deixava clara sua posição com relação ao tratamento que estava sendo dispensado à instrução naquele momento. Mas, deixa transparecer também seu apreço pelas estruturas de poder. Encerra seu relatório entregue em abril de 1876, com mais um desabafo. Remetendo-se a “um distinto escritor português” do qual não menciona o nome, afirma que:

Nada vale [...] legislar-se muito, ou muito pouco, sobre a instrução da infância: o grande segredo da organização da educação nacional está em empregar esforços extremos de vontade para se realizar o que se legisla. Creio que esse sentimento nutre o primeiro magistrado desta província, e quando também a opinião pública, os poderes políticos, as localidades, a iniciativa individual, as associações pesarem bem a verdade deste princípio,

¹⁹⁴ Idem, Ibidem, p.9.

o problema difícilíssimo da educação nacional, se não for completamente resolvido, será pelo menos seriamente encaminhado.¹⁹⁵

Em todos os seus discursos vê-se materializada a marca do projeto nacional. Ao final do seu relatório acrescenta dez anexos detalhados com informações que dão caráter de confiabilidade ao seu dizer. Por estes mapas é possível conhecer em detalhes a organização da secretaria, o quadro de professores, o número, a situação dos alunos, a localização e a organização pedagógica das escolas públicas e particulares e de ensino primário e secundário. É possível ainda saber a situação financeira da inspetoria, salários pagos a cada segmento, organização e distribuição das matérias de ensino pelo número de alunos. Esses dados, se por um lado apresentam-se marcados por falhas, rupturas, sendas, uma vez que são baseados em dados enviados por professores e inspetores, que nem sempre são verdadeiros em suas informações, conforme denuncia o próprio inspetor, por outro se constituem em caminho para conhecer um pouco do perfil de atuação de Camilo Barreto, seu estilo de trabalho marcado por forte senso de controle.

O relatório seguinte data de abril de 1877 e seus dados retratam a realidade da inspetoria da instrução em 1876, período em que permaneceu na presidência da Província o General Hermes Ernesto da Fonseca. No seu discurso Camilo Barreto aponta as severas medidas que deveriam ser tomadas para obrigar os alunos a permanecer na escola: privar os “fujões” de empregos públicos e do acesso à Escola Normal. Percebe-se que o fundamento para essas medidas está na relação entre direitos e deveres que o cidadão tem que ter para com a pátria e destaca entre os deveres do cidadão “dar-lhe filhos instruídos e morigerados, e não ignorantes e viciosos”, pois “da ignorância e do vício não podem sair o bem”. Em Alexandre Herculano¹⁹⁶, Camilo Barreto encontra subsídio para suas ideias:

No país onde falece o amor à pátria, onde os vícios vivem à luz do sol, onde a todas as ambições é lícito pretender e esperar tudo, onde a lei, atirada para o charco das ruas, pelos pés desdenhosos dos grandes, vai lá servir de brinquedo as multidões desenfreadas, onde a liberdade do homem, a majestade dos princípios e as virtudes das famílias se convertem em três grandes mentiras, ali existe uma nação que vai morrer.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Idem, 1876, p.30. O distinto escritor português a quem Camilo Barreto se refere é D. Antônio da Costa e a grande referência é a obra “A instrução Nacional” publicada em 1870 e que serviu de suporte às ideias do inspetor. Camilo Barreto, conforme se verá mais à frente, cita diversos trechos da referida obra.

¹⁹⁶ Alexandre Herculano, conhecido e respeitado historiador português, em função de um exílio, decorrência de sua participação no levante do Quarto Batalhão de Infantaria do qual fazia parte, esteve por um curto período na França e na Inglaterra e, nesta breve estadia, terminou por se influenciar fortemente pelas ideias de Guizot e de Royer-Collad, que foram influenciados por Cousin. Foi sob a influência dentre outros, destes pensadores, que Alexandre Herculano escreveu os oito volumes de “História de Portugal”. A citação de que se valeu Camilo Barreto é do primeiro volume. (Herculano, 1914, p 201-202).

¹⁹⁷ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.12.

Interessante que neste trecho da obra de Herculano, o autor fala acerca da Guerra entre cristãos e sarracenos na Península Ibérica e insere sua discussão no âmbito da “providência divina”. Segundo Rodriguez (1984), Herculano atribui a Deus o poder da vitória e da derrota. No que tange à relação entre Deus e o progresso, nesta perspectiva, o progresso é inevitável e é Deus quem o promove. Com isso Camilo Barreto coloca-se ao lado das determinações católicas e contrário às leis da ciência.

Com o intuito de acabar com a “incúria dos pais” que não enviam seus filhos à escola Camilo Barreto defende a ideia de uma sociedade uniforme, gerada a partir da repressão aos “pervertores” da lei que se recusavam a seguir as trilhas do progresso. Essa era uma sociedade dividida entre bons e maus e os bons eram os que se enquadravam no modelo de sociedade defendido, visando a constituição de uma sociedade “futura” e a escola era o espaço destinado a gestar este grande acontecimento.

A opinião de Camilo Barreto quanto à ignorância dos pais no que diz respeito à instrução dos filhos também é corroborada por alguns professores. Camilo Barreto cita trechos de um ofício enviado por um professor público da Vila de Santa Ana do Paranaíba, explicando as razões para a pouca frequência dos alunos. Neste ofício o professor lamenta a resistência dos pais à instrução de seus filhos. Lá, segundo afirma o professor, onde a “ignorância é crassa” os pais acham que o “saber ler e escrever é desnecessário e até inconveniente” tendo em vista serem obrigados ao serviço do júri, conforme abordado em outro momento do trabalho.¹⁹⁸

Camilo Barreto encerra seu relatório afirmando reconhecer o “zelo e tino administrativo” e o “desvelo” do “primeiro magistrado da província” em regularizar todos os ramos do serviço público apesar das dificuldades que a falta de recursos lhe tinham sido colocadas. Sobre o ramo do serviço sob sua responsabilidade ele o resume da seguinte forma: “A instrução e educação da mocidade é a vida ou morte das nações. O que com ela se dispense não é improdutivo é um empréstimo que vem com juros altos”. Recorre a Leibnitz para defender o poder da instrução: “Daí-me, por um século o ensino de um povo e eu lhe mudarei os costumes”. Seria de Leibnitz também sua inspiração para a utilização “rigorosa” da língua escrita. Depois de recorrer ao mencionado pensador, num reforço à retórica, recorre ao Divino Mestre. Esse, afirma Camilo Barreto:

¹⁹⁸ Idem, 1877, p.12-13.

Quando quis alterar os costumes de todos os povos adoçando-os serviu-se do ensino, e as armas que distribuiu para a conquista do universo aos batalhadores que ensinou foram – *ite docele* – ide e ensinai a todas as gentes. No ensino e pelo ensino transformou a humanidade – *Emille spiritum tum et creabuntur et renovavis faciem terra*. Se queremos ver no futuro um povo nobre, civilizado, e virtuoso – difundamos no presente o ensino. *Querite primum regnum Dei, et omnia adjccientur vobis*; eis um conselho bíblico, que vos convém tomar e executar. Não temos dinheiro para tudo, procuremos primeiro a instrução, e tudo o mais virá depois, artes, indústria, progresso material e moral e, com isso, o gozo, o renome.¹⁹⁹

Finalmente, busca inspiração em Santo Agostinho para dar uma espécie de ultimato no presidente. Santo Agostinho, dizia Camilo Barreto, “ao ser interrogado sobre o que era absolutamente indispensável para o homem salvar-se, respondeu laconicamente: - Querer”. Ao que o inspetor completa: “Queira, portanto, V. Ex. e a causa da instrução e da educação da infância não morrerá; porém viverá, e viverá para a glória de V. Ex., para proveito da grande família cuiabana e honra da comunhão a que pertence”. Neste parágrafo final, o último de sua atuação como inspetor, algumas questões emergem. Primeiro a cobrança forte sobre o presidente quanto à necessidade de “querer” promover a instrução. Mas, não só a instrução, a educação também e aí está o segundo ponto. Instruir e educador são as duas faces de um mesmo projeto: construir uma nação civilizada. Um terceiro ponto está relacionado à exclusão: quando Camilo Barreto afirma que “a grande família cuiabana” terá proveito com a atitude do presidente, contraditoriamente desconsiderou os demais mato-grossenses que não viviam em Cuiabá e que ele mesmo, por diversos momentos, em seus relatórios, defendeu. Descuido na escrita ou expressão de uma prática consolidada de privilegiar a capital em detrimento ao interior? De qualquer modo em todos os relatórios vê-se a materialização de privilégios aos moradores da capital enquanto que os do interior sofriam toda sorte de dificuldades agravadas pelas dimensões territoriais, e por outros fatores de natureza sócio-econômica e cultural.

2.2 - Dr. Dormevil José dos Santos Malhado

Dormevil José dos Santos Malhado nasceu em Salvador na Bahia em maio de 1837. Formou-se em Medicina e entrou para o Corpo de Saúde do Exército, com o posto de segundo cirurgião. Por ocasião da Guerra contra o Paraguai e devido à epidemia de varíola já abordada em momento anterior, Dormevil foi designado, de acordo com Siqueira (2000), para servir na guarnição da Província de Mato Grosso. Em razão da atuação exemplar, foi condecorado,

¹⁹⁹ Idem, Ibidem, p.32.

pelo Imperador, com a Medalha Geral da Campanha. Posteriormente, solicitou a exoneração do cargo que ocupava no Exército e passou a exercer com exclusividade a profissão de médico. Nessa atividade tornou-se muito respeitado e passou a gozar de grande popularidade devido à sua excelente atuação durante os dias de angústia em que a varíola dizimou grande parte da população. Essa atuação rendeu-lhe também a distinção pelo governo imperial que o agraciou com a Medalha da Rosa. Era um político vinculado ao Partido Liberal.

Na condição de político foi deputado provincial por várias legislaturas além de vice-presidente da Província. Em 1878 ocupou o cargo de Inspetor da Paróquia da Sé e foi, conforme mencionado, muito elogiado por Camilo Barreto. No final da década de 1870 acabou nomeado para o cargo de Diretor da Instrução Pública de Mato Grosso, além de ocupar, por longo período, a cadeira de Pedagogia. Na condição de Diretor da Instrução cabia a Dormevil a direção do Liceu Cuiabano e a vaga de membro nato do Conselho Literário.

Os relatórios de Dormevil constituem-se, em boa parte, pela exaltação ao outro, e com isso, promove uma espécie de silenciamento de si mesmo no processo. Em seus discursos, ora coloca em destaque o trabalho do presidente, ora exalta a atuação da Assembleia Provincial, sem se esquecer de elogiar também alguns professores e inspetores. Ainda assim, ao longo de todo o documento, é possível ouvir a voz do Diretor. Interessante que, no que se refere às ações do presidente, Dormevil o coloca como autor de ideias que, conforme mostram os relatórios, são dele mesmo. Seria essa uma estratégia, parte de um jogo político, para assegurar adesão aos seus projetos?

O discurso de Dormevil prima também pelo reconhecimento aos colaboradores. Cita-os nominalmente, exalta suas atitudes numa estratégia que, possivelmente, tenha como objetivo conseguir adeptos às ideias que defendia através da sensibilização. Distribui elogios aos que, na sua concepção, atuam com competência. Mas não deixa de ser um discurso que cobra responsabilidades de todos os segmentos.

Um bom exemplo dessa forma de atuar foi a indisposição dele junto ao chefe do Prelado Diocesano que se recusou a dar-lhe as informações solicitadas acerca do Seminário Episcopal. Dormevil, na condição de autoridade máxima da instrução solicitou ao Bispo, D. Carlos Luís D'Amour, as informações de que necessitava para a elaboração do relatório que enviaria ao presidente da Província. O inspetor não apenas não conseguiu as informações desejadas como ainda foi hostilizado pelo clérigo.

Segundo Moraes (2003), D. Carlos era um bispo ultramontano. Chegou a Cuiabá em 1879 com o firme propósito de organizar a Diocese tendo como referência o modelo ditado

pela Cúria Romana, mas sabia que para isso iria enfrentar muitas dificuldades²⁰⁰. Uma dessas dificuldades estava relacionada ao Seminário Episcopal, cuja organização não obedecia ao modelo Tridentino²⁰¹. Na instituição havia, naquele período, apenas três seminaristas e ainda assim, com comportamento altamente reprovável e que acabaram expulsos pelo Bispo. A forma de organização e de condução do Seminário não agradou a D. Carlos. Contudo, é possível que a recusa do Bispo para entregar os relatórios a Dormevil não esteja relacionada a esses fatores e sim à posição do mesmo com relação à secularização da Igreja. A posição do Bispo parece afinar-se com uma das teses do Syllabus que aponta como um dos erros da época o fato de que “nos próprios seminários dos clérigos o método de estudos deve sujeitar-se à autoridade civil”²⁰². Outro fator que pode ter contribuído para a postura do Bispo é o caráter laico do ensino que marcou o Liceu Cuiabano e que, segundo Siqueira (2000, p.186), mostra o “distanciamento entre o espaço da Igreja e do Estado”.

Entretanto, essa não era a postura de Camilo Barreto antecessor de Dormevil e, também representante do Clero tendo em vista que as relações entre ambos eram extremamente amistosas fato que pode ser comprovado através dos elevados elogios dirigidos por Dormevil, ao colégio de instrução primária e secundária São João Batista, sob responsabilidade do Padre. Segundo o Diretor, Camilo Barreto tinha sob sua responsabilidade vinte e dois internos que primavam pelo “adiantamento” devido à “dedicação, inteira vocação e método de ensino de tão ilustre preceptor”.

Vale lembrar que no período em que Camilo Barreto esteve à frente da Instrução Pública, as relações entre o Estado e o referido Seminário eram amistosas e só se alteraram com a chegada do bispo. É importante esclarecer também que o referido bispo se recusou a entregar os relatórios ao diretor e não ao presidente da Província. Aliada à questão

²⁰⁰ Assim que chegou a Mato Grosso D. Carlos deparou-se com inúmeras dificuldades. A Diocese tinha um número reduzido de sacerdotes e, a maioria deles, não vivia de acordo com os princípios católicos. Conforme mencionado anteriormente, muitos padres constituíram famílias e tinham prole numerosa. Além do mais a Diocese Cuiabana estava muito distante das outras Dioceses brasileiras e a dificuldade de acesso era muito grande. No que diz respeito à educação, num momento em que a instrução tendia para a laicidade D. Carlos defendia ser imprescindível ensinar a “Doutrina Cristã às pessoas rudes e ignorantes”, único caminho para tirá-las do estado de ignorância em que se achavam. O Bispo atribuía muitos males que, com justa razão, a sociedade estava sofrendo, à “omissão desse dever sagrado”. (Essas informações foram extraídas do Relatório de D. Carlos sobre o Seminário de Cuiabá, s.d. caixa 109. Rolo 70. APMC).

²⁰¹ De acordo com o Concílio de Trento as missas deveriam seguir o ritual romano que, entre outras coisas, exigia que as mesmas fossem celebradas em Latim. Na Província de Mato Grosso, a Igreja se deixara permear pela cultura local trazendo o ecletismo não só para as missas, mas também para todas as celebrações religiosas. Um exemplo é o fato de que as cerimônias religiosas locais eram feitas ao som dos batuques, cuja origem está na cultura africana.

²⁰² Esta afirmação corresponde ao erro de número VI: “Erros da sociedade civil, tanto considerada em si como nas suas reações com a Igreja”, está expresso no item de número 46.

ultramontana haveria também uma questão de hierarquia em que o bispo só aceitava prestar contas à autoridade equivalente, com poderes equivalentes?

Quanto ao novo Regulamento aprovado em 4 de março, Dormevil afirma que o mesmo “superou todas as lacunas dos Regulamentos de 1873 e de 1875”. O Diretor não mencionou o Regulamento de 1878. Sobre os dois primeiros afirma que “eram tantas as faltas e incoerências dos citados regulamentos que desde o ano de 1877, a Assembleia Legislativa Provincial autorizou o presidente da Província a reformá-la”. Gustavo Galvão promoveu a reforma com base na referida autorização que fora dada ao Marechal Hermes Ernesto da Fonseca em 1877, e, assim, desconsiderou a reforma de 1878. Que razões teriam levado o presidente a ignorar a reforma citada? Ao analisar mais detidamente o Regulamento de 1878, logo de início, um dado chama a atenção. Na abertura do mesmo lê-se o seguinte:

O presidente da Província, usando da atribuição que lhe é conferida no artigo 24 § 4º do Ato Adicional à Constituição do Império, e em virtude das autorizações que lhe são dadas pelos artigos II da Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1873 e 1º e 2º da de nº 523 de 5 de julho do ano corrente, resolve que no ensino primário e secundário da província se observe o seguinte regulamento:²⁰³ (grifo meu).

Como seria possível que a autorização para a reforma tivesse sido dada ao presidente em julho se em fevereiro do mesmo ano ela foi aprovada? Evidentemente trata-se de um equívoco, mas isso, por si só, indica o pouco cuidado com que foi aprovado o referido Regulamento. Talvez por isso o próprio Dormevil afirme em seu relatório que “a fatalidade ou outro qualquer motivo que não me cabe apreciar, fez com que V. Ex. viesse encontrar a instrução regida por leis julgadas defeituosas pelo próprio corpo legislativo, competente para melhorá-las”. Sobre o “novo regulamento” Dormevil afirma que nele “tudo foi previsto; não foi omitida ideia alguma das que nos países cultos, tem contribuído para o desenvolvimento e progresso da instrução”.²⁰⁴

Dormevil trabalhava muito e rápido. No seu primeiro relatório informa que no mês de julho o presidente aprovara o Regimento Interno do Liceu. Ao considerar que o liceu foi inaugurado em março, Dormevil elaborou o referido regimento em aproximadamente três meses. Ainda no mesmo relatório anuncia que em breve solicitaria do presidente a aprovação

²⁰³ Regulamento da Província de Mato Grosso, 13 de fevereiro de 1878.

²⁰⁴ RIIMT Dr Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p5.

“para os regimentos da secretaria, da biblioteca e das escolas” os quais estava confeccionando a fim de “regularizar a marcha do serviço de tais repartições”.²⁰⁵

Dormevil informa que o novo Regulamento, de 4 de março de 1880, compreende os dois ramos do ensino, e ainda “uniformiza-os em gênero e distingue-os em espécie”. Como visto anteriormente esta expressão é de Camilo Barreto, fator que mostra que Dormevil consultou o relatório de seu antecessor e atendeu as reivindicações nele contidas. Dormevil lembra que “no curto período de oito anos” a instrução foi reformada “por três vezes” de modo que “esta é a quarta reforma que se dá nesse ramo de serviço”. Ao fazer tal afirmação contraria a atitude anterior de ignorar a reforma de 1878. Na concepção do diretor, as reformas constantes aconteceram porque os regulamentos eram “deficientes”. Afirma acreditar que, com o novo Regulamento, “muito lucrará a sociedade, porque amplia o mais possível o ensino que é a luz e progresso para os cidadãos e o Estado”. Sobre a instrução e o modo como vinha sendo tratada em outros países afirma:

Os povos modernos tem-se ocupado, constantemente, da instrução que alumia o espírito, porque conheceram ‘que não se imprimem na consciência do homem regras de bem viver sem lhe esclarecer a inteligência, ampliar-lhe as ideias, instruir-lhe enfim’. Para chegar, porém, a esse resultado bastante se tem meditado, e ilustres pensadores tratam, há muito, de estudar as regras, de formular os preceitos, de inculcar no ânimo dos seus concidadãos o dever de instruir seus filhos.²⁰⁶

O discurso de Dormevil afina-se com ideias que circulavam nos grandes centros de formação da época e que colocavam sua força na ciência e no progresso. Instrução, educação e ensino são traduzidos num mesmo objetivo: o de imprimir na consciência as regras do “bem viver”. O caminho para viver bem está no aprimoramento da inteligência que leva ao progresso e tem dupla face: está voltado aos cidadãos e à pátria.

Dormevil repete uma prática recorrente na época e, através de um forte jogo de retórica, agradece a dois homens da comunidade, o Ex. Sr. Desembargador Firmo José dos Matos e o Sr. Major João Pedro Alves de Barros que colaboraram com o serviço da instrução o primeiro transportando mobílias e utensílios, e o segundo, cedendo casa para o funcionamento de escolas. Sobre esses homens afirma:

A oferta de tão prestantes cidadãos desmente a dolorosa verdade ‘a opulência tem em geral por alicerce o orgulho’; eles passam a vida no

²⁰⁵ Idem, Ibidem.

²⁰⁶ Idem, Ibidem, p.7.

exercício do trabalho e da caridade; colhem com uma das mãos o fruto dos seus esforços e vigílias, e com outra o distribuem aos que precisam; reconhecem a conveniência da instrução e concorrem, como podem, para que ela se desenvolva.²⁰⁷

A tática do reconhecimento público faz parte dos mecanismos para incentivar os ilustres à participação voluntária na viabilização da instrução em todas as nuances. Assim, da mesma forma que agradece aos particulares que ajudaram com ações estratégicas para a viabilização das aulas, agradece também aos professores da Escola Normal e do Liceu Cuiabano que ajudaram nas “festas pomposas de sua instalação e na distribuição de cartas [diplomas], sem que a Província tenha coisa alguma despendido para esse fim”.²⁰⁸

Ao finalizar o primeiro discurso enfatiza o importante papel que a instrução tem na transformação da sociedade. Para Dormevil “governos amantes de seu país” ao se ocuparem da instrução “tem promovido verdadeiras reformas sociais pela convicção a que se chegou de que o aperfeiçoamento da razão humana conduz ao refreamento das paixões, que são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles em que a educação penetrou”. Com isso exalta a figura do Barão de Maracaju e o trabalho que o mesmo realizava. V. Ex., afirma Dormevil:

[...] em sua fecunda administração, tende a favorecer a causa do povo matogrossense (sic), que é a da instrução; em dar -lhe um bem imenso a troco de imenso trabalho; [...] V. Ex., estou certo, não desanimará, continuará a promover as reformas precisas em benefício deste bom povo, que no futuro bendirá com amor e gratidão o nome do Barão de Maracaju.²⁰⁹

Seu relatório seguinte, de 1881, faz a apologia da reforma implantada, ao mesmo tempo em que reitera posições tomadas anteriormente e informa o estado dos diversos setores da instrução. No início do relatório lamenta novamente a posição do bispo de não apresentar-lhe informações sobre o Seminário Episcopal e, “com pesar”, anuncia ao presidente nada poder informar sobre o referido seminário devido à posição da autoridade eclesiástica que entende não ser de sua alçada a inspeção de tais estabelecimentos.

Numa estratégia que mais parece de compensação ou mesmo de afronta à posição do bispo, Dormevil, na sequência do seu relatório, faz um empolgado discurso e coloca toda sua esperança no Liceu e nos frutos que poderão dar. O Diretor afirma que a Província de Mato Grosso:

²⁰⁷ Idem, Ibidem, p.21.

²⁰⁸ Idem, Ibidem.

²⁰⁹ Idem, Ibidem, p.22.

[...] tão rica nos três reinos da natureza, possui um maior tesouro na inteligência transcendente que Deus concedeu aos filhos deste abençoado torrão. Por mais fértil que seja um terreno, não germinarão com vantagem as sementes que lhe forem confiadas, se o agricultor solícito não as cercar de proteção, quer antes, quer depois do seu desenvolvimento. Convinha cultivar a inteligência dos matogrossenses (sic), guiar os arrojos juvenis de tenras aves implumes, que encaram sem receios os infinitos das águas; era preciso educá-los para num futuro - talvez bem próximo, dar à sua província os frutos de uma medida que lhe vaticina, pela lógica dos fatos, prosperidade e progresso.²¹⁰

Nesse discurso, embora não abandone totalmente a razão sempre tão valorizada, invoca os dogmas ao afirmar que a inteligência é uma concessão divina que precisa ser cultivada. O grande propósito de Dormevil com o referido discurso, aparentemente, era colocar em destaque o Liceu. Nesse sentido, afirma que o mesmo, ao ser criado e instalado, satisfaz “uma das mais palpitantes necessidades da província” uma vez que os jovens “queriam aprender, mas não havia onde”. Por esse discurso é possível perceber uma manobra que, por um lado, questiona o trabalho realizado no Seminário Episcopal e, por outro, torna-o invisível.

O Diretor recorre à estratégia costumeira de exaltar a ação dos sujeitos encarregados de promover a instrução na Província fossem eles presidentes ou inspetores Dormevil e coloca em destaque a ação de Gustavo Galvão. Segundo ele o mérito pelo aumento do número de alunos deveria ser dado ao presidente que criou uma gratificação aos professores pelo número de alunos aprovados. Essa medida era “fruto de suas elucubrações e experiência” que haviam sido desenvolvidas em sua “brilhante carreira administrativa”. Dormevil afirma não se recordar que “província alguma tenha adotado semelhante medida, cujas vantagens incontestavelmente melhorarão os destinos da província e de seus habitantes”. Vale ressaltar que a “brilhante carreira administrativa”²¹¹ de Gustavo Galvão em termos de administração pública fora das atividades do Exército consistia em uma única atuação, e ainda assim, frustrada, no governo da Província do Amazonas²¹² onde sequer foi autorizado a realizar a

²¹⁰ RIIMT Dr Dormevil José dos Santos Malhado, 1881, p1.

²¹¹ Idem, Ibidem, p.8.

²¹² É importante destacar que, embora a atuação anterior de Gustavo Galvão na administração de províncias tenha sido pouco significativa, era um homem de extrema competência na carreira militar tendo sido, inclusive, por inúmeras vezes condecorado por bravura. Considerado o patrono da Geografia Militar, Gustavo Galvão tem ainda outros méritos que lhe são atribuídos no campo da Geografia como, por exemplo, o fato de ter sido ele o primeiro a estabelecer, através de cálculos geodésicos, em 1875, o centro geográfico da América do Sul, marco esse que foi oficializado no início do século XX. É importante lembrar também, conforme já foi apresentado no primeiro capítulo, que Gustavo Galvão era egresso da Academia Militar, cuja formação era bastante rigorosa. Era, portanto um homem de relevante conhecimento na área das ciências.

reforma que pretendia²¹³. Ainda assim, é necessário reconhecer que a medida implantada por Gustavo Galvão de fato foi uma novidade para a época e, aparentemente, trouxe resultados satisfatórios.

Com o mesmo espírito de exaltação Dormevil anuncia que obedeceu à ordem da presidência e enviou ofício com elogios à professora da Escola Pedro II pelo seu excelente desempenho. Destaca a “imponente festa literária” realizada com vistas à distribuição de cartas aos normalistas recém-formados e de prêmios aos alunos aprovados com distinção nos exames. Dormevil afirma que a referida festa contou com a presença de “todos os funcionários da instrução pública da capital e grande concurso de pessoas gradas” que estiveram sob a presidência de Gustavo Galvão. Tal fato “demonstra cabalmente o amor às letras que entre os seus habitantes se vai desenvolvendo”.²¹⁴

O Regulamento estava em vigor há apenas um ano e Dormevil já anunciava necessidades de alterações “aconselhadas pela experiência”. Essa também fora uma prerrogativa de Camilo Barreto que acusara de precipitada a aprovação do Regulamento da Escola Normal. A justificativa para a importância de reformar a instrução com base na experiência pode ser encontrada em Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai que aponta como excelentes as bases liberais sobre as quais se assentam as nossas instituições. Entretanto, Uruguai acusa o caráter “mais teórico do que prático” que tem sido dado a essas instituições como fator que abre lacunas uma vez que não se acomoda às circunstâncias. Para Uruguai:

Tem-se cuidado e estudado pouco as matérias administrativas; não se tem tratado de coligir e aquilatar os elementos práticos que fornece a experiência das nossas coisas, e que são os mais seguros para ir corrigindo e melhorando a nossa administração. Não se tem procurado esclarecer e interessar a opinião do público, chamando sua atenção sobre esses assuntos que tão de perto o tocam, preparando-o, pela imprensa e pela tribuna, para formar o seu juízo, e auxiliar, com a força que se tem, quaisquer reformas e melhoramentos que possam ser necessários. Somente as reformas assim feitas são seguras e assentam, porque quando são sancionadas pelos poderes públicos já tem raízes. (URUGUAI, 2002, p. 73).

Inicialmente a ideia de Uruguai pode dar a entender que o mesmo pensava em proceder às reformas a partir da base, ou seja, uma reforma que fosse realizada para atender

²¹³ Uma leitura dos relatórios tanto do presidente Gustavo Galvão quanto do Diretor da instrução referente ao período em que estes estiveram à frente da administração mostram que a ideia da reformar a instrução tanto primária quanto secundária na Província do Amazonas surgiu do Inspetor, que, por reiteradas vezes, defende a importância e urgência da referida reforma. Gustavo Galvão limita-se a apropriar-se da sugestão e registrá-la em seu relatório.

²¹⁴ Idem, Ibidem, p12.

aos interesses da população. Entretanto, o que ele propunha era que a experiência servisse de termômetro para atuar na constituição de um imaginário que tornasse a reforma desejada pelo povo. Só assim, segundo Uruguai, as reformas dariam resultado. A inspiração de Uruguai parece estar em Tocqueville e na defesa dos costumes. A Lei seria decorrência desses costumes. Porém, esse não foi o caminho seguido por nenhum dos reformadores. Todos, indistintamente, colocaram na Lei o poder de constituir esse imaginário e não o contrário, que o imaginário desse lugar à Lei.

No ano seguinte, 1882, o discurso de Dormevil vem permeado por certa insatisfação e esmorecimento diante do quadro que se configurava devido à dificuldade de cumprimento do que estava estabelecido no novo Regulamento e, ainda, nos entraves que se mantinham na melhoria da oferta de instrução à população. Outra dificuldade encontrada pelo Diretor foi a de manter o controle da mesma.

Bastante desanimado com a inadequação dos prédios alugados para as escolas, bem como com a situação geral do ensino busca sensibilizar os deputados para o fato de que “se em cada orçamento” os mesmos dispusessem a “consignar uma quantia para o fim proposto” dali a poucos anos ter-se-ia conseguido “um belo dote para a província de Mato Grosso que só pode sair da obscuridade em que se acha, em relação às suas irmãs, pela instrução de seus filhos”. Dormevil, que antes fazia comparações, no que diz respeito à instrução, com a realidade de outros países, passado um ano de sua atuação como diretor, passa a comparar a situação de Mato Grosso com as próprias “irmãs”²¹⁵, ou seja, às outras províncias brasileiras.

É possível perceber por seu discurso certo desabafo em relação às solicitações que ele fazia para que fossem atendidas as necessidades da instrução. Depois de transcorrida uma década de discursos em favor da necessidade de melhorar o setor, no final do período em que esteve à frente da instrução pública Dormevil continuava chamando atenção para a situação precária em que a mesma se encontrava.

[...] como, para conseguir-se o remédio para um mal é necessário que ele seja conhecido, aponto e *insisto em demonstrá-lo*, para que fique patente os meus esforços em favor desse ramo do serviço público, por todos considerado de grande importância para o progresso de um estado²¹⁶. (grifo nosso)

Percebe-se pelo discurso de Dormevil, o desabafo de alguém que cumpria seu papel, mas não lhe eram dadas condições de trabalho consoantes e uma tentativa de

²¹⁵ RIIMT Dr Dormevil José dos Santos Malhado, 1882, p2.

²¹⁶ Idem, Ibidem.

desresponsabilização dado o esforço realizado. Porém, Dormevil não chega a culpar o presidente ou os deputados por semelhante quadro, culpa a situação da Província que pela “deficiência de rendas” não pode comportar “grandes despesas”. Por isso propõe o “alvitre” de satisfazer as necessidades da instrução “sem comprometer os cofres públicos” através da “redução das escolas a uma nos lugares menos populosos, com frequência mista, podendo-se aumentar o seu número a fim de atender-se às precisões do ensino”.²¹⁷

2.3 - Os inspetores e suas ideias: entre intenções e realizações

Os dois dirigentes da instrução, Camilo Barreto e Dormevil, eram baianos de origem, vieram para a Província para contribuir com trabalho e com a formação adquirida na Bahia. Camilo Barreto foi fundamental na implantação do Seminário Episcopal e Dormevil atuou valorosamente na defesa da população no período de guerra em virtude da varíola. O primeiro sempre lembrado pela literatura local pelos trabalhos realizados na instrução e pelos feitos jornalísticos, o segundo mais lembrado pela atuação na área da saúde: coube a ele o mérito de ter vencido o assustador mal da varíola. Camilo Barreto era altamente questionador, combativo, polêmico, Dormevil mais pacato, menos opositor, mais permissivo. As ideias dos dois coadunam sob muitos aspectos, eles têm os mesmos pontos de vista. Ambos estiveram por longo período na direção da instrução em Mato Grosso e, cada um ao seu modo, contribuiu para a construção do cenário educacional da Província sob condições, na maioria das vezes, adversas.

Camilo Barreto era homem de ação direta, visitava escolas, dava cursos aos professores com o intuito de capacitá-los para os novos métodos exigidos pelo Regulamento que ele organizara, enaltecia comportamentos desejados e esperados, criticava e punia comportamentos indesejados. O nível de exigência dele para com seus subordinados era elevado. Valia-se das estatísticas para fundamentar suas ideias e, ao se considerar a enorme gama de dados que apresenta, a despeito da veracidade dos mesmos é possível verificar que cobrava muito de todos, professores, inspetores, autoridades. Mostrou-se contrário às diferenciações entre o professorado, não aceitava as diferenças salariais e benefícios entre professores da capital e do interior, entretanto jamais questionou as diferenças entre os professores do ensino elementar e os do ensino secundário. Dono de forte senso de organização e capaz de perceber as relações necessárias entre um ensino de qualidade e a

²¹⁷ Idem, Ibidem.

infraestrutura denunciou diuturnamente as inadequações das escolas, dos mobiliários e utensílios e as consequências desse quadro para a instrução.

Assim como o fizeram todos os presidentes e inspetores que o antecederam, Camilo Barreto culpa os pais e os alunos pelo fracasso da instrução. Coloca nos preconceitos inveterados, nos costumes arraigados a dificuldade para o cumprimento da lei. Critica fortemente a aprovação precoce do Regulamento da Escola Normal, pois segundo ele, era necessário que se esperasse a voz da experiência para promover as adequações e só então efetivar o referido Regulamento que, ainda assim, vigorou por bastante tempo.

Homem vinculado a terra Camilo Barreto mostra-se preocupado com os péssimos resultados da instrução e com o que isso representa para a imagem da Província que, em função disso era vista como pouco ou nada civilizada, lugar de barbárie, na expressão de Mattos (1987). O julgamento de Camilo Barreto tinha como sustentáculo um conjunto de dados de base estatística, o que demonstrava que o mesmo estava afinado com as tendências do momento que viam nesse campo do conhecimento uma fonte segura para a compreensão da realidade.

Dono de um perfil autoritário impunha suas decisões ainda que o Regulamento fosse flexível como, por exemplo, na aplicação dos novos métodos. Como conservador era defensor das hierarquias e com base nisso acusava o rebaixamento dos professores da Escola Normal e mesmo da chefia da repartição da instrução em relação aos outros setores administrativos. Embora procurasse manter estabelecidas as hierarquias, também se pautava por princípios de justiça. Com base no senso do que é justo teceu severas críticas ao Regulamento de 1873 que não respeitou os direitos adquiridos dos professores vitalícios.

Assim como a maioria dos presidentes, o discurso de Camilo Barreto também remete a outras realidades para pensar a instrução e os problemas decorrentes da ausência ou ineficiência da mesma. Abunda nas referências a outros países mais avançados tais como a França, Prússia, Suíça, Bélgica, Suécia, Itália, Áustria e Portugal, porém seus pensadores e/ou políticos de referência estão, principalmente, em Portugal. O inspetor cita ou faz referência a Costa, Santo Agostinho, Alexandre Herculano e Leibnitz. A partir das ideias de tais pensadores ou políticos ele defende a instrução/educação como fator que precede o progresso de todas as demais áreas. É Camilo Barreto que propõe a criação do Liceu, o retorno da organização do ensino em dois graus, a meritocracia no magistério e mais exigências para ingresso na profissão. É também, o que melhor estabelece a relação necessária entre prédios escolares e método de ensino.

Camilo Barreto repensa o tempo escolar e amplia a jornada das aulas. Homem de ideias avançadas defende a ginástica na formação dos alunos, uma novidade para a época, porém, ao mesmo tempo, o inspetor apresenta traços de conservadorismo ao lamentar a brandura dos castigos morais, que, segundo o inspetor eram insuficientes para conter os ânimos mais exaltados. Ao criticar de modo contumaz a liberdade de ensino contraria uma forte tendência da época por parte, principalmente, de alguns dos presidentes, em defendê-la.

Por ser um padre secular, Camilo Barreto, trabalhou a favor do projeto de nação que estava em processo de constituição. Em nenhum momento sua prática representou risco para essas relações, ao contrário ele trabalhou para consolidá-las ainda que, em algumas ocasiões, causasse atritos políticos. Tais atritos, aparentemente, se fundamentavam apenas em questões partidárias. Devido à forma como vivia, contrariava os ideais ultramontanos, uma vez que feria princípios caros ao catolicismo como, por exemplo, o celibato.

Dormevis foi um defensor de muitas das ideias defendidas por Camilo Barreto e, ao que tudo indica, trabalhou fortemente para inserir algumas delas no Regulamento de 1880 e, posteriormente, lutou para fazer cumprir o referido Regulamento. Assim como Camilo Barreto, Dormevis também faz referência a países mais desenvolvidos como modelo a ser seguido, entretanto não tem a mesma retórica. Embora em algumas passagens refira-se a “ilustres pensadores” numa estratégia semelhante ao seu antecessor, na maioria das vezes não menciona nenhum nome. Atuava com base na ciência, pois nela, segundo Dormevis, estava a felicidade. Foi, ao contrário de Camilo Barreto, um defensor da liberdade de ensino e, também, da presença feminina no magistério.

É possível relacionar Camilo Barreto a Dormevis na perspectiva de complementaridade uma vez que o segundo defendeu e implantou muitas ideias do primeiro, mas pode-se vê-los também numa perspectiva de contraposição principalmente com relação à liberdade de ensino altamente combatida por Camilo Barreto e defendida por Dormevis.

Diferente de Camilo Barreto que permitiu que a secretaria da instrução funcionasse, por muitos anos na casa onde vivia, Dormevis, tão logo assumiu o cargo, tratou de conseguir um espaço específico para instalá-la e, ao fazê-lo, demonstra a preocupação com a institucionalização dos espaços públicos. Assim como Camilo Barreto, Dormevis se norteava por um forte senso de hierarquia. Talvez por isso criticasse tanto os professores primários mesmo que seus salários fossem sempre menores e as condições de trabalho piores e elogiasse tanto os secundários que percebiam melhores salários e tinham melhores condições de trabalho. A base para seu julgamento parecia estar no domínio de certos conhecimentos em detrimento de outros.

Se considerado o teor dos discursos, Dormevil atuou, principalmente, com base em princípios positivistas, cuja influência tanto pode ter vindo da faculdade de Medicina em que se formou quanto do Exército em que atuou. Para ele a ciência era a base para a felicidade. Entretanto, numa estratégia cujo fundamento, provavelmente, era o de não chocar, também aludia a dogmas provenientes da religião para fundamentar seus discursos.

Ambos os condutores da instrução eram homens com sólida formação, que demonstravam conhecer o ofício ao qual se entregaram. Trabalharam arduamente para que as diretrizes estabelecidas nos regulamentos se efetivassem na prática. Conhecer, ainda que de modo limitado, as trajetórias de vida dos mesmos permitiu compreender um pouco do que pensavam.

Nos próximos capítulos o propósito é promover um diálogo entre as diversas concepções que permearam as reformas. Para tanto se tomarão como base os temas centrais que permearam os discursos tanto de presidentes quanto de inspetores/diretores, homens que se propuseram a construir a nação civilizada. Também tomarão como referência discursos e ações de outros sujeitos que constituíram o processo de escolarização da população mato-grossense. O esforço será empreendido com o objetivo de compreender o modo como as diferentes concepções foram se manifestando nos regulamentos e nas práticas e contribuíram para a constituição de um novo imaginário adequado à sociedade que se queria para o futuro.

Para alcançar o propósito estabelecido, inicialmente é necessário considerar que os discursos, bem como as reformas foram o resultado de um intenso diálogo estabelecido entre múltiplos contextos e diferentes sujeitos num cenário polifônico constituído por inúmeras vozes, ora distantes ora próximas, explícitas e implícitas, que operaram por rupturas e por continuidades, e que, aos poucos, foram por um lado constituindo os regulamentos e, por outro, configurando as práticas. Parte-se do pressuposto de que homens de perto e de longe com ideias vindas de fora e gestadas por dentro, inspirados por situações internacionais, nacionais, regionais e locais, nos diversos âmbitos da sociedade, foram aos poucos constituindo as ideias que tomaram forma e resultaram nas mudanças implantadas no cenário educacional na década de 1870, que, conforme afirma Siqueira (2000), inauguram os pressupostos da modernidade em terras mato-grossenses.

No âmbito nacional, a década de 1870 foi de intenso movimento em todo o Império brasileiro. No início da década D Pedro II, ao dialogar com as conjunturas políticas, alertava os súditos para a importância da disseminação das escolas primárias. No campo da instrução foram inúmeras as reformas propostas. Machado (2007) ao analisar três projetos de reforma da instrução pública na década de 1870, o primeiro de autoria de Paulino José Soares (1870),

o segundo de Antonio Cândido da Cunha (1873) e o terceiro de João Alfredo Correa de Oliveira (1874), apresentados para a Câmara dos Deputados na Corte, afirma que os três são unânimes em defender a importância da educação num cenário de transformações intensas em todos os setores.

Dentre os acontecimentos que marcaram o cenário político nacional pode-se destacar, entre outros, o fim da Guerra da Tríplice Aliança e suas consequências para os diversos setores da sociedade brasileira, o movimento contrário à escravidão, a entrada de imigrantes estrangeiros e o trabalho livre. No caso da Província de Mato Grosso, a leitura desses acontecimentos, requer um olhar um pouco diferenciado, sobretudo no que se refere à Guerra e à entrada de imigrantes estrangeiros. A Guerra impactou na realidade mato-grossense de modo mais direto do que nas outras províncias e, com relação aos imigrantes que vieram para Mato Grosso, eles não tinham o mesmo perfil dos imigrantes que se dirigiram para as províncias litorâneas.

Conforme foi mostrado inúmeras vezes no presente trabalho, todos os intérpretes são unânimes em afirmar, que o conflito contra o Paraguai impactou profundamente na vida de Mato Grosso sobre todos os aspectos e fez emergir um novo cenário que afetou toda a sociedade. Sabe-se que a população, em especial a de Cuiabá, sofreu um aumento significativo, decorrência da entrada de imigrantes, principalmente paraguaios, em busca de trabalho. Sabe-se também, conforme já dito anteriormente, que o governo central passou a enviar recursos à Província para subsidiá-la em seus *déficits*. Mas, isso não pode ser entendido como um surto econômico ou mesmo como crescimento. Os recursos suplementares tinham como objetivo dar suporte ao aparato e às ações de segurança.

Para Machado Filho (2003) o aumento populacional não veio na esteira de um suposto progresso. O mais provável, segundo o autor, é que tenha ocorrido uma “invenção da prosperidade” após o final da Guerra, devido, entre outras coisas à “reabertura da navegação fluvial”. Não se pode desconsiderar ainda, o envio dos recursos mencionados por parte do governo central, que pode ter criado uma expectativa favorável em relação à economia da Província. Os fatores mencionados, possivelmente contribuíram para a criação de um imaginário de progresso que atuou “qual a força de um ímã” nas palavras de Machado Filho, e atraíram para Mato Grosso pessoas pobres e de baixa ou nenhuma escolaridade, em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

Entre esses imigrantes destacam-se os paraguaios, cujos costumes em muito se diferenciavam dos costumes locais, decorre dessa diferença a representação dos paraguaios por boa parte da literatura local como preguiçosos, imorais, pouco afetos às normas. Esses

fatores, provavelmente, tenham concorrido para o agravamento das precariedades do espaço urbano. Nessas condições, é bastante provável que o crescimento da violência, e da criminalidade urbana e rural denunciados por Mesquita (1936) tenham sido provocados pelo aumento da miserabilidade.

É importante considerar ainda que a Província, nos anos posteriores à Guerra, sofreu um aumento nos preços de gêneros de primeira necessidade impulsionados pela especulação financeira, o que tornou mais difícil a sobrevivência em um lugar tão distante, de tão difícil acesso, e com tantas limitações. No período em questão deve-se considerar, entre outras coisas, que a agricultura era insipiente; a pecuária estava vitimada pela epizootia; a mineração estava em estado quase vegetativo embora não se possa defender, como afirma Borges (2001) a sua desativação completa; a indústria, mesmo a agrícola, conforme denominação da época, era praticamente inexistente; o extrativismo ainda não tinha começado; os ataques de índios eram constantes; os problemas com saneamento e saúde eram graves.

Com base nesse cenário interno à Província, os reformadores, tanto presidentes quanto inspetores/diretores da instrução pública que atuaram no período, propuseram as mudanças para a instrução na Província de Mato Grosso ao longo da década de 1870 e o fizeram, sem perder de vista o projeto de nação que estava em processo de constituição pelas elites nacionais.

Os estudos de Machado (2007) mostram que os reformadores em geral, no âmbito da Corte, apresentavam proposições que, sob muitos aspectos, se assemelhavam. A obrigatoriedade era uma ideia defendida por todos, o que mudava era a idade exigida para ingresso. Também era ideia comum a necessidade de ampliação do número de escolas e conseqüentemente da ampliação do acesso. Havia forte proposição no sentido de inserir novos programas e novos métodos de ensino com ênfase para o método intuitivo. Defendia-se a necessidade de aumento dos investimentos em educação, além de propor-se um redimensionamento das relações entre Igreja e Estado e, conseqüentemente, o ensino laico. O ensino deveria ser gratuito. Surge nesse período, dentre muitas outras, forte preocupação com a instrução dos adultos, da mulher, escolas profissionais, além de inúmeras outras.

Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai, personagem utilizada como referência por Cardoso Júnior, em 1870, ao defender sua proposta de reforma, denunciava as dificuldades encontradas para se organizar a instrução; dentre outras destacava: a exiguidade de verbas para o setor, a falta de professores e em especial de professores com as qualificações necessárias, a formação precária, o número reduzido de escolas, a inadequação dos prédios alugados e a insuficiência de prédios públicos destinados a escolas.

Conforme poderá facilmente constatar nos próximos capítulos as queixas dos presidentes e inspetores/diretores da instrução, cujos discursos, em parte, já foram apresentados, são, aparentemente, as mesmas apresentadas por Uruguai. Do mesmo modo a síntese dos pontos que se constituíam em preocupação para aqueles homens eram as mesmas apresentadas pelos reformadores mato-grossenses. Porém, o cenário é diferente e, portanto o olhar também se modifica.

Ao se referir à instrução no âmbito geral, Rocha (2001) afirma que a historiografia da educação brasileira tem mostrado o Império como um tempo sombrio e nulo. Nesse período tem-se, para a autora, de um lado a “afirmação da absoluta ausência de iniciativas voltadas para a difusão da instrução primária”, fator que coloca o Império com um tempo de “indiferença” no que tange à educação, e de outro, “uma proliferação de discursos das mais diferentes matizes”, que situam o Império como um tempo de “clamor”. A posição da autora permite a compreensão de que entre os discursos que alardeiam a indiferença e os que denunciam o clamor há um vácuo permeado pela incompletude dos discursos e que permitem a construção de novos sentidos que se constituem através do interdiscurso e que faz circular vozes silenciadas.

Na materialidade dos discursos apresentados ouvem-se vozes institucionais que representam o poder constituído, quer pelo presidente que representa o poder central, quer pelos deputados que representam o poder local e, quer ainda pelos inspetores que, assim como os deputados inserem-se numa perspectiva de poder local encarregada de estabelecer a relação com o poder central. Olhar a instrução por esse prisma é vislumbrar o esforço feito pelas elites para no sentido de controlar, a população.

Entretanto, nesses mesmos discursos, quando se estabelecem relações com os muitos contextos que lhe dão significado novas formas de interpretação se abrem. É preciso, para tanto, escutar a presença do não dito naquilo que está materializado nos discursos. É preciso também apreender as ambiguidades, contradições, continuidades e rupturas que permeiam os discursos. Mais que tudo, é necessária a compreensão de que são discursos polifônicos, pois através deles é possível captar inúmeras outras vozes que, ora os sustentam, ora se contrapõem. São discursos que dialogam com muitos contextos que terminam por lhes dar sentidos inusitados, conflitantes, renovadores, mas também pautados por permanências.

Sob muitos aspectos os discursos se aproximam, buscam os mesmos objetivos; sob outros se distanciam, entram em conflito. Os fatores determinantes das diferenças são de natureza diversa. Questões como formação, origem social, interesses dos sujeitos envolvidos na relação discursiva dão o “tom” dos distanciamentos tanto quanto das aproximações. Nos

capítulos seguintes estas ideias serão retomadas como base para análise as reformas empreendidas no período. O estudo será organizado por temas que se destacaram enquanto objeto de preocupações por parte dos presidentes e inspetores cujos discursos foram parcialmente apresentados nos capítulos precedentes.

Cap. 3 - A escola sob novas bases: novas ideias em circulação

3.1 - Educação e instrução: duas faces de um mesmo problema

Nos capítulos 1 e 2 foram apresentados os discursos dos presidentes e dos inspetores/diretores da instrução pública da Província de Mato Grosso que atuaram na década de 1870 e que propuseram mudanças para a instrução através de reformas nos regulamentos num esforço para compreender as relações que estabeleceram com a Província e como pensavam a instrução para a população mato-grossense. Ao tomar como base para análise os discursos e seus sujeitos foi possível conhecer as concepções de formação que permearam as propostas, seus pontos de convergência e de divergência, suas similaridades e contraposições, suas continuidades e rupturas. Nesse capítulo e nos subsequentes, o propósito é analisar as reformas propostas e materializadas nos regulamentos para a instrução em Mato Grosso na década de 1870.

Tomar as propostas de reforma e os respectivos regulamentos oriundos dessas propostas como textos a serem lidos requer retomar a concepção de leitura adotada para o presente trabalho. Conforme se viu, para Orlandi a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra, de historicidade”. Quando se lê é necessário considerar que há um leitor virtual, imaginário, inscrito no texto que, para Orlandi (2000, p.9), pode ser seu “cúmplice”, tanto quanto seu “adversário.” Assim, nas proposições de reformas, existem leitores previamente constituídos, aqueles a quem o texto se destina, e com os quais tem que se relacionar, necessariamente.

Há, nessa relação, um jogo, uma relação de confronto. O leitor não interage com o texto simplesmente, mas com outros sujeitos sejam eles o autor, o leitor, o destinatário das reformas. Essa relação é sempre social, histórica. Há um processo de interlocução entre os diferentes leitores, mas há também uma relação do leitor com o autor, com o próprio texto, com outros textos, com os referentes, leitores potenciais inscritos no texto e que lhe dão significado. Por fim, Orlandi conclui que “indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos”. De certa forma é de suas condições de produção que se está falando. Tanto os sujeitos quanto os sentidos “são elementos de um mesmo processo, o da significação”. (ORLANDI, 2000, p.10).

Por esse prisma parte-se do pressuposto de que a leitura é sempre permeada pela “incompletude”, pelo “implícito” e pela “intertextualidade”. Assim, a leitura que será apresentada acerca das diversas reformas propostas na segunda metade do século XIX, mais especificamente entre os anos de 1870 e 1880, na Província de Mato Grosso, é apenas uma dentre as muitas possíveis para este mesmo objeto. No que diz respeito às reformas cabe perguntar: Que práticas eram autorizadas e prescritas e que práticas eram deslegitimadas num campo em que consenso, lutas e disputas constituíam-se como elementos configuradores das reformas? Que papéis eram atribuídos para a instrução no interior dessas reformas ao tomar-se como referência os diferentes contextos que as configuraram? Como os diferentes sujeitos intrínsecos ao processo de reformulação da instrução se posicionavam mediante as proposições de mudanças?

No presente estudo parte-se do pressuposto de que ao mesmo tempo em que as proposições das reformas colocavam em evidência dispositivos de poder que buscavam impor saberes e normatizar práticas, mostravam, também, espaços de resistência que iam se constituindo na voz dos diferentes sujeitos, vozes essas manifestas ou implícitas. Nessa perspectiva ganham relevo os conceitos de “estratégia” e de “tática” de Michel de Certeau.

Certeau (1994, p.99) define como estratégia “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolável em um ambiente”. Os parlamentares, ministros, presidentes e inspetores/diretores da instrução, proponentes das reformas, são sujeitos de querer e de poder e que, como tal, tem um lugar definido. Para Certeau a estratégia “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com a exterioridade distinta”.

Nesse sentido um sujeito dotado de querer e poder, advindo de um lugar privilegiado denominado pelo autor como “próprio”, é um sujeito com poder para agir sobre outros sujeitos que estejam em posições desfavoráveis de poder e de querer, é em suma, um sujeito com poderes para articular e manipular estratégias. Para Carvalho; Toledo (2004, p.1), “o conceito de *estratégia* põe em cena dispositivos de imposição de saberes e de normatização de práticas, referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição, um departamento governamental, uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional, etc.” (grifo das autoras).

Porém, para além desse sujeito de querer e de poder, está o “outro”, ao qual correspondem táticas que se constituem em ações que derivam daqueles que não ocupam o

lugar de “próprio”, não desfrutam do espaço de “querer” e de “poder”, mas que se valendo dessas táticas podem subverter a ordem. Certeau (1994, p.100-101) chama de tática:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

Para Certeau a tática consiste num movimento de ação dentro do campo do inimigo e que, conseqüentemente, se dá num espaço por ele controlado. Assim, ela não tem a possibilidade de “dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. A tática segundo Certeau opera:

[...] golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Conseguir estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Por esse prisma as táticas constituem-se em movimentos dos “fracos” que se aproveitam de situações, de falhas na vigilância do poder e subvertem sentidos. É aí que o fraco cria espaços de resistência, e surpreende uma vez que, conforme Certeau “consegue estar onde ninguém espera” e, assim, consegue driblar a ordem imposta e realizar conquistas.

A partir dessas considerações, o propósito ao apresentar as reformas é, por um lado, mostrar como elas foram se configurando na estratégia de sujeitos de querer e de poder, que atuam a partir de um lugar próprio e como a essas estratégias de poder e de querer, foram sendo geradas táticas capazes de subverter a ordem desejada ou capazes de escapar aos condicionantes sociais.

No cenário de emergência das novas ideias que se proliferaram a partir de meados do século XIX, disseminadas pelos dispositivos de circulação a exemplo dos discursos das autoridades, tem lugar as reformas que buscam configurar a escola como espaço de conformação de práticas. As referidas propostas de reforma representam a materialização das ideias que circulavam naquele momento e que ganharam forma nos regulamentos propostos para a instrução. Alguns pontos são comuns a todas as propostas e se fazem presentes em

todos os regulamentos²¹⁸. Em todos vê-se a importância da instrução como caminho para a constituição da civilidade e da nacionalidade e de superação da barbárie.

O movimento de reformas que tomou forma a partir de meados do século XIX, era permeado pela tensão que se dava ora por parlamentares que divergiam entre si, ora pela população que criava táticas de resistência às novas ideias, ora pelas autoridades que, na luta pelo controle do aparelho escolar, na maioria das vezes, agiam sob pressão dos mais diversos segmentos e norteadas pelos mais diversos interesses. A luta pela laicização presente em algumas das reformas propostas na Corte entre os anos de 1868 e 1879 dão testemunho dessa tensão. Assim, os regulamentos, constituídos como dispositivos de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado, como conformadores de hábitos e de valores para a população, geravam táticas de resistência que acabavam por interferir no próprio processo de regulação.

Por essa perspectiva pretende-se mostrar que a escola não se constituiu, ao longo do tempo, como instituição capaz de promover a monopolização no processo de distribuição dos saberes, tampouco conseguiu conformar os hábitos generalizando-os conforme aponta boa parte da literatura que mostra a escola como espaço de dominação sem, contudo, apontar os espaços de resistência. O que se pretende mostrar é que dominação e resistência fazem parte de um mesmo processo.

De um modo geral as propostas dos reformadores mantinham estreitas relações com um projeto nacional em circulação naquele momento. Assim, antes de abordar o ideário presente nas reformas propostas pelos presidentes da Província de Mato Grosso e inspetores/diretores da instrução, faz-se necessário conhecer, ainda que brevemente, as propostas de reforma que circularam na Corte naquele período uma vez que a Corte era, segundo Mattos (1987) o grande laboratório onde as diversas províncias deveriam aprender e se inspirar.

Schueler (1999), ao referir-se à relação evidente que há, na atualidade, entre criança e escola, alerta para o fato de que esta relação não é natural, ela é fruto de um longo processo histórico, repleto de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas. Para a autora a

²¹⁸ Carvalho em um artigo datado de 2005 em que analisa a Escola Nova em impressos faz referência a um “Programa de Organização da Nacionalidade”. Dentre os pontos apresentados pela autora destacam-se a concordância quanto à importância da instrução na formação da civilidade que a autora denomina como “causa cívica de redenção nacional”, e ainda a concordância quanto ao papel que a educação deveria desempenhar no referido programa; “obra de modelagem de um povo amorfo, a cargo das elites a quem caberia direcionar o que era entendido como processo de constituição da nacionalidade.” (CARVALHO, 2005, p.88). Em que pesem as diferenças desses momentos históricos, a crença no poder da educação para constituir a civilidade e a nacionalidade, tão caras aos reformistas do século XIX, permanecem como norteadoras do ideário educacional.

gênese do processo de constituição de um sistema público de educação tem seu início nos oitocentos, coincidindo com o momento de formação do Estado Imperial.

A autora chama atenção para o fato de que a partir de meados do século XIX a educação tanto de crianças quanto de jovens e de adultos pertencentes às camadas populares livres, fossem elas nacionais, estrangeiras ou libertas dá forma a um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e também por outros setores da sociedade imperial.

Embora a autora tenha focado seus estudos acerca da emergência das reformas na expansão populacional das principais cidades brasileiras ocorrida a partir de meados do século XIX, as muitas reformas propostas para Mato Grosso no período mostram que não apenas as grandes cidades vivenciavam esse processo. Conforme já visto, Mato Grosso, e em especial sua capital, Cuiabá, sofreu um surto demográfico no período imediatamente posterior à Guerra. Essa população, segundo a autora, precisava ser escolarizada. Com isso toma forma um lento e constante movimento de escolarização que tem maior expressão nos espaços urbanos do Império, impulsionando a efervescência dos debates, projetos e medidas em favor da instrução e da educação destinadas às crianças e jovens.

No que diz respeito a meados do século, Mattos (1987) toma como objeto de análise a reforma empreendida por Aureliano de Souza Coutinho no período em que esteve à frente do governo da Província do Rio de Janeiro entre 1846 e 1848. Essa reforma, sob muitos aspectos se assemelha, ora aqui, ora ali, às reformas que foram propostas na Província de Mato Grosso na década de 1870. Aureliano, segundo Mattos (1987, p.275), se opunha à excessiva uniformização proposta pela Lei de 1835, isso porque segundo esse dirigente, “era necessário ter em conta a ‘natureza, índole e necessidades do país’”. Assim, tomando como referência as diferenças sociais e espaciais, assim como o princípio da hierarquia, Aureliano preconizava a reorganização do sistema escolar.

Sobre a reforma seguinte, de 1849, Mattos afirma que a mesma conservou os elementos básicos da anterior. Descrevia quem podia ser professor, a incompatibilidade do magistério com outras funções comerciais, estabelecia normas para os colégios de ensino secundário especialmente para os particulares, reorganizava o sistema de inspeção, além de propor a criação de conselhos municipais. Embora nem todas as propostas tenham sido implantadas, à criação dos conselhos se deve, na opinião do autor, a expansão do sistema escolar. Pouco mais tarde, em 1853, organizava-se o Gabinete da Conciliação e, em 1854, era aprovado:

[...] o ‘regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte’ o qual seguia a direção que fora dada à província quatro anos antes. Seus pontos mais significativos residem na exigência de melhor capacitação dos professores; no estabelecimento de uma inspeção escolar eficiente e na criação de um Conselho Diretor; regimentos e programas escolares permaneciam sendo inspirados, muitas vezes copiados, nas reformas francesas de Guizot e Falloux. (MATTOS, 1987, p. 278-279).

O autor afirma que uma avaliação posterior realizada pelos membros do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, decorridas cerca de quase três décadas da aprovação da reforma, avalia que a mesma exerceu influência salutar em todo o país, e que rara era a província que não a tinha copiado. Nas décadas seguintes a preocupação com a instrução continuou ocupando o cerne dos debates nacionais. Para Schueler (1999, s.p.), na busca por imprimir novos rumos ao país, desde meados do século XIX, a sociedade tanto quanto o Império buscava forjar “um ideal nacional em detrimento dos interesses regionais e das diferenças sociais necessariamente mantidos enquanto hierarquias”. Esse ideal se fazia presente “nos diversos projetos e medidas educacionais propostos para a instrução e a formação moral das crianças”. Para a autora citada, a partir do período mencionado, e através das instituições de ensino e de todo um aparato de educação e de correção, tanto crianças quanto jovens tornaram-se objetos de saberes e discursos científicos que tinham como base as teses médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas.

Machado (2007, p.201) analisa os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1886 destacando a ênfase dada pelos proponentes das reformas à educação como meio de “moralizar o homem – cidadão”. A autora, após levantamento organizado na secretaria da Câmara dos Deputados, contendo os projetos relativos à instrução pública e seus respectivos andamentos, chegou aos seguintes Projetos: Paulino José Soares de Souza (1870), Antonio Candido Cunha Leitão (1873), João Alfredo Corrêa de Oliveira (1874), Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho (1879), Parecer/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883), Almeida de Oliveira (1882) e Barão de Mamoré (1886). Estes projetos, segundo a autora, deixam clara a importância que os políticos proponentes atribuíam à educação entendendo-a como fundamental para a sociedade brasileira, num momento marcado por intensas transformações econômicas, sociais e políticas. Para o presente trabalho interessam mais diretamente os projetos de Paulino José Soares de Souza, Antônio Candido da Cunha Leitão, João Alfredo Corrêa de Oliveira e o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho tendo em vista que os mesmos foram propostos no período recortado para o presente estudo.

De acordo com Machado (2004), Paulino José Soares, em 1870, em um Relatório emitido na condição de Ministro do Império destinou longo trecho do referido documento a tratar da instrução. Na ocasião aprofundou as ideias do seu projeto de reforma proposto no

mesmo ano. Nesse Relatório, o ministro registrou as ideias que, posteriormente ficaram expressas na reforma proposta por esse parlamentar. Calvi (2003) ao estudar os projetos de reforma apresentados entre os anos de 1868 e 1879 aponta os destaques dados por Paulino à reforma. Dentre outras coisas a autora destaca as dificuldades da organização escolar, as poucas verbas destinadas ao setor, a falta de professores para preencher as vagas existentes, a precariedade na formação desses professores para exercer o magistério, o número pouco representativo de escolas, a carência de espaço físico e os problemas de insalubridade nas casas alugadas pelo governo. Além disso, conforme Machado (2007) o projeto de Paulino propunha a criação, na Corte, de uma universidade composta de quatro faculdades e a criação de um conselho superior da instrução pública. Propunha ainda a reorganização do ensino primário e secundário da Corte e a criação de uma Escola Normal e dava destaque à necessidade de aumentar os salários dos professores.

Na opinião de Machado, Paulino destaca a importância do processo de moralização para a formação do cidadão-eleitor, ideia que ganhou forte tonalidade e permaneceu nas propostas posteriores para a instrução. A autora destaca também, nessas propostas, a preocupação com a educação dos filhos dos escravos e imigrantes tendo em vista que, especialmente no que diz respeito aos últimos, a escola teria um papel relevante: desenvolver nos imigrantes que acabavam de chegar de outros países, o espírito de nacionalidade, de forma que eles assumissem o Brasil como sua nova pátria.

O projeto de Paulino, segundo a autora, não teve prosseguimento na câmara. Em face disso e preocupado com a necessidade de reorganizar o ensino, o Deputado Antonio Cândido Cunha Leitão propôs um novo projeto de reforma. Esse projeto previa a obrigatoriedade da instrução primária, mas apenas em cidades e vilas, pois em muitas localidades ou não existiam escolas ou elas eram de difícil acesso; previa multas aos transgressores da lei; liberava do ensino religioso os filhos de protestantes, medida que provocou muitos debates em face da oficialidade da religião católica. Esse assunto, segundo a autora, é retomado na reforma de Leôncio de Carvalho.

O projeto de Cunha Leitão não recebeu Parecer e, no mesmo ano, o parlamentar propôs outro, o de nº 463, que previa a total liberdade do ensino particular de instrução primária, secundária, especial e superior em todo o Império, havendo apenas algumas obrigações para os professores no que diz respeito às autoridades municipais. Outra medida proposta pelo projeto foi a manutenção do conselho de instrução primária e secundária que estava previsto na reforma anterior.

Em 1874, João Alfredo Corrêa de Oliveira apresenta o projeto de reforma nº 73. Esse parlamentar, segundo Machado (2007), deixava clara sua preocupação com a educação e entendia que a sociedade reconhecia a necessidade de difundir a instrução, distribuindo conhecimentos a todas as classes sociais tendo em vista que, no Brasil, a instrução ainda era atrasada e rudimentar. Nas palavras do deputado todos careciam desse “pão do espírito, não menos que do pão material do corpo”. (BARBOSA, 1942, p. 335). Entretanto, segundo o parlamentar, a necessidade de ensino era diferente para diferentes classes sociais. O projeto proposto por João Alfredo Corrêa de Oliveira previa entre outras coisas o ensino primário elementar obrigatório, escolas para adultos, escolas profissionais, a criação de escolas mistas, auxílio aos estabelecimentos particulares de instrução gratuita tanto primária quanto profissional. Esse projeto também não teve andamento.

Assim como os projetos anteriores, a reforma Leôncio de Carvalho aprovada através do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 propunha-se a reformar o ensino primário e secundário na Corte e o ensino superior em todo o Império. Leôncio de Carvalho, ao contrário dos parlamentares reformistas que o antecederam, não apresentou projeto. Sua reforma foi promovida através de Decreto. Segundo Machado (2004) dentre as proposições desse parlamentar, apenas as determinações que não dependiam de recursos foram executadas tendo em vista que, para as questões em que houvesse necessidade de financiamento era necessária a aprovação do Legislativo. No que diz respeito a essa reforma, Calvi (2003) chama atenção para o fato de que Leôncio de Carvalho não tratou dos filhos de escravos recém libertos. A autora apresenta duas possibilidades para o fato. A primeira delas é a de que o parlamentar não tratou do assunto por considerar livres os filhos de escravos e assim era parte do povo que deveria ser educado. A segunda possibilidade reside no fato de que era difícil deliberar sobre o assunto no período em função da forte pressão dos fazendeiros escravocratas.

Dentre as propostas de Leôncio de Carvalho destacam-se o ensino livre, porém sujeito à inspeção no que diz respeito à higiene, abolição do ensino religioso obrigatório no Liceu Pedro II, a abertura de escolas pelos professores ficava sujeita ao envio de informações, estabelecia ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos para meninos e meninas que residissem a certa distância da escola (um quilômetro para as meninas e um quilômetro e meio para os meninos). Além disso, a reforma dividia o ensino em primeiro e segundo graus, desobrigava alunos não católicos a frequentar aulas de ensino religioso, previa a co-educação dos sexos até dez anos, propunha a criação de jardim de infância para crianças entre três e sete anos, criação de bibliotecas, museus, caixas escolares, subvenção a escolas particulares que recebessem alunos pobres e a contratação de professores particulares para o ensino

rudimentar, dentre outras proposições. A proposta de Leôncio de Carvalho, na opinião de Machado (2007) era mais detalhada e minuciosa do que as anteriores.

Machado (2004, p.203), com base em um estudo de Schelbauer, que originou um trabalho denominado “Ideias que não se realizam” afirma que as várias reformas propostas no período não foram executadas. Para a autora:

[...] os esforços para a efetivação de tais projetos contrastavam com o desenvolvimento da sociedade, revelando que a escola desempenhava um papel pequeno no processo de modernização da sociedade. Esta proposição permite o questionamento da tese que coloca a escola como motor de transformação.

Embora, de fato, as propostas de reforma, na maioria das vezes não saíssem do papel, as ideias nelas expressas se fazem presentes nos discursos tanto de parlamentares quanto de presidentes de província e inspetores/diretores da instrução. A ideia de que pela instrução/educação era possível transformar a sociedade elevando-a ao patamar civilizada permanece assim como permanece o ideal de que a escola é a mola propulsora do progresso. È possível captar a forte presença de muitas das ideias propostas pelos reformadores da Corte, nos reformadores da instrução em Mato Grosso.

Os relatórios mostram que o projeto de formação proposto, nas palavras dos próprios proponentes, ora remetia ao âmbito da educação ora da instrução e, em diversos casos, a palavra que buscava resumir todo o processo era simplesmente ensino. Assim, cabe, ainda que brevemente, estabelecer uma diferenciação entre educação e instrução.

Silva (2004, p.41) ao falar sobre o ideário de educação nacional, a partir de um estudo do pensamento de Condorcet, estabelece a diferença entre o que significa educar e o que significa instruir, no pensamento de alguns importantes nomes que circularam no século XIX. Segundo Silva para Rabaut Saint-Etienne, um dos mais importantes interlocutores de Condorcet, “a instrução pública esclarece e exerce o espírito; a educação nacional deve formar o coração; a primeira deve propiciar luzes a segunda desenvolver virtudes”. Por esse prisma “a educação nacional é o ‘alimento necessário a todos’ e a instrução é o quinhão de alguns”. Para Saint Etienne a educação exerce uma superioridade moral e política perante a instrução: “elas são irmãs, e a educação nacional seria a mais velha. Isto se torna um consenso entre os defensores da educação nacional.” (SILVA, 2004, p.42).

Outro autor que, segundo Silva (2004), estabelece distinção entre educação e instrução é Mirabeau. Para ele “os homens obedecem mais às próprias impressões sensíveis que à razão”. Por isso, “não adianta apenas mostrar a verdade. O ‘ponto capital’ é fazer com que o

indivíduo se ‘apaixone por ela’. A educação deve apoderar-se da imaginação individual”. No tocante à obediência à lei “trata-se antes de tudo de fazer o indivíduo amá-la, manifestar por ela ‘sensações afetuosas e vivas’ apresentando-lhe sem cessar ‘a imagem querida da pátria’”, Para Mirabeau, conforme Silva, a pedagogia da persuasão está mais relacionada “ao coração e à imaginação” do que “à razão”. (SILVA, 2004, p.42).

Silva se vale das expressões de Buisson, para afirmar que, nessa perspectiva, “a educação deve ‘falar ao coração’; ela não tem por fim ‘fazer saber’, mas, ‘fazer querer’”. Tem-se então que a educação cuida, “sobretudo da educação moral” que deve ser entendida como “manifestação da consciência cívica”. Por esse prisma cabe ao chamado “Estado educador produzir uma ‘moral de Estado’”. Segundo Silva, com base em Jules Ferry, reformador da educação francesa, a referida moral se constituiria:

[...] por certas doutrinas do Estado que são necessárias a uma conservação. Dessa forma vai-se configurando a noção de Estado nacional educador. Cabe a ele construir uma rede escolar capaz de criar uma religião da pátria, da qual ‘não há dissidente’. Conforme Ferry a educação nacional confunde-se com uma religião civil. (Idem, Ibidem).

Outro pensador mencionado por Silva (2004, p.43), que estabelece diferenças entre educar e instruir é Ferdinand Brunetière para quem “educação diz respeito, sobretudo ao governo ‘e à direção dos costumes’, e a instrução refere-se à cultura e ao desenvolvimento do espírito”.

Alves (2001) também se ocupa em esclarecer a diferença entre educação e instrução no interior dos discursos do Exército. A diferenciação estabelecida pela autora interessa ao presente trabalho, pois a maioria dos governantes de Mato Grosso no período estudado era oriunda do Exército. Para essa autora os discursos dos oficiais quanto à necessidade de educação se constituíram a partir de dois referenciais. De um lado tomavam como inspiração a realidade do Exército europeu e as informações obtidas dessa mesma corporação e que representava “um padrão ideal de mundo civilizado e exército moderno” e, de outro, viam-se limitados pelos “empecilhos postos pela estrutura social e política do Império”. Os militares olhavam para a realidade externa por “diversos canais e não apenas pelo viés da formação acadêmica da Escola Militar”, e ao se voltarem para dentro, estabeleciam comparações “perscrutando formas de atuar sobre a realidade interna para que esta alçasse patamares mais altos no seu processo civilizatório”. (ALVES, 2001, p.148).

Para Alves (2001), esse discurso que nasceu de preocupações corporativas, ampliou-se em direção aos problemas existentes na sociedade e, diante da incapacidade do Estado de

empreender políticas mais efetivas no tocante à educação do povo, começou a construir uma “representação que conferia um lugar de liderança às forças armadas”. Através desse discurso o Exército passou a ser “caracterizado como responsável também pela educação dos cidadãos”. A partir desses pressupostos é possível perceber uma “distinção que emerge do discurso, embora de maneira não explícita, entre instrução e educação”. Para a autora “os usos dos vocábulos *instrução e educação* apareciam preenchidos por significados que se distinguíam e sobrepunham”. (ALVES, 2002, p. 202, grifos da autora). Assim:

A noção de instrução se ligava mais nitidamente às habilidades intelectuais adquiridas nas instituições escolares, tais como ler, escrever, calcular, identificar acidentes naturais ou conhecer a história do país. Traduzia-se, portanto, nos conteúdos selecionados, nos métodos adotados, na organização do espaço das escolas, na atuação dos professores.

Assim, quando nos discursos, os militares se referiam às escolas que existiam no Exército e à administração dessas escolas, “usavam prioritariamente a palavra *instrução*”. Já o termo “educação” era utilizado nos momentos em que pronunciavam discursos grandiloquentes nos quais, através da “exaltação do Exército e de sua missão punham a ênfase no seu papel educativo”. Tratada por esse viés, “a educação era entendida, sobretudo, como um processo mais profundo, de transformação dos indivíduos, visando aproximá-los dos valores fundamentais da nacionalidade”. Mas, a autora chama atenção para o fato de que:

[...] esses conceitos se apresentam confundidos e superpostos no interior daquele discurso. A instrução, no sentido de formação intelectual, era considerada parte indispensável da educação no seu sentido pleno, a educação do cidadão propriamente dita. Sem ela, não seria possível desenvolver a compreensão necessária à germinação de um verdadeiro sentimento cívico. (ALVES, 2002, p.202-203).

Para os militares, na opinião de Alves, a sociedade imperial não tinha cidadãos ou se tinha, eles eram muito poucos. Assim o povo era deixado sem a educação necessária enquanto a classe dominante recebia uma “*educação escravocrata*”. Na ótica dos militares ambas as situações “encontravam-se em desacordo com as exigências de concretização de uma nação moderna, para a qual deveria concorrer a consciência cidadã”. (ALVES, p.203-204, grifo da autora).

Segundo Alves (2001), os oficiais cultos acreditavam “no poder transformador da educação” e viam o Exército como capaz de executar o ideal de cidadania que tinha como fundamento o culto à pátria. Ao mesmo tempo em que procurava construir uma imagem mais

civilizada do próprio Exército, a intelectualidade militar elaborava um discurso que correspondesse a essa imagem. Para Alves, desse modo:

[...] se construía um discurso em que a grande lacuna do povo aparecia como sendo a educação, englobando a instrução, mas apontando para algo mais completo: organização, método e lei. O discurso não se limitava à pura instrução do conteúdo escolar, nem se direcionava para a instrução militar no sentido estrito. (ALVES, 2002, p. 209).

A partir da ideia de que “para defender a pátria era necessário educar o cidadão” surge outra: a ideia do “Exército como escola de cidadania, por isso útil e necessária a todo e qualquer cidadão”. Para dar ênfase a essa ideia a autora recorre a Henrique d’Ávila²¹⁹ ao afirmar que “Se abrir escolas é fechar cadeia, disciplinar soldados, é além de tudo criar elementos de civilização que mais tarde vão exercer uma influência benéfica nas condições dos povos”. Nesse contexto “a ação de educar era pensada como um fenômeno mais amplo, mais completo, que implicava transformações interiores”. (Alves, 2001, p.211).

Na concepção de Alves (2001, p.214), o Exército Brasileiro vivia, no período que antecedeu à República, uma conjuntura permeada por forte desejo de mudanças e, nesse contexto “a educação era vista como uma necessidade urgente”. É nesse sentido que o ideário positivista, assim como outras formulações evolucionistas, aparecia como espaço para a emergência de novas visões de mundo na sociedade da época. Após lembrar o trabalho já realizado pela historiografia no sentido de demonstrar a adesão dos militares a essas ideias e às aplicações que fizeram delas, a autora faz referência ao célebre relatório de Benjamim Constant que foi escrito no início da década de 1870, como diretor do Instituto Histórico dos Meninos Cegos em que afirma: “o meio mais poderoso de que um governo pode lançar mão para o engrandecimento moral e material de seu país é sem dúvida alguma a instrução”. (CONSTANT Apud ALVES, 2001, p.214-215). Para a autora o relatório de Benjamim Constant:

[...] trazia alusões evidentes à doutrina de Comte, defendendo um *sistema de educação científica*, promovendo com ela *uma espécie de religião*, acessível a todos e voltada para o bem estar do indivíduo, da família, da sociedade e da humanidade em geral. Além disso, condenava claramente as crenças que mantinham a sociedade na ignorância, alimentando superstições e enfraquecendo o caráter. (Alves, 2002, p.215, grifos da autora).

²¹⁹ Henrique D’Ávila, um dos palestrantes do Exército, mencionou essa frase em uma das palestras que proferiu no interior da Corporação e que foi publicada na Revista do Exército Brasileiro, ano 1885, p.135.

Pautada pelo pensamento de Sérgio Buarque de Holanda a autora afirma que o positivismo conformou, na época, “um estado de espírito e um clima de opinião que se espalhou por diversas camadas da sociedade”. Nessa nova visão “a instrução passou a ser valorizada como uma ferramenta que deveria ser acessível a todos, permitindo que os indivíduos alcançassem níveis mais elaborados de racionalidade [...]”. (ALVES, 2002, p.215).

Qualquer que seja a concepção acerca da diferença entre educar e instruir, o que fica claro ao olhar para os relatórios tanto dos presidentes quanto dos inspetores é que educar e instruir eram duas faces de uma mesma moeda. Nisso seguiam as concepções da época. Vilella (2002, p.129), ao se referir à tarefa de formar professores com vistas à efetivação do projeto de uniformização através do processo de escolarização, atenta para o fato de que “escola não é somente o lugar da instrução, mas da educação”. Para a autora “já não se tratava mais de simples transmissão de conteúdos”. Isso acarreta a necessidade de que o professor também tenha as habilidades necessárias e que passam pelas qualidades “físicas, morais e intelectuais”. (Idem, Ibidem, p.130). Os discursos dos militares, eloquentes por excelência, pautados por forte retórica, encaminhavam para a persuasão ao projeto que pretendiam gestar, seguem nos dois sentidos, tanto da instrução, quanto da educação, ambos complementares. A mesma concepção permeava o Compêndio de Pedagogia usado na Escola Normal do Rio de Janeiro:

A educação [...] é a ação de constituir um menino em estado de poder preencher um dia, da melhor maneira possível, o destino de sua criação. Ela deve habilitá-lo para desempenhar, a seu tempo, os deveres de homem religioso e moral, de homem intelectual, de homem físico e finalmente se homem social. A educação prepara o homem para duas existências sucessivas, uma na terra e outra no céu. (PONTES apud VILELLA, 2002, p. 130).

Embora nos discursos dos presidentes e inspetores a palavra mais utilizada seja “instrução”, o sentido dado a ela é sempre polissêmico. Ora ela é entendida como espaço de esclarecimento do espírito, ora como processo de apoderamento da imaginação individual. É utilizada também no sentido de “falar ao coração” ou “fazer querer” como em Buisson, ou ainda no sentido de dar uma “direção aos costumes” como propõe Brunetière. Também não se pode deixar de lado a preocupação com a racionalidade sempre presente nos discursos dos presidentes através da valorização da ciência como caminho para cultivar a inteligência.

Ao tomar como referência todas as caracterizações expostas o que deve ser destacado é o fato de que instruir para esses homens não se restringia ao processo de aquisição da leitura e da escrita, tampouco ficava circunscrita à aquisição de noções de cálculo, também não se

ocupava somente da formação moral dos indivíduos, pois dizia respeito a todo o processo que alcançava desde o intelecto até a alma e tinha como objetivo primordial integrá-lo à nação. Alguns fragmentos dos discursos das autoridades responsáveis pelo projeto de educação na Província deixam claro essa perspectiva de formação.

Cardoso Júnior, para falar da ausência de escolas e da necessidade de espalhar a instrução pela Província, afirma que os “espíritos permanecem abismados na sombra da ignorância”. Em defesa da instrução afirma que a “instrução pública é o impulso” que levará “à realização das mais nobres e elevadas aspirações de patriotismo”.²²⁰ Em defesa da vontade de se instruir considera que “há um desejo fervoroso de esclarecer o espírito”, assim, “o rico, o proletário, o nobre e o plebeu, o homem a mulher, todos correm para os mananciais cristalinos, todos procuram o novo Jordão a fim de receber o segundo batismo, o da instrução”.

É preciso esclarecer os homens, dizia Cardoso Júnior, porque está para chegar um tempo em que “a liberdade, a paz pública e a ordem social não poderão passar sem luz”, por isso “é necessário dissipar as sombras que a ignorância projeta”.²²¹ A instrução, afirma o presidente, “é o mais seguro pedestal onde deve repousar qualquer sociedade legitimamente constituída” e “seus sacerdotes [os professores] inspirando-se nos sãos princípios da moral recebem a missão solene de esclarecer as multidões”. Nesse sentido, “a escola primária é o crisol depurador”.²²² A ação de Cardoso Júnior se sustenta no tripé: instrução, religião e trabalho.

Para Miranda Reis as escolas “são os templos, onde os filhos dos ricos como o dos pobres, e o dos sábios como o dos ignorantes, vão buscar o alimento do espírito e receber em seus corações tenros e juvenis a semente da sã moral, da boa educação e do amor ao trabalho”. É através das escolas que se prepara “a grandeza da pátria”.²²³

A Escola Normal deveria ser um lugar não só onde se desenvolvessem “habilitações teóricas e práticas”, mas também “de reconhecida moralidade que deve caracterizar aquele que colocado na cadeira de mestre, tem que ser o guia e o espelho da mocidade”²²⁴. Aos professores que aceitaram trabalhar gratuitamente nas escolas noturnas agradece, pois

²²⁰ RRPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.25.

²²¹ Idem, Ibidem, p.26.

²²² Idem, Ibidem, p.28-29

²²³ RRPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.24.

²²⁴ Idem, 1873, p.16.

contribuíram para “difundir as luzes intelectuais” sem “a mira no interesse”²²⁵. Assim como Cardoso Júnior a ação de Miranda Reis se sustenta no tripé: moral, educação e trabalho.

Para Pedrosa a Província estava “envolta em “densas trevas”, porque não havia escolas, especialmente para as meninas. Para ele “um povo que não saiba ler” é um povo que “renega os altos destinos da humanidade” situação que é “inconciliável com a civilização”, por isso “urge levantar uma santa cruzada contra a ignorância”. Assim, ao cumprir o nosso dever teremos “trabalhado em prol da civilização, pelo engrandecimento da província.”²²⁶ A “prosperidade da província” virá “criando escolas, moralizando a sociedade, e tempos virão em que “a instrução popular será considerada um dever social”. O ensino obrigatório é o caminho para cuidar da infância que não pode ficar “abandonada à ignorância, e ameaçada de perder-se na senda do vício e do crime”²²⁷. Para Pedrosa os elementos do tripé são: instrução, moral e riqueza pública.

Gustavo Galvão, diferente dos seus colegas presidentes, pouco se utiliza de argumentos persuasivos para convencer seus interlocutores acerca da importância da instrução. Ainda assim, não deixa de destacar “a transformação miraculosa que a instrução opera em um povo”²²⁸.

Camilo Barreto não difere de seu colega. Ao falar da resistência dos pais para enviar seus filhos à escola recorre a Herculano e afirma que em um país onde “falece o amor à pátria”, onde “os vícios vivem à luz do sol”, onde “a todas as ambições é lícito pretender e esperar tudo”, onde “a lei [é] atirada para o charco das ruas”, onde “a majestade dos princípios e as virtudes das famílias” se convertem em “grandes mentiras”, segundo ele, “ali existe uma nação que vai morrer”²²⁹. Para falar da importância da instrução como caminho para mudar a sociedade recorre a Leibniz que, segundo ele, quando quis “alterar os costumes dos povos adoçando-os, serviu-se do ensino”, por isso diz o inspetor: “se queremos um povo nobre, civilizado e virtuoso, difundamos o ensino.”²³⁰

Para Dormevil é a instrução que “alimenta o espírito”. Para que se possa “imprimir regras à consciência” é necessário “esclarecer a inteligência”, ou seja, “instruir-lhe”²³¹. Dormevil acredita que é preciso “cultivar a inteligência dos matogrossenses (sic)” para “guiar

²²⁵ Idem, 1874, p.17.

²²⁶ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.46.

²²⁷ Idem, 1879, p.139.

²²⁸ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.26.

²²⁹ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.12.

²³⁰ Idem, ibidem, p.32.

²³¹ RPPMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.7.

os arrojados juvenis” educando-os para que dêem à Província “prosperidade e progresso”.²³² O diretor espera “o reconhecimento de todos pela benéfica influência da instrução para o desenvolvimento moral e material das nações”. Quem não cuida de “esclarecer o espírito da criança” deve ser “punido”. O inspetor aponta alguns motivos para realizar o que chama de “cultivo intelectual”. Entre eles destaca: “dignidade”, “força para resistir aos maus instintos”, “resignação na infelicidade”, “oposição aos vícios”. Ainda segundo Dormevil, estes são “privilégios quase exclusivos ao homem de algum saber”.²³³ Porém, os pais, “por desleixo” ou mesmo por “falta de recursos” deixavam de “dar a seus filhos o pão do espírito, tão útil ao progresso dos estados, e tão necessário à harmonia e equilíbrio social, tão conveniente à felicidade dos mesmos”.²³⁴

Em todos esses homens a escola aparece como desvanecedora das sombras (para Pedrosa, trevas) da ignorância que assombram a nação, como iluminadora dos espíritos, despertadora do senso de patriotismo, promotora da paz e da ordem, lugar de desenvolver virtudes, dominar os instintos e vícios torpes. É pela instrução que a nação alcançará o progresso, que chegará ao patamar de civilizada. Através da escola se construirá o futuro da nação. Assim, todos, indistintamente, devem ser instruídos, do pobre ao rico, do homem à mulher, do nobre ao plebeu, da criança ao adulto. A escola é o lugar onde esse projeto deve acontecer.

Nos discursos dos presidentes e dos inspetores estão colocadas as diretrizes para a efetivação do referido projeto. Cada um desses homens, à sua maneira, mas pautados pelos mesmos ideais, buscaram efetivar esse grande projeto de construir uma nação civilizada, e, assim, integrar Mato Grosso ao grande projeto nacional. Cada um deles seguiu seus próprios caminhos pautados por seu modo de ver e viver a vida, as pessoas, o lugar. O diálogo com as formas tão semelhantes e ao mesmo tempo tão diferentes de atuação desses sujeitos tornará possível a compreensão do projeto de educação gestado para a Província de Mato Grosso na década de 1870.

Como se viu, a segunda metade do século XIX marca um novo tempo para a instrução pública no Brasil. Inúmeros homens envolvidos com a política, assim como intelectuais da época empreendem esforços para construir um novo ideário de civilização. Para Sena (2006), assim como a Europa era o modelo de civilização a perseguir, os pensadores europeus eram os que indicavam os caminhos para se chegar à tão sonhada civilização. A ideia era buscar em

²³² RDIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1881, p.1.

²³³ Idem, Ibidem, p.4.

²³⁴ Idem, 1882, p.1.

civilizações tidas como mais avançadas os padrões de vida e de comportamento que construíssem a nação civilizada, dito de outro modo, esses homens buscavam em outras culturas as referências para a constituição do que eles mesmos chamam de um povo civilizado.

Na esteira desse pensamento, a leitura da obra “O processo civilizador” de Norbert Elias mostra como os costumes, as maneiras, as crenças, os hábitos não são naturais, eles se constituem nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Ainda na referida obra, Elias mostra como o conceito de civilização é utilizado em oposição à ideia de barbárie, de atraso. Para Norbert Elias (1994) o referido conceito:

[...] expressa a autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo e muito mais. (ELIAS, 1994, p.24).

Para chegar-se a esse estágio na concepção de si mesmo faz-se necessário dominar certos comportamentos, atitudes e concepções que remam na contramão desse ideal de nação. Um dos caminhos para isso, segundo Elias (1994), está em promover mudanças na estrutura da personalidade que leva ao autocontrole. É necessário naturalizar os hábitos. Os sentimentos de vergonha, a recusa ou a repugnância por certos tipos de comportamento trabalham nesse sentido. Gradativamente o controle externo deve dar lugar ao autocontrole, ao controle de si mesmo. Os costumes são tratados através da relação entre a força do Estado e as mudanças na estrutura da personalidade. Assim, ao abordar as “mudanças na agressividade” Elias mostra de que modo as pessoas são “forçadas a viver em paz umas com as outras”. O autor denomina esse processo que proporciona o domínio das emoções, das paixões, do corpo, gera o senso de pudor, de decência, de retidão como “economia dos afetos”.

Trata-se do desenvolvimento de um padrão social de comportamento e de sentimento que crie no indivíduo a necessidade do autocontrole por um lado estável, mas por outro diferenciado tendo em vista que as pessoas devem saber diferenciar as formas de se comportar em diferentes situações e ambientes. Elias alerta ainda para o fato de que sociedade e indivíduo não podem se vistos pelo viés da antítese, ambos se completam. Não é possível compreender a sociedade sem considerar os indivíduos e não se pode compreender o indivíduo sem olhar para a sociedade que o constituiu.

Isso explica porque nem todas as ideias defendidas pelos pensadores europeus e tão propaladas no Brasil que se pretendia civilizar eram acatadas pelos intelectuais e políticos brasileiros. Embora todas fossem amplamente divulgadas somente aquelas que não contrariassem os interesses locais eram implantadas ou propostas. Carvalho mostra alguns exemplos claros dessa concepção ao mencionar o Marquês de Olinda que, ao se referir às ideias abolicionistas dos europeus afirmou: “para cá não servem suas ideias” (CARVALHO, 1987, p.116); e o Visconde do Uruguai que ao falar da administração e da influência dos pensadores europeus sobre o assunto afirma: “Nem sempre, nem em tudo podem os autores franceses ser nesta matéria guias seguros para nós”. (CARVALHO, 2002, p.70). Warde (2008) lembra que “às transferências de modelos” sempre decorrem “práticas de resistência, modificação e adaptação às características locais”. Assim, as ideias vindas de fora acabavam por adquirir contornos próprios de acordo com o contexto em que eram inseridas e com os interesses que estivessem em jogo.

Nesse sentido, Mignozzetti (2004, p.71), ao promover uma aproximação entre três importantes personagens do cenário político nacional da época, Bernardo de Vasconcelos, Marquês de São Vicente e Visconde do Uruguai afirma que os três políticos têm aversão às “mudanças bruscas”, além de compartilhar “uma posição antidemocrática, já que não identificam na escolha popular o melhor instrumento para se alcançar o bem comum”. Esses homens aceitavam mudanças desde que não fossem traumáticas e argumentavam pela necessidade de levar em consideração as condições reais da sociedade para poder realizar transformações. Especialmente para Uruguai, um dos homens que mais influenciou o pensamento dos presidentes mato-grossenses, tanto as condições postas pela realidade quanto as questões ditadas pela experiência eram os elementos que melhor norteariam a política nacional e tornariam o país mais fácil de governar.

Porém, se por um lado nem todas as ideias podiam ser importadas, e mesmo as que eram ganhavam contornos diferentes dos originais na Província mato-grossense, por outro, era ideia comum que o Brasil deveria alcançar a civilização embora, para Sena (2006), não houvesse consenso sobre qual caminho seguir para alcançá-la. Divergências à parte, um ponto era comum entre todos: “a Corte era a área de maior grau civilizatório do Império e precisava levar seu modelo ao restante do novo país”. (SENA, 2006, p.226).

Contrapondo-se à Corte e ao litoral, estava o sertão, lugar de gente atrasada, espaço de barbárie. Para Mattos (1987, p.34), “se a população do ‘sertão’ se distinguia pela barbárie, a ‘sociedade do litoral’ caracterizava-se por uma civilização, acreditando-se que tal se devia, em larga medida, aos contatos dessa última com as nações civilizadas”. Os habitantes do

interior do Brasil, os do sertão conforme Mattos, em contrapartida, viviam isolados da parte civilizada do país. Paulino José Soares referindo-se a esses habitantes afirma:

Essa população que não participa dos poucos benefícios da nossa nascente civilização, falta de qualquer instrução moral e religiosa porque não há quem lha subministre, imbuída de perigosas ideias de uma mal entendida liberdade, desconhece a força das leis e zomba da fraqueza das autoridades todas as vezes que vão de encontro aos seus caprichos. Constitui ela, assim, uma parte distinta da sociedade do nosso litoral e de muitas de nossas povoações e distritos, principalmente por costumes bárbaros, por atos de ferocidade, e crimes horríveis se caracteriza. (SOARES apud MATTOS, 1987, p. 34).

Almeida (1989) informa que, em 1870, no Relatório do Ministro do Império do Gabinete presidido pelo Visconde de Itaboraí, Paulino José Soares mostra a situação do ensino nas províncias. Nesse relatório Mato Grosso figurava na última posição com o menor número de escolas. Talvez isso explique a desesperada campanha, pelo menos no âmbito dos discursos, de “derramar” a instrução sobre a Província. É certo que esse era um projeto nacional, mas é certo também que dentre todas as províncias, Mato Grosso era aquela em que mais urgia ver desenvolvido esse projeto.

Possivelmente a invasão paraguaia tenha figurado no imaginário das elites dirigentes do país como causada pela ignorância, pela falta de sentimento de integração, pelos costumes bárbaros. Por esse prisma a instrução era o caminho para fortalecer no povo mato-grossense o sentimento de nacionalidade, de pertencimento. Talvez seja esta também a razão para a maciça presença de homens do Exército na primeira década posterior à Guerra. Um povo bárbaro, ignorante, não era capaz de se defender, por isso a necessidade de homens do Exército capazes de garantir a segurança ao mesmo tempo em que tratavam de espalhar a instrução. A Corte finalmente olhava para a Província. A preocupação foi tanta que Mato Grosso recebeu recursos extras para cuidar da segurança.

Para Sena (2006) o grande projeto civilizador visava associar o homem do “mato”, aquele que vivia no “sertão”, ao Império e fazer com que esse homem, abastado ou não, se reconhecesse como pertencente a uma nação uma vez que todos estavam dentro de um mesmo território. O papel de transformar o território em nação foi atribuído, entre outras instâncias, à escola e à educação. Conforme o autor citado:

[...] para promover a associação entre os diversos habitantes do extenso Império, assim como para retirar da ‘barbárie’ os que não tinham espírito associativo, era necessária a disseminação da educação. Ela seria um

instrumento poderoso de integração nacional, de transformação dos hábitos da população, de inclusão dos *homens do mato* na cultura da civilização [...]. A consolidação do Estado pareceria continuar sempre incompleta sem o encaminhamento mínimo de esforços para a instrução se disseminar pelo vasto território do Império. (SENA, 2006, p.233, grifos do autor).

Nesse contexto é que se inserem os projetos de reformas da instrução levados a efeito na Província de Mato Grosso e que trouxeram para o solo mato-grossense, sob o signo da modernidade, muitas das ideias que estavam em franca expansão na Europa e nos Estados Unidos da América. Utilizando a expressão de Siqueira (2000), o caminho para a civilização estava em “derramar” a instrução no sertão. Por esse prisma, princípios como o da obrigatoriedade, universalização de vagas e liberdade de ensino que circularam largamente nos discursos de praticamente todas as autoridades do Império e, conseqüentemente, também das mato-grossenses, ganham novos contornos.

3.2 - Obrigatoriedade

O princípio da obrigatoriedade foi assunto amplamente tratado na Província de Mato Grosso durante todo o Império, fazendo-se presente nos relatórios dos presidentes e dos inspetores/diretores da instrução, sempre embalado pelo ideal de civilidade tendo em vista que, conforme mostra Mattos (1987) o caminho para fugir da barbárie estava em frequentar uma escola. Porém o tratamento dado à questão recebeu, ao longo do tempo, enfoques diferentes. A obrigatoriedade se fazia presente em Mato Grosso desde a publicação da Lei nº 8 de 5 de maio de 1837 ao estabelecer no Art. 32 que:

Os pais de família que possuírem meios são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária ao menos do primeiro grau nas escolas públicas, particulares ou em suas próprias casas. Esta obrigação começa aos oito anos de idade dos meninos e dura até aos dezesseis.

Pelo exposto no referido Artigo cabia “aos pais de família” a obrigação de enviar seus filhos à escola fosse ela pública ou particular ou, na impossibilidade de enviá-los à escola, estes deveriam ser ensinados nas próprias casas. A figura do Estado como responsável pela garantia da escolarização não é mencionada. Entretanto, para que os pais levassem seus filhos à escola, deveriam possuir “meios”. Os meios mencionados na Lei tanto podem estar relacionados às condições financeiras quanto à condição de ter pessoas capazes de fazê-lo fossem estas pessoas os próprios pais ou professores particulares contratados para esse fim. A

punição prevista para os descumpridores da Lei consistia em multas que nunca eram cobradas.

Em setembro de 1854 Augusto Leverger aprova nova reforma para a instrução em Mato Grosso. É interessante observar que em fevereiro de 1854 é implantada no Rio de Janeiro a Reforma Couto Ferraz²³⁵ que estabelecia no Art. 64 que o ensino elementar deveria ser obrigatório dos sete anos acima prevendo pesadas multas aos pais que não enviassem seus filhos à escola. Segundo Saviani (2003) a referida reforma deveria servir como modelo para as demais províncias do Império. Não é possível afirmar categoricamente que a reforma de 1854, efetivada em Mato Grosso, fora inspirada pela reforma empreendida no Rio de Janeiro, mas parece haver uma concordância quanto ao fato de que Leverger, assim como outros presidentes de sua época, seguiu a orientação dada pelas elites intelectuais brasileiras, sobretudo pelo Visconde do Uruguai, que se inspirava em Guizot e na linha francesa. Para Neves, mais que trazer teorias novas, os reformadores desse período “possuíam uma determinação em manter culturas administrativas e políticas existentes.” (NEVES, 2009, p.166).

Nesse sentido, o Regulamento de 1854 não propõe rupturas quanto ao princípio da obrigatoriedade, apenas remete ao Art. 32 da Lei nº 8 de 1837 que coloca nos pais a responsabilidade de colocar seus filhos na escola ou oferecer-lhes ensino em suas casas. O Art. 36, no parágrafo 7º, estabelece como uma das obrigações dos inspetores de paróquia “denunciar ao respectivo juiz de órfãos os tutores, curadores e quaisquer protetores de órfãos que deixarem de dar a estes a instrução primária [...] dando de tudo conta ao inspetor geral”. Os estudos de Neves (2009) mostram que naquele período o tema da obrigatoriedade era conhecido em diversas instâncias e localidades em Mato Grosso. Um exemplo é o da Câmara de Diamantino que, em 1850, registrava a preocupação com a questão da obrigatoriedade. Entretanto, ainda que o problema tenha sido constatado “a reforma de 1854 não deliberou sobre esse assunto e isto se arrastou por toda a década sem uma definição mais precisa sobre o assunto”. (NEVES, 2009, p.279-270).

O referido Regulamento teve um longo período de vigência e foi substituído pelo de 1873, aprovado na gestão do Coronel José de Miranda da Silva Reis. Foram quase vinte anos em que a questão da obrigatoriedade ficou apenas sob a responsabilidade dos pais e, ainda assim, sem uma vigilância no seu cumprimento. Os dados coletados acerca do período mostram que era quase impossível atender ao prescrito na Lei, quer por falta de recursos, quer

²³⁵ A reforma Couto Ferraz aprovada pelo Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 institui novo Regulamento para o Ensino Primário e Secundário do município da Corte.

por falta de professores, especialmente considerando-se que foi durante esse período que Mato Grosso enfrentou a terrível Guerra contra o Paraguai.

Em 1871, Cardoso Júnior assume o governo de Mato Grosso e busca por em prática seu projeto de educação, cuja base era o processo de homogeneização da educação em todo o país pautado pelos princípios de liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Sua proposta de reforma, no Art. 3º estabelece que “a instrução poderá ser obrigatória nos lugares em que as escolas públicas possam admitir este sistema e quando o governo, com os recursos da Província, se veja habilitado a prover os meios complementares”. Cardoso Júnior lamenta não poder tornar o ensino obrigatório em todas as vilas, freguesias e povoados, mas conclama a que pelo menos na capital se possa fazê-lo. Como argumento para persuadir os deputados utiliza-se da comparação:

Sabeis senhores, os resultados colhidos na Alemanha, Áustria e em grande parte dos Estados Unidos. Dir-se-á: mas não existe paridade entre as nossas condições e a daqueles estados. Porém, mesmo no Brasil, na Província do Rio de Janeiro, o ensino já é obrigatório.²³⁶

A inspiração inicial, o primeiro argumento persuasivo, vem de fora, isto é, das nações ditas civilizadas e que, portanto, mereciam ser copiadas. A segunda vem de uma província “irmã”, o centro da Corte. Sobre a tendência de buscar o Rio de Janeiro como referência para as reformas que se queria implantar nas demais províncias, Mattos (1887, p.253) mostra a forma como os conservadores se articularam no governo da referida Província de modo a que esta cumprisse o papel de um “laboratório, no qual os saquaremas tanto testavam medidas e avaliavam ações que buscavam estender à administração geral, quanto aplicavam decisões do Governo Geral, sempre com a finalidade última de consolidar a ordem no Império”.

Cardoso Júnior, assim como os demais presidentes, acreditava no poder da legislação como caminho para a transformação. Embora soubesse que a Província não tivesse condições financeiras, no momento, para implantar o ensino obrigatório, assegura-a no Regulamento para quando “chegar a época apropriada”. Para ele é imprescindível implantar uma “reforma que tantos e tão copiosos benefícios, benefícios reais, há trazido à instrução pública, base em que se assenta a felicidade e o progresso da sociedade”.

A falta de cuidado dos pais com a educação de seus filhos também poderia ser solucionada. Para isso, dependeria do “antídoto” inscrito no Art. 3º do Regulamento. Cardoso Júnior referia-se ao princípio da obrigatoriedade estabelecido no referido artigo. Entretanto,

²³⁶ RPPMT Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.64.

tal princípio não estava de fato assegurado tendo em vista que a Lei estabelecia que a instrução “poderia ser obrigatória” e não “deveria”.

Da mesma forma, não é uma proposição universal, nem todas as escolas se inserem na proposta de Cardoso Júnior. Segundo o presidente, a obrigatoriedade seria implantada “nos lugares em que as escolas públicas possam admitir esse sistema, e quando o governo, com os recursos da Província, se veja habilitado a prover os meios complementares”. Derivam dessa proposição dois problemas: primeiro, as escolas não estão aptas para implantá-la e, segundo, o governo não tinha condições financeiras para ampliar o número de escolas e de vagas.

Os discursos dos presidentes que antecederam Cardoso Júnior apontavam essas dificuldades. Por um lado as escolas eram impróprias para o ensino, seus cômodos eram pequenos, mal arejados e construídos, não havia condições de acolher muitas crianças, por outro, o governo não dispunha de recursos para bancar as despesas que seriam geradas pela construção de escolas capazes de atender a essa demanda quer em número, quer em qualidade do espaço. Quanto à falta de recursos, essa também é uma justificativa recorrente em todos os discursos, ao longo de todo o século XIX. A questão financeira da Província era tão séria que nos Regulamentos de 1875 e de 1878, o princípio da obrigatoriedade sequer é mencionado, ainda que de modo condicional, embora se mantivesse nos discursos das autoridades, sobretudo dos diretores da instrução.

A questão da obrigatoriedade se faz presente nos discursos de Camilo Barreto. O inspetor, a partir da constatação do fracasso da escola noturna e da enormidade de analfabetos, afirma que essa situação prova a necessidade da “instrução obrigatória” que já estava estabelecida no Regulamento. Para Camilo Barreto “na instrução da mocidade está toda ventura da sociedade futura”. As referências para sua proposição, ele, assim como Cardoso Júnior, as busca na Europa.

O segredo da preponderância da Alemanha, da felicidade da Suíça, está na escola alemã e na escola suíça. Na Prússia todo menino é obrigado a frequentar as escolas desde que atinge a idade de sete anos, e dela não pode retirar-se antes dos quatorze, e o legislador previne os meios de assegurar a frequência e assiduidade dos alunos, punindo os pais negligentes com castigos mais ou menos severos desde a reprimenda até a prisão, e por último com a nomeação de um tutor adhoc que substitua o pai degenerado. Na Baviera a saída da escola antes dos doze anos é proibida; Os que não sabem ler são privados de direito eleitoral. É a esse rigor no ensino que a

maior parte do continente europeu deve hoje o progresso da educação intelectual dos seus povos.²³⁷

Camilo Barreto reitera sua posição já anunciada de que sem “instituir a instrução obrigatória” pouco se avança com a criação de escolas, pois “as escolas criadas permanecem vazias ou com poucos alunos”. Referindo-se ao hábito pernicioso de muitos pais de tirarem seus filhos da escola antes de estarem prontos lembra que “todos apelam para o ensino obrigatório como santelmo de salvação” e diz concordar com essa posição, entretanto, assim como Cardoso Júnior, lembra a impossibilidade de “realizar-se já essa ideia”, pois o “ensino obrigatório pede despesas superiores à receita da Província além de um grande cortejo de leis repressivas. Pede também, uma “vontade firme e robusta na aplicação e execução delas, o que equivale a dizer – pede um Cristo e aponta-lhe um Golgota”.²³⁸

Ainda assim, na opinião de Camilo Barreto, é conveniente ir “atenuando o mal”. Tendo em vista que a instrução obrigatória é impossível o inspetor propõe procurar “um conjunto de meios indiretos” que, pelo menos, os “aproximem das vantagens daquela que pode vir mais tarde”, propõe “fechar desde já todas as válvulas por onde possam respirar a incúria dos educadores, a indolência natural da infância e a criminosa condescendência dos pais.”²³⁹ Algumas medidas são propostas para minimizar o problema: negar a entrada para o Curso Normal sem a aprovação no exame final sobre todas as matérias requisitadas pelo Regulamento; negar a inscrição de candidatos quer ao magistério quer a qualquer emprego provincial; adotar para os concursos e exames de habilitação o sistema admitido aos exames do Curso Normal e na repartição da instrução pública da Corte.

Camilo Barreto vale-se de uma poderosa “arma” para forçar os alunos a frequentarem as escolas: a privação do emprego público. É importante lembrar que, conforme mostra Carvalho (2010), numa sociedade ainda escravista e com economia insipiente havia forte pressão pelos referidos empregos. Embora parta de outra perspectiva, Valdez (2006, p.118) também aborda a questão do emprego público como um dos principais elementos nesta configuração de trocas materiais e simbólicas. Ter acesso a uma cadeira na escola pública não escapava deste jogo de interesse. No caso de Camilo Barreto esse era o mecanismo encontrado para forçar os alunos a permanecer na escola.

²³⁷ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.21-22. Ainda que, nessas considerações, Camilo Barreto não tenha se referido a nenhum pensador, pode-se perceber a influência de D. Antônio Costa na elaboração de suas argumentações.

²³⁸ Idem, 1877, p.11

²³⁹ Idem, Ibidem.

O discurso em favor da obrigatoriedade não aparece nos relatórios de Miranda Reis, embora o Regulamento que indica a possível obrigatoriedade do ensino tenha sido aprovado durante o seu mandato. Somente em 1878, no governo de João José Pedrosa, a defesa eloquente pela obrigatoriedade retoma seu espaço. Esse presidente afirma ser um “apologista da escola obrigatória” tendo em vista que todos tinham a “obrigação de aprender”. Menciona que a defesa que faz pela obrigatoriedade se sustenta na “opinião de notáveis escritores”²⁴⁰, apesar de que, em nenhum momento, cite qualquer um deles. Note-se que a obrigação está no aluno em aprender e não no Estado em criar as condições para tal. Esse discurso remete a uma importante questão lembrada por Siqueira (2000, p.111) no que se refere à obrigatoriedade.

Evidenciando estar o Estado brasileiro assentado no estado de compromisso, a população teria o dever, antes do direito, de se instruir, enquanto o governo, por outro lado, igualmente, teria de fornecer, como o fazia, o ensino primário gratuito. Nessa medida, direitos e deveres passaram a constar do temário das discussões sobre instrução pública servindo como forte argumento de sustentação do princípio da obrigatoriedade.

Pedrosa ainda com relação ao ensino obrigatório, embora seja seu defensor, na prática, vê suas “restrições”. Pais pobres incapazes de vestir os filhos e comprar-lhes os utensílios e livros necessários precisam de ajuda, quer ela venha do Estado, quer seja oriunda das municipalidades ou da Província. Já que nenhuma dessas instâncias tem condições financeiras para fazê-lo “impossível se torna a obrigação”. O presidente argumenta ainda que a distância da casa à escola, quando o pai não dispõe de pessoal para acompanhar seus filhos até ela, também restringe o princípio da obrigatoriedade. Daí sua consideração aos deputados de que estes poderiam “decretar a obrigatoriedade da escola, como uma medida vantajosa para a instrução da mocidade” desde que levassem em consideração “essas restrições, e quaisquer outras mais, por ventura, razoáveis”²⁴¹.

Sob que condições, então deveriam decretar a obrigatoriedade? Pedrosa as estabelece em seu discurso à Assembleia Provincial no início do seu mandato: “nas cidades, vilas e freguesias, numa circunferência de meia légua, os pais ou tutores devem ser obrigados a mandar seus filhos ou pupilos à escola”. Quanto às penas por não enviar os filhos á escola, ao aplicá-las, “resolvam-se [...] as escusas mediante provas, provenientes de tais restrições, e creio que já ficará estatuída alguma coisa de útil, em benefício da difusão do ensino”. Desse modo, para Pedrosa, se conciliaria “as vantagens da obrigatoriedade com os preceitos da

²⁴⁰ RRPMT João José Pedrosa, 1878, p.44.

²⁴¹ Idem, Ibidem, p.45.

justiça e as conveniências sociais”. Como jurista não perdia de vista os princípios de justiça bem com os meios de assegurá-la e, como governante, não perdia de vista os princípios da governabilidade. Das provas apresentadas pelos pais para justificar a impossibilidade de seus filhos frequentarem a escola, a Província já poderia avaliar o “ônus” que lhe incumbiria, quando a situação da mesma fosse favorável, atender a esses “meninos pobres, sem recursos para frequentar as escolas”. Pedrosa aponta ainda outra utilidade para essas informações:

Sabeis que a pobreza provada, revelada pela imprensa (ilegível) motivo da impossibilidade do comparecimento às aulas públicas, provoca sempre a filantropia das almas bem formadas em favor dos deserdados da fortuna. E então, mais facilmente veremos a coadjuvação dos particulares à causa da instrução primária, seja por atos individuais, seja pelo influxo das associações patrióticas.²⁴²

Assim como o fez Cardoso Júnior, Pedrosa busca a filantropia como possível caminho para minimizar as dificuldades com a falta de recursos da Província. A diferença está em que a inspiração de Pedrosa era religiosa. A grande preocupação do presidente era fazer cessar o “fatal indiferentismo” que ele notava na Província pela “propagação do ensino”. Era preciso empreender alguma reação contra esse “mal incalculável”, era necessário que “os bons cidadãos” se interessassem pela instrução. Aos legisladores conclama: “Legislai, pois, sobre o assunto com o acurado zelo e a profunda meditação que ele exige, porque nenhum outro tem mais transcendente importância”. A si mesmo estabelece o compromisso:

Asseguro-vos que esforçar-me-ei para, por meio de regulamentos adequados, completar a vossa meritória obra. Urge levantarmos uma santa cruzada contra a ignorância. Cumprindo nosso dever, teremos assim trabalhado, em prol da civilização, pelo engrandecimento da província.²⁴³

No relatório seguinte, em 1879, Pedrosa retorna a esse tema com maior veemência. Afirma que, ao longo do último ano, ele ampliou suas ideias acerca da obrigatoriedade, essas “bem aceitas na Europa e na América” com “significativos resultados”. Lembra que já havia “recomendado” a obrigatoriedade anteriormente desde que “observadas certas condições”. Como em Guizot as “condições reais” e a “experiência” eram os guias para as decisões tomadas que visavam assegurar a governabilidade. Sobre o assunto alega:

Para mim não pode sofrer séria contestação o direito que tem o Estado de decretar a obrigatoriedade do ensino: vai nisso uma condição imprescindível

²⁴² Idem, Ibidem, p.46.

²⁴³ Idem, Ibidem.

de prosperidade social, uma arma poderosa, única eficaz para ele livrar-se dos perigos que podem ameaçar a ordem e a tranquilidade pública. Isso basta para fundamentar tal direito.²⁴⁴

Pedrosa se sustenta em Cousin²⁴⁵ que, há quase meio século dizia “Tempo virá em que a instrução popular será considerada um dever social, e imposta a todos no interesse geral” (Cousin apud Pedrosa). Recorre ao “sábio Guizot” para afirmar que mesmo ele que a princípio era um opositor desse sistema, posteriormente, passou a apoiá-la e a instigar seus opositores a também fazê-lo. Pedrosa, ao tomar como referência o pensamento de Guizot e de Cousin para pensar as questões nacionais, aproxima-se dos conservadores Uruguai, Vasconcelos e São Vicente que têm, nestes pensadores, dentre outros, a fonte inspiradora de seus projetos para a nação brasileira. Sobre o ensino obrigatório, argumenta Pedrosa, “não é outra coisa mais que a legítima proteção que, com proveito próprio, o poder público dispensa à infância abandonada à ignorância, e ameaçada de perder-se na senda do vício e do crime”.²⁴⁶ Mattos (1987) mostra que as referências a Cousin e Guizot como fonte inspiradora para se pensar a instrução não se restringem à década de 1870. Em 1848, por ocasião da Revolução Praieira, revolta esta entendida, assim como todas as outras ocorridas no período, como manifestação de desordem, o presidente da Província do Rio de Janeiro, Aureliano de Souza Coutinho lembrava que era por meio da instrução elementar que se adquiriam:

Certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz o Sr. Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade. (COUTINHO apud Mattos, 1987, p.258).

Mattos (1987), ao analisar o projeto conservador para a sociedade imperial parte do pressuposto de que para efetivar esse projeto era necessário “derramar a instrução por todas as classes” e tece algumas considerações. A primeira delas era a de que “instruir e educar deveria ser uma preocupação permanente dos dirigentes” e, deveria recair sobre toda a sociedade. Decorre dessa concepção a grande preocupação de Pedrosa com a instrução,

²⁴⁴ Idem, 1879, p.139.

²⁴⁵ Victor Cousin, grande pensador francês do século XIX, além de filósofo e historiador foi também um grande educador. Sua característica marcante era combinar diferentes linhas de pensamento por isso é caracterizado como eclético, perfil que fez dele um dos pensadores liberais mais conhecidos daquela época e que lhe rendeu perseguições políticas. Algumas de suas obras têm como foco o estudo da inteligência feminina. Era, assim como Tocqueville, um viajante, mas seu destino foi a Alemanha onde manteve contato com grandes pensadores da época.

²⁴⁶ Idem, Ibidem.

assunto que permeia os seus relatórios em praticamente todos os assuntos de maneira direta ou indireta. Nesse projeto de sociedade a França permanecia como “madrinha”, mas, Mattos alerta:

[...] a França que se seguia então tinha uma dupla referência: de um lado, o Império Napoleônico, com sua tendência autoritária e centralizadora, expressada, por exemplo, nas palavras do próprio Napoleão transcritas no relatório de Forcroy: ‘não haverá Estado Político firme se não houver corpo docente com princípios firmes’; de outro, e muito mais importante, a Monarquia de Julho, com a reforma educacional de Guizot em, 1833, inspirada e em parte realizada pelo filósofo eclético Vitor Cousin [...]. (MATTOS, 1987, p.260).

Assim como a reforma de Cousin, na França em 1833, estabelecia a existência de escolas primárias em cada município, a ação de Pedrosa, em 1878, no início do seu governo, cuidou de criar escolas primárias em cada cidade, vila ou freguesia. Porém, dada a realidade local, não deixa de destacar as inúmeras dificuldades que a referida implantação de escolas representaria. Tais dificuldades não se restringiam à Província uma vez que se encontravam também em outras partes do Império, embora reconheça que na Província de Mato Grosso elas poderiam ser ainda maiores. Pedrosa considera que:

[...] uma vez implantada por lei, sob condições apropriadas, com as precauções que sempre exigem as tentativas de qualquer importante cometimento; - há de ir pouco a pouco produzindo seus benéficos resultados, tanto mais crescentes se os encarregados de fiscalizá-lo souberem proceder com prudente energia. Gratuita como é a instrução dada nas escolas como um serviço público, ela irá, quando obrigatória, infundindo certo respeito ao povo, merecendo-lhe certa consideração, que, afinal, transformará talvez em verdadeiro hábito o dever de não subtrair ao ensino as crianças que estejam em condições de recebê-lo.²⁴⁷

Pedrosa, a partir de exemplos profícuos de outros países em que a civilização alcançou estágios mais avançados, se esforça por construir um imaginário favorável à instrução. Para tanto, se refere a um relato de Laveleye na obra *L’Instruction Du peuple* que em uma de suas viagens travou conversa com uma aldeã e lhe perguntou se seus filhos iam à escola, ao que a mulher se admirou e respondeu que eram a isso “obrigados”. A mulher, espantada, dirigiu-se ao viajante e perguntou-lhe: “Não sucede o mesmo em vossa terra? Na concepção de Pedrosa a aldeã “custava a crer que houvesse país onde se pudesse impunemente cometer a grave desobediência às leis de não enviar seus filhos à escola”. A explicação para isso, segundo Pedrosa estava na “força do hábito”. O presidente contraria a disposição anterior de não

²⁴⁷ Idem, Ibidem, p.139.

colocar nos pais a culpa, e sim nas condições naturais e afirma ser, esse “feliz hábito”, capaz de substituir “a incúria, a imperdoável indiferença dos nossos compatriotas pela instrução de seus filhos”.²⁴⁸

Em Tocqueville encontramos referências à importância do hábito ou dos costumes, como ele próprio denomina os referidos hábitos, como caminho para a democracia. Tocqueville (1987, p.235) se vale das riquezas naturais de que dispõe a América do Sul para defender a ideia de que, nem por isso, as nações dessa parte da América são democráticas, porque “as causas físicas não influem tanto quanto se supõe o destino das nações”. Essas causas seriam, aliás, para Tocqueville, a terceira em importância, pois acima delas estão as leis, em segundo lugar e os costumes, em primeiro.

Gustavo Galvão, no Relatório entregue à Assembleia Provincial, informa aos deputados que, conforme poderão verificar, o Regulamento que ele encaminhava em anexo ao relatório, estabeleceu o “ensino livre e a instrução obrigatória”. Entretanto, argumenta que a obrigatoriedade “para que seja real depende de meios, com os quais espero que me habilitareis, bem como para ocorrer a outras despesas ali criadas”. Esclarece que não deseja “fatigar” a atenção dos membros da Assembleia Provincial com as “vantagens do ensino livre e da instrução obrigatória”, uma vez que “são elas bem conhecidas” pelos deputados e também porque seu ilustre antecessor, em seu último relatório havia “se ocupado largamente desse assunto.”²⁴⁹ Duas possibilidades se abrem para a interpretação dessa afirmação: ou Gustavo Galvão era um homem de poucas palavras que não se valia de retóricas desnecessárias para defender suas crenças ou se apropriara das ideias do inspetor.

Uma análise do Regulamento de 1880, aprovado no governo de Gustavo Galvão permite constatar que o tema da obrigatoriedade ganha um capítulo próprio: Capítulo VII: “Do ensino obrigatório”. Porém, as mudanças introduzidas no referido regulamento não foram tão significativas no que tange à obrigatoriedade uma vez que se manteve a ressalva de que a mesma só seria implantada se a Província tivesse condições:

Art. 27 – Depois que forem marcados os precisos fundos pelo poder competente, será obrigatória a instrução pública na capital e mais cidades, para os indivíduos de 7 a 14 anos de idade, sendo do sexo masculino e de 7 a 12 sendo do feminino. Nas vilas, freguesias e povoações será também obrigatório o ensino quando nelas houver escolas em número suficiente e o estado dos cofres da província o permitir, a juízo da presidência.²⁵⁰

²⁴⁸ Idem, Ibidem, p.140.

²⁴⁹ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.26.

²⁵⁰ RIPSPMT, 1880, Art. 27.

O Regulamento, além de condicionar a cobrança da obrigatoriedade às condições financeiras da Província também estabelecia idade diferenciada para a obrigatoriedade às meninas, isso seguindo um aspecto cultural da época em não valorizar tanto a escola na vida das meninas, embora alguns discursos caminhassem no sentido contrário a exemplo de Pedrosa, cuja fala era veemente na defesa da necessidade de que se escolarizasse o sexo feminino. Ainda no Art. 27, § 1º, o Regulamento estabelece quem poderiam ficar desobrigado de frequentar a escola:

- 1º - Os que tiverem impedimento permanente, físico ou moral;
- 2º - Os que se mostrarem habilitados nas matérias do primeiro grau;
- 3º - Os pobres que não receberem o subsídio provincial para preparar-se;
- 4º - Os que forem única companhia de pais inválidos e enfermos;
- 5º - Os que morarem distante da escola mais de dois quilômetros.

Numa província em que a pobreza imperava entre a população e os cofres públicos não dispunham de recursos para subsidiar famílias pobres e a maior parte da população estava espalhada pelo imenso território, poucos eram os que se obrigariam a frequentar a escola.

Aqueles que não enviassem seus “filhos, tutelados ou educandos” à escola pública ou particular, fossem eles pais, educadores ou tutores, de acordo com o Art. 28, deveriam comunicar às autoridades da instrução “de que maneira estavam instruindo as crianças constando todas as informações que lhes forem exigidas”. Na capital a comunicação deveria ser feita ao Diretor-Geral, e as que fossem em outras localidades, aos inspetores paroquiais.

O Art. 29 atribuía ao governo o papel de propiciar aos alunos pobres o fornecimento dos materiais e vestimentas necessários aos mesmos, enquanto que o Art. 30 obrigava os pais, educadores ou tutores a “comunicar ao professor as causas das faltas dos alunos, quando estas excederem de 15 dias seguidos, devendo essa comunicação ser mencionada nos respectivos mapas”.

Como se vê o Capítulo específico sobre a obrigatoriedade não traz novidades. A obrigatoriedade condicionada às possibilidades da Província e a exigência de prestação de contas de pais ou responsáveis sobre as faltas dos alunos, já estava presente em regulamentos anteriores. A novidade estava no capítulo seguinte que tratava do senso. O Cap. VIII, abarcando os artigos 31 a 34, trata do arrolamento dos alunos e estabelece a composição de uma comissão cujo trabalho é realizar o levantamento das crianças em idade escolar para posteriormente obrigá-los a frequentar a escola.

O capítulo IX trata das penas impostas aos que não cumprirem as determinações legais quanto à obrigatoriedade. Embora o título do capítulo seja “Das penas e recursos”, o mesmo

trata, conforme se verá mais à frente, apenas das penalidades e não faz alusão a qualquer tipo de recurso a que tenham direito os não cumpridores da Lei.

No relatório de 1881, Gustavo Galvão, insiste na questão da obrigatoriedade, desta vez valendo-se do trabalho do Diretor da instrução, Dr Dormevil José dos Santos Malhado. Segundo Gustavo Galvão, “o incansável diretor geral da instrução pública” trata de:

[...] obter as informações necessárias para habilitar-vos a decretar os fundos precisos à completa realização da instrução obrigatória, de conformidade com o artigo 27 do regulamento por mim expedido em 4 de Março do ano passado, e que foi aprovado na última reunião.²⁵¹

Para o presidente esta é uma tarefa “urgente”, uma vez que “a instrução obrigatória será um poderoso auxiliar na realização prática do elevado orçamento que levou o legislador a decretar a nova reforma da legislação eleitoral”. É necessário “que por sua parte a Província de Mato Grosso concorra para tal fim”.²⁵² Gustavo Galvão refere-se à reforma eleitoral, circunstanciada pela Lei nº 3029²⁵³ aprovada em 9 de janeiro de 1881 e que, dadas as suas particularidades, praticamente excluiu os analfabetos.

Dormevil, assim como o fez Camilo Barreto, apela para forte retórica no sentido de convencer a população sobre a importância da obrigatoriedade como forma de assegurar que as crianças e jovens da Província fossem escolarizados. Assim como o fizeram os presidentes já mencionados e também o colega que o antecedeu, Dormevil se remete aos países que já a implantaram e conseguiram êxito.

Os povos modernos têm-se ocupado, constantemente, da instrução que alumia o espírito, porque conheceram ‘que não se imprimem na consciência do homem regras de bem viver sem lhe esclarecer a inteligência, ampliar-lhes as ideias, instruir-lhe enfim’. Para chegar, porém, a esse resultado bastante se tem meditado, e ilustres pensadores tratam, há muito, de estudar as regras, de formular os preceitos, de inculcar no ânimo dos seus concidadãos o dever de instruir seus filhos.²⁵⁴

Por essa concepção a instrução é o caminho para a modernidade, para a luz que ilumina o espírito, mas para consegui-la é necessário criar regras de modo que todos as cumpram. Aos que “o esquecem, ou por ignorância ou capricho não o cumprem, criou-se leis para coibi-los a esse dever, originando-se daí a instrução obrigatória”. Com isso Dormevil

²⁵¹ RPPMT General Rufino Eneias Gustavo Galvão, 1881, p.22.

²⁵² Idem, Ibidem, p.p.22-23.

²⁵³ A Lei Federal 3029 de 9 de janeiro de 1881, também conhecida como lei Saraiva, promove a reforma da legislação eleitoral.

²⁵⁴ RDIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.7.

referia-se ao Art. 5º do Regulamento de 1880, que tinha sido aprovado recentemente e, finalmente, estabelecia que “as matérias do primeiro grau serão obrigatórias aos alunos”. A empolgação do primeiro momento fez com que as restrições colocadas pelo capítulo VII não fossem lembradas pelo diretor. Para enfatizar a importância de tal feito lembra que:

Há mais de um século a Alemanha instituiu nos estados sob sua dependência, a instrução obrigatória sendo Frederico II, da Prússia, o propugnador de tal sistema; os Estados Unidos da América, este gigante que tanto tem se avantajado nas artes e nas ciências não se demorou em adotá-lo; seguindo-se depois a Inglaterra, a Bélgica, a França, Portugal, etc. Todos os países, finalmente, cujos homens do Estado reconheceram a benéfica influência da instrução para o desenvolvimento moral e material das nações. O Brasil não podia ficar estacionário perante o triunfo solene obtido por uma ideia que vai tendo geral aceitação; assim no Rio de Janeiro, Pernambuco e creio que em Minas Gérias e Bahia decretou-se a instrução obrigatória.²⁵⁵

Como político que era e seguindo uma prática comum à época, Dormevil não deixa também de exaltar a ação de Gustavo Galvão por ter feito extensiva à Província “tão sublime, quão nobre reforma”, demonstração “solene do gênio transcendente e do talento administrativo do ilustre general que nos governa”. Num discurso marcado pela contradição afirma que:

O novo regulamento *obriga* os pais a dar educação a seus filhos; mas podem fazê-lo *livremente*, sem o menor receio de violência. Porém ao que se nega a cumprir esse dever imposto pelas leis divinas, defraudando a sociedade e roubando-lhe um membro provavelmente útil, a lei impõe penas, que devem ser tanto mais severas quanto maior for a rebeldia do pai ou educador desnaturado.²⁵⁶ (grifo nosso).

Que significado é possível estabelecer ao vocábulo “violência” no contexto estabelecido por Dormevil? Violência física? Violência moral? O capítulo IX do novo Regulamento esclarece a questão: aos que não levarem seus filhos à escola serão aplicadas multas tão mais pesadas quanto maiores forem as omissões e reincidências. Mas a obrigatoriedade ainda tem outras implicações na concepção de Dormevil. A “necessidade [...] brevemente será demonstrada àqueles que ficarem privados do exercício de seus direitos políticos por não saberem assinar seus nomes”.²⁵⁷ Conforme visto em momento anterior a reforma eleitoral do final da década criava dificuldades ao voto dos analfabetos.

²⁵⁵ Idem, Ibidem.

²⁵⁶ Idem, Ibidem.

²⁵⁷ Idem, Ibidem.

No relatório de 1881, Dormevil apresenta um forte discurso de exaltação quanto à importância do princípio da obrigatoriedade. O inspetor retoma um trecho do seu relatório anterior no qual destacou a implantação da mesma no Regulamento. Em seu discurso destaca a importância da referida obrigatoriedade em função do exercício dos direitos políticos. Para o diretor:

O que ontem era um problema hoje é uma realidade; estão satisfeitas as mais nobres aspirações de nossa pátria, graças à boa fé, força de vontade e dedicação do ilustrado presidente do Conselho de Ministros, inextinguível em talentos e patriotismo. Abstraindo do direito de cada cidadão de intervir nos negócios políticos de seu país, quer direta, quer indiretamente, outros motivos não menos poderosos o devem impelir ao cultivo intelectual; assim o sentimento da própria dignidade, a força para resistir aos maus instintos, a coragem nas lutas da vida, a resignação na infelicidade, a oposição ao vício, são privilégios quase exclusivos ao homem de algum saber.²⁵⁸

Com isso Dormevil colocava lado a lado dois importantes papéis atribuídos à escola: o exercício dos direitos políticos e o cultivo de atitudes morais. Dormevil era um militar de formação, acostumado ao disciplinamento. Por isso via no domínio do corpo e da mente virtudes capazes de constituir um bom cidadão. A escola aparece, nesse discurso, como espaço voltado ao desenvolvimento da resistência aos vícios, aos maus instintos, à capacidade de sublimação, espaço de controle, de dominação, de disciplina, de constituição de força útil, portanto, de formação de “corpos dóceis”. Esse trabalho de disciplinamento imposto ao homem através da escola:

[...] visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia-política’: que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 1986b, p.126).

Entretanto o homem nem sempre é dado ao controle. Assim, apesar de ter havido um aumento no número de alunos que frequentaram as escolas, Dormevil registra que as escolas poderiam ter o “duplo se toda a população concorresse a aproveitar o benefício que o Estado lhe proporciona”. A culpa, obviamente recai sobre os pais que “uns por desleixo, outros por falta de recursos, deixam de dar a seus filhos o pão do espírito tão útil ao progresso dos

²⁵⁸ Idem, 1881, p.4.

estados, tão necessário à harmonia e equilíbrio social, tão conveniente à felicidade dos mesmos”. Para Dormevil o “preparo da mocidade” com vistas à “realização das grandes esperanças do país”, faz parte do “pensar constante do ilustrado monarca”, é a “ideia fixa de muitos estadistas notáveis” e constitui-se no “pomo de ouro dos partidos militantes”.

Porém, ao seguir com seu discurso, Dormevil retoma o velho espírito militar e sugere que se lance mão de “meios enérgicos para que *todos* cumpram os seus deveres” (grifo nosso). Para tanto é preciso dar cumprimento ao capítulo VII que trata da implantação do princípio da obrigatoriedade, ao capítulo VIII que trata do arrolamento dos alunos e, ao capítulo IX que trata das penas estabelecidas aos perversores da Lei. O objetivo é conseguir que “o povo se instrua”.²⁵⁹ Ao afirmar que “todos” devem cumprir seus deveres e ao citar o capítulo VII Dormevil se remete também, à responsabilidade do poder público.

O Diretor faz eloquente discurso em defesa das medidas reclamadas. Afirma, com base num “sábio pensador” do qual não menciona o nome que “abrir escolas é fechar cadeias.”²⁶⁰ Essa frase de autoria de Vitor Hugo, um poeta republicano, livre pensador que influenciou toda uma geração francesa, circulou nos discursos dos militares, sobretudo, nas décadas finais do Império. Alves (2002, p.211) toma como referência essa frase e afirma que essa ideia aponta para uma imagem do Exército como educador, cujo “projeto civilizatório” estava vinculado a uma “missão” tendo em vista que “não era possível defender a pátria sem educar o cidadão”. Para a autora “a educação que vinha da corporação era, sobretudo, de posturas e valores em que a disciplina era tida como fundamental”.

Uma análise apressada do discurso de Dormevil poderia conduzir à convicção de que ele era um republicano, entretanto, segundo Mendonça (1971), após a Proclamação da República Dormevil abandonou completamente a vida política. Se o diretor defendia ideias republicanas, o que parece pouco provável dado seu perfil político, elas não ficaram latentes em sua vida política, tampouco o inspiraram para a continuidade no cenário republicano. A citação de Vitor Hugo parece vir da influência dos ideais do Exército naquele momento, ou ainda, um efeito de retórica, um argumento discursivo utilizado com a finalidade de sensibilizar o presidente e os deputados para a importância da instrução.

Dormevil na sequência do discurso afirma que já dizia Frederico o Grande que “o valor de uma nação está na razão direta do volume de sua inteligência”. Segundo o diretor, “a

²⁵⁹ Idem, 1882, p.1.

²⁶⁰ Idem, Ibidem.

ciência” conforme “escreveu Cosino Ridolfi²⁶¹, é a mãe dessas virtudes fortes, generosas, amáveis, que são a honra e fazem o poder e prosperidade dos povos”. Percebe-se, por essa concepção, a visível influência do positivismo que permeava os discursos do Exército naquele período. A ciência é colocada em lugar destacado na formação da população. Dormevil, com base no argumento de autoridade, questiona por que ainda se hesitava diante de opiniões “tão autorizadas”; por que ainda se tentava persuadir os que não queriam crer? Novamente, com base no dizer de “um ilustre professor” do qual também não menciona o nome, afirma que “um espírito inculto se não é um instrumento inútil, é, às vezes, o agente infeliz dos mais funestos resultados. A história negra dos crimes é a biografia do ignorante”.²⁶² Com isso relacionava os crimes à baixa escolaridade e colocava na população “inculta” a responsabilidade por toda a violência. Mas, desta vez, com vistas à persuasão, invoca também a religião. Novamente remete-se à responsabilidade dos pais ao afirmar que:

O filho tem o direito incontestável à educação, e o pai o dever indeclinável de promovê-la e torná-la uma realidade. Desde que não trata dessa obrigação o poder público deve intervir; a ele cumpre manter e garantir o império do direito e o cumprimento do dever, como condição essencial à prosperidade comum e à justiça social. O cidadão que priva seu semelhante da vida física é punido; não o deve ser menos o que não cuida de esclarecer o espírito da criança que Deus ou a sociedade confiou-lhe, e deixa perecer no embrutecimento e cegueira completa a sua razão.²⁶³

Subsidiado por essas ideias conclama ao presidente que “tanto almeja o bem de seus administrados” e que “tão belas provas já tem dado de um desejo ardente de propagação da instrução” para que peça à Assembleia que “já na sua primeira sessão” faça cumprir o “artigo 27 do Regulamento da instrução”. Este artigo preconiza que “se marquem os precisos fundos pelo poder competente” uma vez que somente “depois” desse ato é que a instrução será efetivamente obrigatória.²⁶⁴

Ainda sobre as implicações da obrigatoriedade, mais à frente, no mesmo relatório, Dormevil afirma que, por ser a referida obrigatoriedade restrita aos alunos do primeiro grau se

²⁶¹ O Marquês e Comendador Cosimo Ridolfi foi uma importante figura da Itália. Nasceu em Florença em 1794. Ao longo de sua vida exerceu inúmeros cargos relevantes. Foi professor da Universidade de Pisa, exerceu cargo político por várias legislaturas como deputado, senador, Ministro do Interior, Ministro dos negócios Estrangeiros, e Ministro da Educação Pública, em Toscana, em 1859. Era homem da confiança do imperador, intimamente ligado ao governo. Seus estudos estavam voltados para as ciências naturais e seu maior foco de estudos era a agricultura, embora também se ocupasse da economia e das ciências e letras. No campo da Agricultura, como Presidente da Academia Georgofili de Florence, fundou a primeira Escola Agrícola da Itália. Essa academia estava voltada aos estudos com vistas à melhoria da produção agrícola através da utilização racional do solo.

²⁶² RDIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1882, p1.

²⁶³ Idem, Ibidem, p.1-2.

²⁶⁴ Idem, Ibidem, p.2.

criaria um problema quanto à situação dos professores, isso porque o segundo grau não era obrigatório e, desse modo, poucos ou nenhum aluno teriam os professores para o segundo grau. Porém, mesmo assim, os professores deveriam exhibir em concurso “todas as provas que o Regulamento exige, visto como lhes assiste o direito de acesso na vacância de cadeiras da classe imediatamente superior, logo que o requeiram e estejam no caso de gozar esse favor”.²⁶⁵

Embora a obrigatoriedade tenha sido efetivamente estabelecida sem ressalvas no primeiro regulamento da era republicana ela já se anunciava nos regulamentos da década de 1870, inclusive com a prerrogativa do recenseamento.²⁶⁶ Considerando-se que, assim como nos regulamentos anteriores, o princípio da obrigatoriedade estabelecido no Regulamento republicano não saiu do papel e que em 1910, as restrições à obrigatoriedade foram aumentadas em relação às anteriores, pois a idade ficava limitada entre sete e dez anos enquanto que em 1880 a idade estendia-se até aos catorze anos, pode-se inferir que houve um retrocesso no tocante às prescrições legais. Possivelmente esse quadro esteja relacionado às condições financeiras da Província. Depois de tanto legislar em vão, optou-se por limitar as exigências e tornar a Lei exequível.

Em todos os discursos, ainda que com conotações diferentes, a questão da obrigatoriedade se faz presente. As bases para a defesa da mesma provinham de outras realidades, todos defendiam a sua importância e queriam introduzi-la nos regulamentos, mas nem todos acreditavam na sua viabilidade. Diversos fatores se constituíam como pontos de entraves. Mato Grosso era uma Província de dimensões continentais e com uma pequena população, rarefeita, espalhada pela imensidão do território e, na maioria das vezes, enfrentava dificuldades de toda natureza, em especial financeiras. A comunicação na Província era um desafio a ser vencido. A principal forma de contato com as demais províncias ocorria através dos rios da Bacia do Prata, especialmente, pelo rio Paraguai que somente se viu liberado para navegação após a Guerra e, ainda assim, com enormes dificuldades, pois a viagem era longa, onerosa e desconfortável. As poucas estradas nada mais eram que trilhos perdidos na mata e sujeitos às perseguições dos índios, em especial, os Coroados. Os rios eram caudalosos com fortes corredeiras fator que dificultava a navegação.

²⁶⁵ Idem, 1880, p.9.

²⁶⁶ Poubel e Silva em sua Tese “De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927) defendida em 2002, referindo-se ao primeiro Regulamento do período republicano de 1891, faz referência ao recenseamento e afirma que, segundo o inspetor da instrução, Dr Manuel José de Murtinho, o recenseamento “não cumpriu a finalidade porque os responsáveis pela educação das crianças receberam mal a arrecadação das listas por suporem muito tratar-se da criação e lançamento de um novo imposto de capitação”.

Nestas circunstâncias falar em obrigatoriedade era também pensar em condições adequadas à sua promoção.

Diante da pobreza da maior parte da população era necessário prever recursos para subsidiar alunos pobres. Era preciso ainda, pensar em mecanismos que obrigassem os pais a enviar seus filhos à escola. Vale lembrar que praticamente todos os presidentes e também os inspetores/diretores atribuíam à “incúria dos pais” a não colocação dos filhos na escola. Do ponto de vista da análise dos contextos, a questão pode ser observada por diferentes prismas: a culpa tanto pode ser do poder público pela não instauração da instrução obrigatória ou por não dar condições para o seu cumprimento, quanto dos pais por não enviarem seus filhos à escola, porque não têm condições financeiras ou porque não querem fazê-lo. Em ambos os casos as razões que motivam a ação pode ser de natureza diversa. Trabalhar com pontos de vista extremados é desconsiderar as variações, a multiplicidade de sujeitos, seus contextos e interesses. Se por um lado o governo não tinha condições financeiras para criar as condições para a obrigatoriedade dando materiais, roupas, compêndios, entre outras coisas, por outro, muitos pais de fato recusavam-se a colocar seus filhos na escola, para tanto utilizavam os mais diferentes argumentos.

Há que se considerar ainda que, embora os recursos financeiros fossem de fato exíguos, por outro lado a educação perdia em importância para as ações militares na região. Quanto aos pais, esses muitas vezes transitavam num espaço de resistência que se constituía à medida que o “governo do Estado” buscava invadir o ‘governo da Casa’. Uma prova disso pode estar no fechamento de escolas por falta de alunos, uma constante ao longo de todo o Império em Mato Grosso. O fato é que nem todos atribuíam à escola a mesma importância que lhe atribuía a elite política.

3.3 - A liberdade de ensino: entre autonomia e controle

Conforme Siqueira (2000, p.161), durante o período colonial, no que diz respeito ao ensino, o Estado “não abria mão do cumprimento da importante missão de formar o cidadão brasileiro que tinha na escola pública seu principal espaço de realização”. Nesse contexto, a escola particular aparece somente após a Independência. Mattos, tanto quanto outros fizeram aponta a Província Fluminense como um laboratório onde as demais províncias deveriam se inspirar, afirma que o papel que a instrução pública, que era quase sempre confundida com a educação, assumiu no “laboratório forjado pelos saquaremas “não era acidental”. Para o autor “ele resultava de uma definição de natureza administrativa estabelecida pelo Ato Adicional de

1834” que tirou do Estado os privilégios para dar instrução, “inscrevendo o princípio da liberdade do ensino sem restrições”. (MATTOS, 1987, p.257).

Para Souza (2006, p.97), foi no Segundo Império, que a proposta de expansão do ensino livre tomou força, isso porque, na opinião da autora, muitas escolas particulares se tornaram famosas naquele período em diversas províncias do país. Ainda segundo a autora, a crença de que era necessário tirar as amarras desses empreendimentos para que pudessem se expandir cada vez mais culminou por “instituir, por direito, a liberdade de ensino, que acabou por consagrar-se em virtude da frágil fiscalização das autoridades províncias”. Desse modo, para a autora citada, a proposta de se desenvolver o ensino livre, a princípio, foi entendida como “liberdade de abrir escolas” sem que, para isso, fosse necessária a “autorização do governo”.

A defesa pelo ensino livre foi uma bandeira de praticamente todos os políticos do Império, pois era uma forma de expandir a instrução e contornar os problemas financeiros que afetavam praticamente todas as províncias. Entretanto, em alguns deles, vê-se certa cautela sobre esse assunto. Souza (2006, p.99) afirma que Tavares Bastos era um desses políticos. Embora fosse um defensor do ensino livre, recomendava, de modo diferente do que acontecia nos Estados Unidos da América, que em nosso país “o governo central velasse pela instrução pública, no sentido de fornecer condições materiais para o funcionamento das escolas e manutenção dos professores”, isso porque o Brasil, assim como outros países, ainda não havia alcançado o seu pleno desenvolvimento.

Em Mato Grosso, segundo Paião (2006, p.83), embora sob os aspectos legais as escolas particulares somente apareçam no cenário da Província no Regulamento de 1854, os denominados “professores privados” que atuavam em escolas particulares e privadas se faziam presentes desde muito antes. No âmbito do ensino secundário, segundo Siqueira (2000), até a década de 1870 existiam algumas poucas aulas particulares de francês, latim e outras matérias com o objetivo de preparar os alunos que objetivavam prosseguir os estudos.

Além destas aulas Siqueira destaca também o Seminário Episcopal que, embora particular e de caráter confessional, ainda que, parcialmente, passou a ser subvencionado pelos cofres públicos. Com relação ao ensino primário elementar, a autora afirma que, até a década de 1870, o mesmo era raro na Província. Contraopondo-se a essa posição Castanha (2006) acusa a existência de diversas escolas particulares na década de 1850. O autor informa que, em 1858, havia um total de dezoito escolas dessa natureza. Porém, com a aprovação do Regulamento de 1854 esse número sofreu uma forte redução que se acentuou durante a Guerra.

No tocante ao Regulamento aprovado em 1854, nele a liberdade de ensino aparece como um espaço condicionado. Através das determinações legais estabelecidas pelo referido Regulamento, as escolas particulares ficavam submetidas aos olhos do governo. De acordo com o Art. 39 fica estabelecido que tais escolas “estão sujeitas à inspeção dos inspetores” e ainda, que ficam:

[...] obrigados os professores que as regerem a dar as informações e esclarecimentos que deles forem exigidos acerca das mesmas escolas e bem assim a remeter ao inspetor geral, por intermédio dos inspetores paroquiais, relações nominais de seus alunos e do grau de desenvolvimento de cada um.²⁶⁷

Essas exigências podem ter corroborado para a decadência do ensino particular na Província. Castanha (2006, p.51) defende que a diminuição no número de escolas no período mencionado ocorreu por duas razões. A primeira está ligada à “expansão da rede de escolas públicas, a partir de 1854” e a segunda, na opinião do autor, a “mais significativa”, está relacionada “a uma rigorosa fiscalização desencadeada pelo Estado, a partir de 1858”.

A afirmação de Castanha ganha sentido ao se olhar mais detidamente o Regulamento de 1854. O tratamento dado aos professores particulares é, sem dúvida, bastante rigoroso. O Art. 40, por exemplo, estabelece poderes ao presidente da Província para, “sob representação do inspetor geral exigir dos professores particulares documentos sobre sua moralidade e sujeitá-los a exame de suficiência [...]”. O Art. 41 prevê o fechamento de escola quando houver ofensa ou consentimento de ofensa “à moral e bons costumes” ou quando o professor demonstrar nos exames “falta absoluta de capacidade para o ensino”. O Art. 42 prevê “multa de dez a cinquenta mil reis” aos professores particulares que deixarem de cumprir as obrigações impostas pelo Regulamento. Na opinião do autor citado:

As preocupações com a moral e ordem pública, características centrais do projeto imperial, desencadearam uma vigilância mais constante às escolas particulares a partir de 1858, fazendo com que muitos professores que não se encaixavam dentro desses ideais, ou que, de fato, não estavam preparados para cumprir todas as exigências impostas, deixassem de ensinar. (CASTANHA, 2006, p.52).

Essa preocupação do poder instituído de que as escolas particulares atuassem conforme as determinações estipuladas pelo Regulamento e que dessem mostras de competência no trabalho realizado é confirmada por Cardoso Júnior. Com base em um ofício

²⁶⁷ RIPMT 1854, Art. 39.

recebido do inspetor da instrução o presidente conclama que os deputados subvençionem uma escola particular de meninas recentemente criada na capital e que alcançava excelentes resultados. A razão para o sucesso da escola estava conforme o relatório do inspetor, na sua “organização”. Em seu currículo a escola ensina “além das matérias da instrução primária, mais o ensino da língua francesa, da história, geografia, desenho e pintura e de variadas prendas domésticas”.²⁶⁸

Cardoso Júnior, inspirado pelos princípios de solidariedade herdados, por um lado, de sua formação maçônica, e, por outro, do altruísmo proposto pelo positivismo, e ainda na tentativa de “driblar” as dificuldades financeiras da Província após reiterar a opinião do inspetor pede a subvenção desde que a escola receba “um número certo de alunas pobres, gratuitamente”. No relatório seguinte aponta a designação da referida verba à escola de meninas regida pela professora Sra. D. Carolina Amélia Castro da Câmara, de caráter particular, como forma de ampliação da instrução a alunas pobres. Segundo lhe havia informado o inspetor geral das aulas, a escola preenchia cabalmente os fins a que se destinava. A condição para essa verba, conforme indicara no ano anterior, seria a de que a escola aceitasse gratuitamente a inclusão de dez alunas pobres, preferencialmente filhas de oficiais falecidos na Guerra, de funcionários públicos ou de outras pessoas que não se achassem em condições de promover, por si, a educação de suas filhas.

Ainda não havia se completado o quadro de meninas imposto pelo acordo quando a diretora da escola solicitou sua dissolução. As razões para a atitude da diretora não foram esclarecidas, mas o pedido foi prontamente aceito, fato que permite supor que, qualquer que fosse a justificativa, foi plenamente aceita por Cardoso Júnior. Uma explicação possível seria a falta de alunas interessadas nas vagas, outra seria a negação da professora em receber alunas pobres.

Curiosamente, de acordo com Siqueira (2000, p.165), a referida escola que, na verdade trata-se do Colégio Imaculada Conceição, de caráter confessional, continuou subvencionada pelos cofres públicos, inclusive com valores superiores aos salários pagos aos professores públicos, e representou, nas palavras da autora, “um importante passo em direção à educação feminina em Mato Grosso”. Possivelmente a derrocada da professora tenha sido apenas momentânea embora o presidente afirme em seu relatório que com a desistência muito perdia a educação das meninas pobres na Província. As condições para a permanência da subvenção não se sabe, mas o fato é que a referida escola continuou recebendo os recursos provinciais.

²⁶⁸ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.32.

Cardoso Júnior é um defensor da “liberdade do ensino” desde que os estabelecimentos fiquem submissos à “inspeção oficial do governo” no tocante “à moralidade, ordem pública e higiene”, e o defende porque “a liberdade de ensino é hoje um princípio sem opositores” e a Inglaterra dá o exemplo: “Ali (diz um ilustrado viajante) pode ensinar quem quiser, se tiver a quem e quem quiser aprender se tiver com quem”.²⁶⁹ Mattos (1987, p.201), lembra, conforme mencionado anteriormente, que o Ato Adicional de 1834 aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio da liberdade do ensino sem restrições. O autor se refere aos trabalhos de Torres e afirma que, por diferentes caminhos, a Coroa exercitava suas atribuições: ela deveria “olhar pelos interesses da sociedade”. Este olhar era entendido fundamentalmente como:

[...] o exercício de uma vigilância, os olhos do imperador confundindo-se com o olho do poder [...]: ter sobre o olhar o conjunto dos cidadãos e dos não-cidadãos, a totalidade do território, implicava exercer uma visibilidade organizada, e essa organização de um olhar dominante e vigilante pressupunha a centralização.

Cardoso Júnior segue o princípio da liberdade, contudo estabelece condições para que a mesma se efetive: as escolas particulares deverão se submeter ao “olho de poder”. Essas ideias se materializam na duplicidade do discurso e aparecem no Regulamento de 1873. O referido Regulamento, na parte inicial do Art. 12, estabelece que o “ensino particular elementar ou superior é livre na Província, a quem quer que se proponha a exercê-lo”, e, na parte final, que o referido ensino ficaria sujeito à vigilância do governo apenas “no que disser respeito à moral, ordem pública e higiene”.

O Artigo 14 estabelece as regras dessa vigilância ao exigir, entre outras coisas, que os professores ou diretores de estabelecimento de instrução particular prestem contas das escolas criadas. Segundo as exigências estabelecidas no referido artigo esses professores ou diretores devem “comunicar ao inspetor geral, na capital, a abertura de escolas sob pena de multa de 50\$000 a 100\$000 reis” e ainda “adicionar na comunicação o programa de estudos, o projeto de regimento, a localidade e a situação da casa, os nomes dos mestres e outros empregados com documento de moralidade destes”.

A liberdade estava apenas na criação da escola que desonerava os cofres públicos, no mais a vigilância era severa. O governo queria saber o que seria ensinado, quando, como, onde, em que condições e por quem. Prova disso é que o Artigo 15 estabelece como obrigação dos mesmos professores e diretores “remeter no final do ano o mapa semestral dos trabalhos

²⁶⁹ Idem, 1872, p.66.

com número de alunos, grau de aprovação dos compêndios adotados; comunicar alterações no regime de funcionamento, mudança de residência” além de “franquear aos empregados da instrução acesso a todas as dependências do estabelecimento”. O Artigo 16 prevê multas entre 20\$000 a 60\$000 reis aos infratores e o Art. 18 dá liberdade para “adoção de qualquer compêndio ou métodos de ensino” desde que “não forem expressamente proibidos”. O Artigo 20 prevê multa aos que usarem livros proibidos, derem maus exemplos aos alunos, contrariarem as leis e regulamentos da instrução, multas estas que variavam de 50 a 200 mil reis e, caso houvesse reincidência, seria efetivada a dissolução das aulas ou estabelecimentos.

Numa política de repressão aos perversores do sistema e de estímulo aos seguidores das normas, o Regulamento de 1873 prescreve, por um lado, de acordo com o Art. 21, a proibição de permanência no magistério aos que “doutrinarem princípios imorais”, e, por outro lado, de acordo com o Art. 23, prêmios em “livros ou objetos precisos ao ensino” destinados às aulas ou estabelecimentos particulares que mais se distinguirem. Para Castanha (2006, p.52).

Essas escolas passaram a receber a mesma forma de controle das públicas, pondo-se o Estado a estimular a concorrência entre elas, oferecendo prêmios às que apresentassem o maior número de alunos preparados nas matérias e tivessem a melhor ordem e disciplina. Portanto, a redução das escolas particulares está muito mais ligada a uma vigilância mais rigorosa por parte do Estado do que pela ampliação da rede de escolas de instrução pública.

Entretanto, ainda conforme o Regulamento de 1873, Art. 24, a família seguia soberana nos seus valores e não necessitava se submeter a formas tão rígidas de vigilância. Assim, se o ensino fosse ministrado nas casas de família com professores contratados exclusivamente para o ensino doméstico, esses ficariam isentos de inspeção e de “quaisquer obrigações” mesmo que tivessem alunos de outras famílias. Ainda assim, o chefe de família deveria remeter até o dia 1º de dezembro da cada ano um mapa dos alunos que ensinasse e do seu estado de adiantamento, sob pena de multa de 20\$000 a 60\$000 reis. Percebe-se, pelo teor do artigo, a dubiedade de sentido nela expressa. Ao mesmo tempo em que diz livrar os pais de quaisquer obrigações, exige deles a entrega do mapa e o estado de adiantamento dos alunos.

Camilo Barreto, ao contrário de Cardoso Júnior e de Miranda Reis, era um crítico ferrenho à liberdade de ensino. Com o intuito de argumentar em sentido contrário à liberdade afirma que os mapas confeccionados com base nos dados enviados pelos professores mostram que são muitos os “jovens entre 6 e 15 anos, de idade que nenhuma instrução primária recebem”.

O Regulamento de 1873, com o propósito de encontrar a causa pra “um mal tão grave” e “providenciar-se com acerto” uma solução para o problema, estabeleceu que “não só os professores particulares, como os pais de famílias, que tivessem mestres para seus filhos no lar doméstico” passassem a cada período à inspetoria “uma relação dos alunos que em tais estabelecimentos particulares ou domésticos recebem instrução primária e secundária”.

Camilo Barreto lembra que estas determinações “não são cumpridas”; pois “escolas particulares abrem e fecham sem conhecimento desta inspetoria”. Da mesma forma os que instruem seus filhos em casa seja ensinando pessoalmente, seja mandando alguém ensinar “não fazem nenhuma comunicação, na forma que lhes prescreve o regulamento”.²⁷⁰

As “multas” estabelecidas no Regulamento de 1873 “são improfícuas” tendo em vista que por um lado as escolas abrem e fecham antes que a inspetorias tenham conhecimento de sua existência e, por outro “a penalidade imposta só serve para abrir conflitos em que a chicana e a política tomam parte com o fim de desprestigiarem e anarquizarem as mais salutares medidas e as autorizações incumbidas de executá-las”.²⁷¹

Camilo Barreto recorre aos relatórios de Gaudie Ley seu “ilustrado antecessor” na busca de respaldo para emitir sua opinião sobre as escolas particulares ou domésticas que insistem em atuar por conta própria sem dar a conhecer suas ações à inspetoria. Tais professores aparecem no relatório de Gaudie, citado por Camilo Barreto como pessoas sem as habilitações necessárias, uma vez que “raríssimo é aquele que tendo alguma habilitação se empregue em tal meio de vida, sempre mal retribuído”.

Em função desse quadro, essas pessoas se dedicam ao magistério sem exercê-lo como deveriam, ou seja, “como um sacerdócio”. Se o fazem é “como um meio de vida”. Tais professores, considerados os poucos conhecimentos que eram exigidos na formação dos alunos, sequer os dominava daí a afirmação de Camilo Barreto de que “os instituidores de escolas particulares estavam muito abaixo desse meio saber, que pouco ou nada dista da ignorância. Não é preciso mais para se conhecer o que foi e o que continua a ser a instrução primária particular”.²⁷²

Com base em mais algumas informações, todas depreciativas das referidas escolas, Camilo Barreto ressalta as atitudes de seu “ilustrado antecessor” e solicita do presidente, “medidas para vedar o progresso de uma instituição, cujo desaparecimento julgava vantajoso

²⁷⁰ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.9.

²⁷¹ Idem, Ibidem.

²⁷² Idem, Ibidem, p.14.

e um perigo de menos”. O trecho subsequente do discurso de Camilo Barreto deixa a marca de suas críticas. Embora longo vale a pena ser citado integralmente:

Entretanto, formigam ainda hoje defensores dessas escolas [particulares]. Não sei se é preconceito ou força de hábito o fato mencionado. Mas, é verdade que ainda se ouvem brados contra o aumento de matérias de ensino nas escolas primárias. Perguntam uns para que a gramática da língua nacional? Dizem outros que é superfluidade nas escolas primárias as noções de história e geografia, e dispensável na aritmética tudo o que exceda às quatro operações práticas sobre números inteiros. Uns querem que entreguemos a mocidade ao primeiro que se dispuser a ensinar, tenha ou não conhecimento da matéria, porque com isso nada tem que ver os poderes públicos, encarregados da boa direção da sociedade. Outros dizem que é melhor saber escrever António com *a* pequeno [...] do que nada saber. Se o fim é apadrinhar a ignorância, não argumentam eles de boa fé. Será melhor escrever Antonio corretamente, que pelo modo indicado. Nem as escolas públicas estão em tal ignorância, nem sem injustiça se pode considerar em tal atraso a sociedade cuiabana, que nela não se possa encontrar pessoal mais habilitado do que para este saber. Quando mesmo estivesse cumpria ao poder público, encarregado da instrução do povo, prevenir o mal. É para esse fim que ele prove a mesma população de escolas públicas. A instrução é o sustento da inteligência. Se o pão corporal corrompido deve ser vedado pelos cofres públicos e punidos os seus vendedores; porque arruína a saúde e produz a morte, porque não há de ser proibido vender-se ou mesmo distribuir-se gratuitamente o veneno que corrompe a inteligência e lhe arranca a vida, que é a verdade, infiltrando-lhe o erro que é a morte da alma?²⁷³

De quem são as vozes que Camilo Barreto se dirige e quem são os defensores do atraso a que se refere? Dos professores que não queriam mudar seus métodos? Dos pais que não queriam submeter seus filhos ao domínio do poder instituído? Dos opositores políticos num jogo de poder? Dos proprietários de escolas que não queriam seus interesses frustrados? Ou seu discurso era parte de uma estratégia de cunho retórico para convencer os poderes constituídos a criarem mecanismos de controle mais severos sobre as escolas particulares?

No Regulamento de 1873, embora os legisladores tenham levado em consideração “os males apontados” nos relatórios antecedentes e por isso “subordinaram a instrução particular à inspeção oficial”, isso somente foi feito no que tange às “matérias atinentes à moral, à ordem pública e higiene”. O lamento do inspetor estava relacionado à “prova de capacidade profissional”, fator que deixava o magistério “entregue a quem quer que o quisesse exercer, aptos ou inaptos”; porque a todos foi dispensada essa exigência. Ainda que a Lei de 9 de julho que regulamenta a Escola Normal tenha “restringido essa liberdade àqueles que apresentassem na inspetoria títulos de habilitação nas matérias que quisessem ensinar, ou que,

²⁷³ Idem, Ibidem, p.15.

na deficiência de tais documentos, prestassem exames”, ela não contempla os pedidos feitos pela inspetoria de que “se obrigasse os professores particulares a darem as mesmas provas de capacidade profissional que os professores públicos”.²⁷⁴

Seria isso uma questão de justiça para com os professores públicos ou apenas uma estratégia para assegurar controle sobre todos os atos da população que envolvesse assuntos de importância estratégica como a instrução, os olhos do rei, como o quer Mattos? Ou seria ainda uma queda de braços entre o inspetor e o presidente?

Na sequência do relatório Camilo Barreto informa sobre os mecanismos pelos quais se fez chegar aos inspetores paroquiais as novas exigências para os professores particulares de modo a não se criar nenhuma escola sem atender aos preceitos estabelecidos. Neste ínterim foi criada, na capital, uma escola cujo professor “preteriu” as “formalidades prescritas pelo Regulamento de 1873” especialmente o “§ único do Art. 4º da Lei nº 13 de 9 de julho de 1874”. O referido artigo estabelecia que quem pretendesse abrir escolas particulares e não tivesse frequentado o Curso Normal deveria apresentar habilitações nas matérias que pretendesse lecionar.

Dada a “relutância” do professor em cumprir a Lei, Camilo Barreto decidiu por “multá-lo e ordenar-lhe que fechasse a escola”. O professor desobedeceu à exigência estabelecida no Regulamento, razão pela qual Camilo Barreto recorreu à legislação, que prevê, no Art.131 §4º que, em caso de desobediência à Lei, se poderia “solicitar das autoridades policiais” as “necessárias providências para tornar efetivas as disposições legislativas e regulamentares sobre o ensino”. Também de nada adiantou, pois o professor recorreu ao presidente que “decidiu que sem o cumprimento do disposto”, ou seja, sem cumprir-se a Lei, “não poderia aquele professor abrir a escola”. Ainda assim “a desobediência continuou”. Novamente o professor recorreu ao presidente que, desta vez, “resolveu [...] declarar que se achava em vigor, nessa parte, a legislação antiga e fora das prescrições do § único da Lei em questão.

Sobre esse episódio Camilo Barreto faz algumas ponderações interessantes. Primeiro alega que a Lei que estabelecia critérios para a implantação de escolas particulares era há muito tempo esperada e vista como um caminho para “regenerar a instrução particular”. Em segundo lugar, lembra que não foi ele o autor de nenhuma das Leis cabendo-lhe apenas aplicá-las. Em terceiro lugar, está certo de que os legisladores, ao aprovarem a Lei o fizeram pensando em “parar o mal que lavrava” ainda que com isso “se chocassem interesses

²⁷⁴ Idem, Ibidem, p.16.

individuais desse ou daquele” e, em quarto e último lugar, afirma que era “dócil e obediente sempre às autoridades superiores”, exceto quanto à sua “consciência” e que, por isso, cumpriria “fielmente” as determinações do presidente. Após fazer essas ponderações argumenta:

O ofício de V. Ex., a que aludo, dá como em vigor, a respeito das escolas particulares, a legislação antiga. Neste caso também os que forem clérigos *in sacris*, bacharéis em matemáticas, doutores em medicina, & estão igualmente dispensados de apresentar títulos de capacidade, ou de prestar exames de habilitação na Inspetoria Geral para exercerem o magistério primário; porque, se a lei nº 13 de 9 de julho de 1874 não se pode, conforme a inteligência dada no supracitado ofício de V. Ex., por em execução enquanto a Escola Normal não der professores, a todo o cidadão pelo artigo 12 do Regulamento de 1873, assiste ainda o direito de abrir escolas particulares, independente das provas de capacidade profissional. A questão, resolvida dessa forma, declinará e conservará a instrução particular no pé em que a descreveram os relatórios de 1861 a 1864 e seguintes²⁷⁵.

Os argumentos de Camilo Barreto são feitos no sentido de falsear a decisão do presidente colocando-o como alguém que desautorizou as autoridades locais, que desrespeitou a Lei, que não olhou para a situação interna da Província, que prejudicava a qualidade do ensino e, finalmente, que o impedia de realizar seu trabalho. Entretanto, o presidente, em seu relatório, deixa transparecer uma relação amistosa com o inspetor, tece elogios e faz agradecimentos em relação ao seu trabalho. Segundo o presidente:

[...] graças aos esforços de um cidadão devotado à educação da mocidade, graças à sua atividade e ilustração, esse ramo do serviço público essa alavanca da civilização tem de alguma forma melhorado. [...] Refiro-me ao prestimoso Inspetor Geral dos Estudos Protonotário Ernesto Camilo Barreto a quem a geração que hoje se desenvolve fará a devida justiça no futuro, e em quem o governo provincial tem encontrado um poderoso auxiliar para remover embaraços²⁷⁶.

Depreende-se do discurso do presidente que não se tratava de questão pessoal especialmente porque, a princípio, o presidente acatou a decisão tomada por Camilo Barreto. A pista mais provável, extraída das entrelinhas do discurso é de uma pressão externa exercida por alguém com força política suficiente para, por um lado insistir com o presidente na questão e, por outro, “convencê-lo” a voltar atrás em sua decisão anterior. O próprio inspetor, em alguns momentos de seu discurso denuncia a forte resistência às decisões que tomara sem, entretanto, denunciar sua origem.

²⁷⁵ Idem, Ibidem, p.17-18.

²⁷⁶ RPPMT General Hermes Ernesto da Fonseca, 1876, p13.

Camilo Barreto era homem polêmico, conforme já visto anteriormente, em sua vida política envolveu-se em episódios que chegaram a levá-lo à prisão. Parece então, mais uma questão de queda de braços num cenário marcado por forças opostas. Aparentemente, o grande incômodo do inspetor estava no fato de que, com essa “leitura” do presidente acerca do Regulamento os professores particulares não ficariam submetidos ao seu comando.

A resistência de Camilo Barreto às escolas particulares aparece em praticamente todas as informações contidas no seu relatório. Ao tratar do número de alunos matriculados nas referidas escolas segue tecendo críticas devido à dificuldade de “controlá-las”. Porém, no que diz respeito ao ensino secundário, contraditoriamente lamenta sua inexistência na Província. A instrução secundária particular, segundo informa, “limitou-se a duas aulas de latim nesta capital frequentadas por apenas doze alunos e outra por quatro, e uma aula de francês com um só aluno”, o sexo feminino nenhuma aula teve. No relatório, Camilo Barreto argumenta que devido à inexistência desses estabelecimentos a família cuiabana ficava impossibilitada de usufruir das vantagens concedidas pelo “patriótico Decreto nº 5420 de 2 de outubro de 1873”²⁷⁷, que possibilitava a realização das mesas de exames nas capitais das províncias.

O Regulamento de 1875 é ainda mais severo do que o anterior com relação às escolas particulares. Pode-se ver o controle do Estado sobre o ensino livre através das condições que estabelece para o exercício da docência. De acordo com o Art. 102 do referido Regulamento o ensino particular poderia ser exercido na Província “por qualquer nacional ou estrangeiro” desde que:

- § 1º - Professe a Religião Católica Apostólica Romana.
- § 2º - Não sofra moléstia contagiosa.
- § 3º - Que tenha maioridade legal.
- § 4º - Que tenha bons costumes.
- § 5º - Que tenha capacidade profissional.

Essas exigências são as mesmas estabelecidas para os professores das escolas públicas, inclusive as formas pelas quais os professores deveriam comprovar cada item eram semelhantes. Quanto às condições para abertura de novas escolas particulares os critérios se tornaram mais rigorosos, pois os interessados tinham que conseguir de acordo com o Art. 106, entre outras coisas, licença junto à repartição de instrução pública.

Entretanto, no que se refere ao ensino domiciliar todas essas obrigações desaparecem. De acordo com o referido artigo compete ao chefe de família apenas comunicar ao delegado literário do lugar o nome e residência do professor e enviar o mapa com os nomes dos alunos. A adoção de livros e compêndios e dos métodos adotados para o ensino são livres, porém,

²⁷⁷ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.19.

assim como no Regulamento anterior, os professores não poderiam “usar livros proibidos” assim como lhes era vedado dar “maus exemplos” aos alunos. Seguindo as diretrizes do Regulamento de 1873 as escolas que aprovassem mais alunos receberiam da presidência prêmios que poderiam ser “livros ou objetos necessários ao ensino”. Camilo Barreto não considerava válido o Regulamento de 1875, exceto em alguns pontos, e norteava-se prioritariamente pelo de 1873.

O Regulamento de 1878 traz uma novidade ao separar o ensino particular, aquele dado em escolas, do ensino privado que era dado pelos chefes de família ou por professores pagos por eles. É interessante observar que enquanto o Art. 5º estabelecia que ambos, tanto o ensino particular quanto o privado seriam livres a quem quisesse ministrá-lo “sujeitando-se apenas à fiscalização do governo quanto à higiene, à moral e estatística”, o Art. 167 estabelecia uma série de obrigações aos professores particulares e diretores de colégios ou estabelecimentos de instrução primária ou secundária que também fossem particulares.

Dentre outras coisas, os interessados em abrir escolas particulares teriam que requerer licença para abrir suas escolas ou estabelecimentos de ensino; comunicar a abertura ou o fechamento das escolas; apresentar os programas de ensino adotados e as mudanças que se fizessem neles; remeter os mapas dos alunos e a relação dos examinados e aprovados em cada matéria ensinada; além de franquear a entrada nos colégios em todos os espaços, dos encarregados da inspeção para que verificassem se eram preenchidas as condições de higiene e moralidade. A liberdade anunciada às escolas particulares no início do regulamento desaparece no seu final ao estipular todas as condições além de outras não relatadas para que pudessem funcionar. A liberdade, se considerada a legislação, ficou restrita ao ensino privado.

Pedrosa também foi um defensor do “ensino livre” aliado ao “ensino obrigatório”. Esse presidente conclama que o ensino livre seja mantido isso porque, para ele, além do dever de aprender devia haver também o “direito de receber o ensino por esse ou aquele sistema, deste ou daquele mestre, diplomado ou não, uma vez que mereça a confiança desse tutor nato que Deus a todos dá – o pai.”²⁷⁸ A fonte para sua posição está na reforma proposta por Leôncio de Carvalho, em 1878. Sobre a liberdade como caminho para impulsionar o ensino, Primitivo afirma que:

Em matéria de instrução pública, se alguma cousa se tem feito entre nós, muito há ainda a fazer para imprimir-lhe o indispensável impulso a fim de que o país possa colher todos os frutos que é destinado a produzir. A

²⁷⁸ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.44-45.

primeira medida a realizar para conseguir-se este desiderato, é a da liberdade do ensino, que é o sólido alicerce sobre que deve assentar o edifício da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos onde tem valor de um dogma, a liberdade de ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento a que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. (PRIMITIVO apud CARVALHO, 1937, p.16).

A liberdade de ensino, para Pedrosa, era um caminho que permitiria disseminar a instrução pela Província. O presidente vale-se das escolas particulares para resolver o problema de falta de escolas públicas em algumas localidades autorizando o inspetor a contratar com os professores particulares, “o ensino dos meninos pobres, mediante uma retribuição módica por aluno”. Dirigiu-se ainda ao governador do bispado solicitando desse que “recomendasse aos vigários das diferentes freguesias da Província toda solicitude em aconselharem os pais de família, por ocasião das missas conventuais, a enviarem seus filhos à escola.”²⁷⁹ Desse trabalho Pedrosa acredita colher bons resultados uma vez que vê que “a instrução vai melhorando sensivelmente”²⁸⁰ e, por isso, não deixará de empregar seus esforços até deixar a posição que ocupa.

Outro aspecto que chama a atenção em Pedrosa é o fato de colocar nos pais a responsabilidade pela escolha dos professores. Para esse presidente a preferência pelo pai está no fato de que ele “melhor do que ninguém averiguará a idoneidade daquele a quem confiar a educação moral e intelectual de seu filho”.²⁸¹ Interessante observar que em muitos momentos do seu discurso Pedrosa “desclassifica” a população de Mato Grosso por seus hábitos, sua cultura, seu modo de vida, e coloca na instrução o caminho para sua superação. Segundo afirmou anteriormente o próprio Pedrosa, as raízes destas formas de vida estão em grande parte no cerne da família. Assim, ao mesmo tempo em que condena os modos de vida do mato-grossense e coloca na instrução o caminho para sua superação, habilita esse mesmo povo como o melhor indicado para escolher os rumos da instrução de seus filhos. Como ficaria então a questão da mudança tão preconizada por Pedrosa? E como conceber suas severas críticas a tudo e todos na realidade de Mato Grosso naquele período?

Gustavo Galvão, o sucessor de Pedrosa, assim como os que o antecederam é também, um partidário do ensino livre. Em seu relatório conclama aos deputados a que vejam, no Regulamento em anexo, que está estabelecida, além da obrigatoriedade, também a liberdade

²⁷⁹ Idem, 1879, p.140

²⁸⁰ Idem, Ibidem, p.141.

²⁸¹ Idem, 1878, p.45.

de criar escolas. Informa aos parlamentares acerca das escolas particulares em funcionamento, cujo número que antes era de quinze subiu para dezoito.

Com relação ao número de alunos que frequentam as escolas da Província, tanto públicas quanto particulares, Gustavo Galvão lembra que segundo informações do diretor, alguns professores de escolas particulares ainda não enviaram seus relatórios razão pela qual acredita que este número pode se elevar a dois mil e quinhentos. Esse resultado, o diretor geral atribui ao “Regulamento de 4 de março [de 1880], que liberou o ensino de formalidade que só servia para embaraçar a propagação da instrução”.

O inspetor referia-se à quebra de algumas das exigências feitas às escolas particulares nos regulamentos anteriores. O Art. 203 do Regulamento em questão estabelecia que o ensino particular na Província poderia ser exercido “por nacional ou estrangeiro, sem dependência de licença, nem de prova de capacidade profissional”. Com isso qualquer um que quisesse abrir uma escola poderia fazê-lo, sem maiores dificuldades. Como é possível observar com base nos regulamentos anteriores, o Regulamento de 1880 é bem mais flexível com relação aos professores, sobretudo no que se refere às habilitações.

Dormevis, o diretor da instrução que atuou ao lado de Gustavo Galvão era também um defensor ferrenho do “ensino livre”. Ao referir-se à “liberdade do ensino” facultada no Regulamento, o inspetor afirma que esta será de “grande proveito”, e basta aos professores particulares apenas comunicar ao Diretor-Geral ou inspetor paroquial do distrito o nome e local do estabelecimento onde houver fundado a escola, bem como enviar o programa de estudos e informar o pessoal empregado no ensino. Deverá também remeter em prazo estabelecido pelo Regulamento os mapas com dados pessoais e de rendimento dos alunos e sujeitarem-se à inspeção geral do diretor e seus agentes no que se refere à estatística, observância das leis, moralidade e higiene.

Para ter uma escola particular ou lecionar em uma delas as exigências eram simples: “Todo cidadão nacional ou estrangeiro, sem prévia licença e sujeição a exame de capacidade, pode ensinar particularmente em Mato Grosso”. A razão para tal abertura era clara: “estender a instrução por todos os pontos da província de modo a poder tornar-se a mais humilde cabana uma casa de educação”.²⁸² Contraditoriamente, para ingressar na carreira pública, via concurso, o referido “exame de capacidade” era uma das condições. Por que Dormevis estabelecia diferença de critérios para atuar no magistério entre os que pretendiam a carreira pública e os que queriam ingressar no setor privado?

²⁸² RIIMT Dormevis José dos Santos Malhado, 1880, p.8.

Uma possível resposta a essa questão pode estar no setor financeiro. Dormevil sabia que os cofres da Província não comportavam as despesas com a obrigatoriedade assim, o Regulamento criava artifícios legais para alcançar os propósitos estabelecidos com menos recursos. Pode-se citar como exemplo caso dos “prêmios pecuniários” que eram previstos aos que ensinassem “gratuitamente aos desprotegidos da fortuna” desde que sujeitassem seus alunos “a exames públicos”.²⁸³ Dessas prescrições legais decorre um ensino com menor custo e qualidade assegurada, caminho mais barato e fácil para ampliar a oferta de instrução ao maior número de alunos.

Ainda nessa linha de raciocínio os párocos teriam contratos autorizados caso quisessem se entregar ao ofício nas horas vagas, assim, ao mesmo tempo em que ofereceria escolas aos alunos, poderia se minimizar as despesas para manutenção das paróquias afastadas. Da mesma forma, as escolas particulares que recebessem alunos de escolas públicas fechadas por não alcançar o número legal de alunos teriam direito a subvenções. Essas são algumas manobras criadas pelo novo Regulamento para ampliar a escolarização e driblar o parco orçamento.

Dormevil, ao abrir seu relatório do ano seguinte lamenta o não envio, pelos inspetores, das informações inerentes às escolas particulares e domésticas. Duas são as razões apontadas pelo diretor para o não envio das informações: as enormes distâncias e a falta de remuneração para a função de inspetor. Informa ainda, no que se refere ao ensino secundário, que há um único estabelecimento particular o “Internato São João Batista” que é dirigido pelo Protonotário Ernesto Camilo Barreto. Oferece nesse estabelecimento, tanto a instrução primária, quanto a secundária. Dormevil, com base nas visitas realizadas ao Internato e nos exames dos alunos, faz referências extremamente elogiosas a Camilo Barreto, fato que pode indicar boas relações entre ele e o seu antecessor tanto quanto uma manobra, via discurso, para minimizar o incidente entre ele e o Bispo Diocesano.

O distinto diretor do internato citado dá conjuntamente instrução e educação àqueles que lhe são confiados; adapta a sua inteligência à frágil inteligência das crianças; desenvolve-lhes as faculdades sob a impressão dos melhores exemplos e dos mais proveitosos conselhos. [...] A vasta inteligência do ilustre preceptor, os conhecimentos variados que possui, a sua decidida vocação para o magistério, a caridade evangélica que dispensa aos filhos dos pobres, nivelando-os na comunhão do ensino, sem o menor estipêndio, aos filhos daqueles que o gratificam modicamente pelo seu afetuoso trabalho,

²⁸³ Idem, Ibidem.

são penhores seguros que está prestando à província e à geração presente, que no futuro bendirá seu nome.²⁸⁴

O internato de Camilo Barreto foi um dos poucos estabelecimentos que ganharam destaque no discurso de Dormevil no que se refere à instrução particular, no interior da Província, naquele período. Quanto às exigências sobre esses estabelecimentos, ao longo da década elas foram se tornando mais brandas de modo a facilitar a ampliação do nível de escolaridade da população. As habilitações tão reclamadas por Camilo Barreto não foram cobradas, mesmo porque a falta de professores habilitados era uma constante na Província. A liberdade do ensino em Mato Grosso parecia se constituir em estratégia para minimizar as responsabilidades do Estado que, pela exiguidade de recursos, não conseguia oferecer escolas em número suficiente. Um dado interessante sobre essas escolas está nos resultados dos exames que mostram, no final da década, uma aprovação maior nos exames pelos alunos de escolas particulares em relação aos alunos das escolas públicas. Embora não se possa fazer uma análise apressada desse resultado, ao menos uma afirmação é possível fazer: os professores tinham domínio dos conhecimentos que eram cobrados dos alunos.

3.4 - O papel da Igreja na formação do cidadão mato-grossense

Carvalho (2010, p.55-56) ao definir as elites no cenário da política nacional do Império aponta a Igreja como “uma instituição influente” que fazia parte da “burocracia estatal”. Para o autor é inegável a “intensa participação política de padres em certos períodos”, mas, ainda na opinião do autor, seria um exagero afirmar que a Igreja tenha tido forte influência na definição de políticas públicas, exceto em áreas que lhe diziam respeito mais diretamente a exemplo da “educação” e do “casamento civil”.

Siqueira (2000, p.31) toma como referência a política de descentralização do governo central no que tange à instrução e lembra que apesar da transferência de responsabilidade às províncias havia um projeto nacional sendo gestado. Assim, embora “cada província mantivesse um ritmo e um andamento próprios no tocante à instrução pública” era necessário que se “orientassem pelas macro-diretrizes traçadas pelo governo central. Nessas diretrizes ganham destaque as relações entre Estado e Igreja. Para a autora a pretensão do governo era:

[...] moralizar a população antes de instruí-la, e as unidades escolares, concebidas como ‘focos de luz’ deveriam [...] levar à população pobre e analfabeta as bases morais e religiosas necessárias, instruindo-as nos

²⁸⁴ Idem, Ibidem, p.6.

conhecimentos básicos através do ensino primário elementar. Assim, Estado e Igreja mantinham relação estreita e complementar. (SIQUEIRA, 2000, p.42).

Mattos (1987) ao discutir as determinações francesas com relação à religião e seu papel na formação do cidadão fala acerca da diferença entre instrução e educação, distinção esta que, segundo o autor, aparentemente, foi estabelecida por Condorcet. Para este pensador, segundo Mattos, a instrução se referia aos “conhecimentos positivos e certos dos quais o Estado era o despenseiro natural” e por educação entendia-se “os sentimentos em assunto religioso e político, domínio reservado onde o Estado devia abster-se de ingressar, declarando-se independente”. (CONDORCET apud MATTOS, 1987, p.266). Porém, para Mattos essa distinção não se imporá na realidade brasileira uma vez que aqui:

O exercício de uma direção por meio dos estabelecimentos escolares, como um momento de construção do monopólio da responsabilidade pelo Soberano, impunha que, ao governo do Estado deveria competir tanto a instrução como a educação. (MATTOS, 1987, p.266).

Nessa perspectiva, para Mattos (1987), cabia ao Estado o monopólio da ação educacional com vistas à difusão de princípios éticos e morais, religiosos e políticos. À escola cabia, portanto, além de instruir, também a tarefa de educar. A Igreja ocupava, nesse cenário, uma posição secundária, de submissão aos propósitos do Estado.

Como já discutido anteriormente, a década de 1870 foi marcada pela Questão Religiosa que, em alguns casos, provocou um distanciamento entre Igreja e Estado. A Igreja que já perdia espaço político perdeu também força em outras áreas, e ficou circunscrita, em alguns casos, às tarefas de evangelização. Em Mato Grosso, entretanto, vê-se com muita força a presença da Igreja, sobretudo, no cenário educacional, pela presença marcante do Protonotário Ernesto Camilo Barreto.

Para Lopes (2006, p.166), na província de Mato Grosso, entre o período do Império e no início da República, “a história da Igreja correu paralela à do Estado, ocupando lugar de destaque na caminhada do povo, cujo credo expressivo era o católico da Cristandade”. Para Marques (2006, p.235), uma política educacional para Mato Grosso somente começou a ser delineada no final do Império e início da República. Antes disso o que existia “estava no âmbito da sociedade civil, principalmente, sob o domínio da Igreja”.

Nos regulamentos da instrução a presença da religião é perene, embora tenha sido um pouco minimizada com o passar do tempo. Em 1854, por exemplo, para ser professor tinha que demonstrar ser conhecedor do assunto. Os exames para professor de 1º Grau exigiam dos

professores a capacidade de responder a perguntas sobre a “Doutrina Cristã” e recitar “as principais orações religiosas”. Os candidatos ao 2º Grau, da mesma forma, deveriam ser capazes de “responder às perguntas que lhe fizerem sobre a Religião e a História Sagrada”.²⁸⁵

O Regulamento seguinte, aprovado em 1873, não faz referência a cobranças dessa natureza nos exames para ingresso na docência, entretanto, o conhecimento da religião permanecia como uma das obrigações dos professores do 1º Grau tendo em vista a necessidade dos professores de ensiná-lo. Outra exigência para ser professor era a de não ter cometido “crimes contra a moral pública e a Religião do Estado”. (Art. 48, § 1º). Dentre as matérias a serem ensinadas no 1º Grau a “Educação Religiosa” e a “Doutrina Cristã” figuram sempre no topo da lista, dos Regulamentos de 1873, 1875, 1878, 1880, neles seu lugar é sempre privilegiado, conforme se verá mais à frente.

De modo geral nos discursos dos presidentes, a Igreja sempre aparece como aliada, parceira, é sempre conclamada a contribuir com as políticas impetradas. Entretanto, seu papel era sempre de coadjuvante, nunca de personagem principal. O papel principal que lhe era atribuído estava relacionado às questões de moralidade, prova disso é a comprovação da referida moralidade exigida dos pretendentes ao magistério que era sempre dada pelo pároco. A ela era reservado o papel de moralizar a população, sensibilizá-la quanto a questões de interesse do Estado.

Cardoso Júnior, tão logo chegou a Mato Grosso, deparou-se com um cenário contraditório. Por um lado havia grande tranquilidade pública; a sociedade, passado o transe da Guerra contra o Paraguai, vivia em paz, por outro, havia muitos crimes de natureza individual. Entretanto, conforme já apresentado no primeiro capítulo, o presidente, tomando como base de análise o relatório apresentado pelo chefe de polícia, não atribuía a origem dos crimes cometidos à má índole dos mato-grossenses. Para ele esses crimes eram uma consequência das paixões, dos ânimos exacerbados ou da embriaguês, em outras palavras, dos vícios da carne. Tais vícios segundo ele poderiam ser vencidos por dois caminhos: trabalho e religião. Por esses caminhos seria possível vencer hábitos tão perniciosos ao homem e, assim, moralizá-lo.

Cardoso Júnior era um católico praticante. Ao mesmo tempo sua formação era afetada pelo universo da ciência e da política que, sob muitos aspectos, redimensionava as relações Igreja/Estado. Sua posição no que tange à relação entre as duas instituições no interior da instrução era a de que “se fosse possível haver em cada arraial um mestre para falar da ciência

²⁸⁵ RIPMT, 1837, Art. 7º e 8º.

e um sacerdote para falar de Deus melhor seria”.²⁸⁶ Pode-se, num primeiro momento, achar que seu propósito era afastar a influência dogmática da igreja da formação das crianças, o que por si já seria contraditório dada sua rígida formação católica. Porém quando se relaciona esta posição com a obra de Tocqueville, uma das referências inspiradoras de Cardoso Júnior, outra perspectiva de interpretação se apresenta. Para Tocqueville (1987, p.42) a civilização anglo-americana é produto:

[...] de dois elementos perfeitamente distintos, que, aliás, muitas vezes se combateram mutuamente, mas que, de certa forma, os americanos conseguiram incorporar um ao outro e combinar maravilhosamente. Refiro-me ao **espírito de religião** e ao **espírito de liberdade** [...]. Assim, [segue Tocqueville], no mundo moral tudo é classificado, coordenado, previsto, decidido de antemão. No mundo político, tudo é agitado, contestado, incerto; num a obediência passiva ainda que voluntária; noutra, a independência que desdenha a experiência e inveja toda autoridade. (grifos do autor).

Estas tendências, para Tocqueville (1987, p.42), não se opõem, não se colocam uma contra a outra, ao contrário, se apóiam, se sustentam.

A religião vê na liberdade civil, um nobre exercício das liberdades do homem; no mundo político, um campo entregue pelo criador aos esforços da inteligência. [...] A liberdade vê na religião a companheira de suas lutas e seus triunfos, o berço de sua infância, a fonte divina de seus direitos. Considera a religião como a salvaguarda dos costumes; os costumes, como garantia das leis e penhor da sua própria preservação.

Na América do norte a religião era vista sob outro prisma. Lá ela era considerada como uma “instituição política” que servia “poderosamente à conservação da república democrática entre os americanos”. Segundo Tocqueville (1987, p.223), não havia nos Estados Unidos uma só doutrina religiosa que se mostrasse “hostil às instituições democráticas e republicanas. Todos os cleros têm a mesma linguagem; as opiniões estão de acordo com as leis, e não reina, por assim dizer, a não ser uma única corrente no espírito humano”.

É esta uma ação direta, mas há também a ação indireta que parece a Tocqueville mais poderosa que a ação direta: “é quando não está falando da liberdade que melhor se ensina aos americanos a arte de ser livre”. Nos Estados Unidos cada seita é diferente no culto de adoração a Deus, mas “todas concordam sobre os deveres dos homens uns para com os outros”. Desse modo, cada seita adora a Deus à sua maneira, mas “todas as seitas pregam a mesma moral em nome de Deus”. Para o homem como indivíduo é importante que a religião

²⁸⁶ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.66.

que professa seja verdadeira, entretanto, o mesmo não é verdade com relação à sociedade tendo em vista que:

A sociedade nada tem a temer nem a esperar da outra vida; e o que mais lhe importa não é tanto que os cidadãos professem a verdadeira religião, mas que professem uma religião. Aliás, todas as seitas nos Estados Unidos, estão compreendidas dentro da unidade cristã, e a moral do cristianismo é a mesma em toda parte. (Tocqueville, 1987, p.224).

A religião, nos Estados Unidos, conforme Tocqueville, não participa da política, não apoia nenhum sistema político, não exerce “influência sobre as leis nem sobre uma parcela das opiniões políticas, mas dirige os costumes e é regendo a família que trabalha no sentido de reger o Estado”. (TOCQUEVILLE, 1987, p.224).

Aparentemente essa era a inspiração de Cardoso Júnior ao propor que a Igreja atuasse separadamente do Estado. Não havia aí nenhuma animosidade, nenhuma compreensão contrária aos dogmas na formação. Isso faz sentido tanto que o Art. 146 propõe que, na ausência de escolas públicas ou particulares e havendo meninos que queiram aprender se “os párocos ou seus coadjutores ou mesmo os capelães em suas capelanias” quiserem “encarregar-se do ensino” poderá ser-lhes atribuída “a gratificação do artigo 7º”.²⁸⁷

Miranda Reis diverge um pouco da concepção de Cardoso Júnior acerca da relação entre o magistério e as práticas religiosas. Para ele educação literária e educação religiosa devem andar “*pari passu*”. O presidente afirma ainda que os professores deveriam ser obrigados a acompanhar os alunos nos dias de feriado (quintas-feiras) ou em horas previamente designadas pelos párocos até as igrejas matrizes e lá fazê-los assistir as lições de doutrina.

Na Província do Amazonas seguiu esta mesma orientação. Além de instigar os professores para que acompanhassem seus alunos à igreja alertava para o fato de que isso não os desobrigava de, nos demais dias letivos, cumprir “esta salutar obrigação”. Através desses discursos é possível perceber a posição privilegiada que era dada à formação religiosa no interior da instrução pública na concepção de Miranda Reis, mesmo porque a proposta desse presidente não se restringiu ao governo de Mato Grosso. Essa posição aparece no Regulamento da Instrução aprovado em 1873, durante seu governo na Província de Mato Grosso. De acordo com o referido Regulamento:

²⁸⁷ Idem, Ibidem, p.69.

Todo o estrangeiro ou nacional que não professando a religião do Estado abrir escola ou colégio particular, terá em seu estabelecimento um sacerdote católico encarregado de instruir a religião dos Alunos, cujos pais professam a religião do Estado.²⁸⁸

A obrigação de ensinar a religião se estendia aos professores. De acordo com o Art. 27 do Regulamento de 1873 a instrução religiosa deveria ser dada “em todos os sábados pelos professores e, pelos párocos, no mesmo ou em outro dia e hora em que os mesmos combinarem”. Da mesma forma quem se propusesse a ser professor teria que demonstrar sua fidelidade à religião. Conforme estabelecido no Art. 47 “Os habilitandos ao professorado público primário apresentarão atestados de professarem a religião Católica Apostólica Romana [...] passados pelos respectivos párocos”.

A força da religião como espaço de formação se faz presente também no Regimento Interno das escolas elaborado pelo inspetor da Instrução, o Padre Camilo Barreto. De acordo com o Art. 26 do referido Regimento, todos os dias ao iniciarem e terminarem os exercícios escolares “recitarão os alunos católicos uma curta oração religiosa, semelhante em todas as escolas da província”. A oração de abertura das aulas tinha como objetivo despertar nas crianças o desejo por aprender, o espírito obediente, passivo, cordato:

Tu, cujo amor, em cânticos,
 Celebram sem cessar,
 O mundo dos espíritos,
 O céu, a terra e o mar:
 Senhor, acolhe nossas súplicas
 De pobres filhos teus!
 Ilustra-nos! Melhora-nos!
 Ampara-nos, ó Deus!
 A luz disseste ‘faça-se’
 E a noite em luz se fez;
 Dissipe e qual prodígio
 A sombra em que nos vês!
 Nas trevas da ignorância
 Não medra o santo amor;
 Ilustra-nos! Ame-nos”
 Senhor” Senhor! Senhor!

Antes de proceder a oração tanto de abertura quanto de encerramento das aulas, todos os alunos deveriam fazer o sinal da cruz. Assim como a oração de abertura conclama as bênçãos de Deus para que a aula se desenrolasse a contento, a oração de encerramento por, sua vez, é voltada ao agradecimento ao Pai pelo aprendido, à comemoração pela graça concedida, pela alegria de aprender sem que para isso fosse necessário recorrer a castigos.

²⁸⁸ RIEPIPPMT, 1873, Art. 19.

Pois no entrar do estudo à lida
 Te invocamos, ó Senhor
 Dê-te o canto a despedida
 Graças mil de interno amor.
 Raiou luz na escuridade
 Como um doce arvorecer!
 A alegria, a variedade
 Pôs encantos no aprender!
 Sem rigor, sem vis castigos,
 Rindo a escola nos atrai!
 Tem o mestre em nós amigos,
 Temos nele amigo, e Pai

O grande propósito não apenas destas orações, mas de todas as exigências com relação à religião como componente obrigatório tanto da formação dos alunos quanto dos professores era a formação moral da população. Pela religião se formaria o homem probo, morigerado, temente a Deus, pacífico, desprendido dos vícios da carne, enfim, um cidadão.

Mas a relação entre a Igreja e o Estado não se estabelecia apenas com base nos princípios morais a serem seguidos. Em Mato Grosso, assim como em inúmeras outras províncias, ao Estado coube a tarefa de, subsidiar com recursos financeiros, ainda que parcialmente, algumas instituições escolares pertencentes à Igreja. Esse é o caso do Seminário Episcopal, do Colégio Imaculada Conceição, e, mais no final da década de 1770, também do Internato São João Batista todos pertencentes à Igreja Católica.

Castanha (2006) informa ainda sobre mais duas escolas subsidiadas pelos cofres públicos: a do Pe Aureliano Pinto Botelho e do Pe José Felix Bandeira. Com relação a esse subsídio Tavares Bastos, citado por Souza, fazia pertinentes argumentações. O grande questionamento desse parlamentar estava no fato de que a Igreja Católica não queria se submeter ao controle e à vigilância do Estado para exercer sua missão religiosa, mas, por outro lado, mantinha suas instituições, muitas vezes, à custa do Estado. Para ele o fato de muitas instituições da Igreja ser subvencionadas pelo Estado impedia sua independência. Por isso, alertava:

É impraticável a máxima: Igreja livre no Estado livre. – A liberdade de ensino, como todas as mais, só pode caber à Igreja Católica quando ela se achar colocada no mesmo pé de igualdade perfeita com todas as outras perante o Estado. Para mim, a organização religiosa ideal é a dos Estados Unidos: todas as seitas são permitidas, e nenhuma é subvencionada nem inspecionada. (TAVARES BASTOS apud SOUZA, 2006, p.106).

Mais uma vez, como recorrente em seus discursos, Bastos cita o modelo norte americano para defender suas concepções. No caso de Mato Grosso a crítica de Bastos parece

pertinente tendo em vista que, por um lado os cofres públicos pagavam mais pela instrução oferecida nestas escolas do que aos professores públicos e, por outro, em diversas circunstâncias ficou visível que os membros da Igreja, mesmo subsidiados, se recusavam a prestar contas do seu trabalho numa visível queda de braços entre a Igreja e o poder legalmente constituído.

Mas, não era essa a tendência da maioria dos governantes. Muitos deles preferiam se valer do apoio da Igreja, porém, deixando claro o papel de coadjuvante que lhe era dado. Pedrosa, a partir da ação isolada de um pároco que criara e dirigia uma escola primária com ótimos resultados na “Paróquia de Levergeria” sugere como forma de minimizar o problema de falta de recursos para a preservação das igrejas nas diversas localidades, que os sacerdotes se encaregassem da instrução primária mediante uma gratificação adicional à “côngrua” e que fosse proporcional ao número de alunos.

As vantagens poderiam ser sentidas de ambos os lados. Os sacerdotes teriam mais recurso para manter as igrejas e a Província teria expandida a instrução primária com custos minimizados. Havia, entretanto, um inconveniente. Muitos não recomendavam “a instrução dada pelo clero”, antes, os espíritos mais adiantados criam ser a “secularização do ensino uma das condições de prosperidade para o Estado”. A preocupação era a de que o “fanatismo” prejudicasse a instrução da mocidade. Utiliza como referência a Itália que no passado “havia ensinado ao mundo as ciências e as artes”, mas que, “após alguns séculos de governo clerical nem sequer sabia ler”.

Porém a situação que Pedrosa propunha era diferente. A uma “classe social” não seria confiada a “direção geral do ensino”, o que se pretendia era “fazer dessa classe simples auxiliar da propagação da instrução primária, sob a fiscalização imediata de autoridades que vivem pelo apoio de um povo que livremente se governa”. Na concepção de Pedrosa Deveria ser feita Justiça ao clero de Mato Grosso, pois “salvo raríssimas exceções” não era “fanático” e nunca preteriria “os interesses da pátria pelas conveniências porventura exageradas de seus superiores fanáticos”.²⁸⁹ Mas não é só isso:

O padre brasileiro é patriota, não há [como] negá-lo: Ele deseja de coração o progresso do país, o adiantamento do povo. Para o ensino, pode-se confiar geralmente nele. Demais, para preparar alunos que saibam ler, escrever e fazer as quatro operações aritméticas,- única instrução que, ainda com muito custo, no interior da província os pais permitem aos filhos receberem,- para esse magistério, que faz lembrar exatamente, com o acréscimo do *cantochão* o que na média-idade pode Carlos Magno dar ao seu povo – ninguém

²⁸⁹ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.47.

dirá que haja qualquer inconveniente a rezear-se da parte dos padres. E o que se puder despende com o ensino primário, embora tão rudimentar [...] será sempre de incalculável vantagem para a sua prosperidade.²⁹⁰

Ao final da década a influência da Igreja permanecia presente tendo em vista a manutenção da religião como elemento obrigatório da formação. Prova disso é o Regulamento de 1880 que embora tenha sido aprovado na gestão de Gustavo Galvão e Dormevil Faria, ambos sob forte influência positivista, mantém no topo das matérias a ensinar no primeiro grau, a “Educação Religiosa” e a “Doutrina Cristã”. Ainda que a ciência fosse pouco a pouco ganhando espaço no discurso das autoridades responsáveis pela instrução a religião ainda perduraria por muitos anos como disciplina obrigatória.

²⁹⁰ Idem, Ibidem.

Cap. 4 - Novos projetos, novas estruturas: a escola necessária à construção da nação.

4.1 – Organização administrativa

A administração foi uma das maiores preocupações de Paulino José Soares, o Visconde do Uruguai. Sua grande questão era como administrar bem. Carvalho (2002, p.28), num texto em que analisa a trajetória de Uruguai, afirma que o que mais impressionou esse intelectual em suas visitas à França e à Inglaterra não foram as riquezas, os monumentos ou mesmo o poder material e sim “o bom funcionamento da administração”. Uruguai, após o contato com esses países chega à conclusão de que “se a liberdade política é essencial para a felicidade de uma nação, boas instituições administrativas apropriadas às suas circunstâncias e convenientemente desenvolvidas, não o são menos”. (URUGUAI, 2002, p.67).

Mattos (1987) ao se referir aos conservadores e ao projeto que gestavam com vistas à constituição da nação afirma que uma das estratégias utilizadas para a consolidação desse projeto era estar em contato permanente com o governo da casa e romper o isolamento, para poder “vigiá-lo e dirigi-lo”. A constituição de uma rede administrativa era o melhor caminho para fazê-lo, pois “é por meio do complexo dos agentes que formam a administração que se põe ele em contato com os particulares, que lhes transmite as suas ordens, que estuda as suas necessidades e recebe as suas reclamações”. (URUGUAI, Apud MATTOS, 1987, p.205).

Ainda para Uruguai apud Carvalho (1987, p. 92), especialmente os países com alta rotatividade nos cargos necessitam de boas instituições administrativas para assegurar a continuidade das ações. Se isso não acontece, se as instituições administrativas estão “mal concebidas, mal assentadas, mal desenvolvidas, cada mudança política traz completa mudança administrativa” e faz com que tudo seja colocado em suspenso e recomeçado em seguida, fator que gera instabilidade.

Para Uruguai, em casos como o Brasil, em que a cada troca de Ministério trocavam-se também os presidentes, essa situação acabava por provocar uma mudança, muitas vezes completa, não só no pessoal administrativo, como no modo de administrar. Mal o administrador chegava à província e começava a se inteirar da situação e conhecer os problemas, era substituído por outro que começava tudo outra vez.

Um bom exemplo disso é a grande quantidade de reformas na instrução, que ocorreram em Mato Grosso na década de 1870. Cada novo presidente, tão logo chegava à Província e tomava conhecimento da situação da instrução, punha-se logo a reformá-la. Os

regulamentos eram vistos como caminho para superar as dificuldades de toda natureza e “os reformadores se viam como messias, salvadores de um povo doente, analfabeto, incapaz de ação própria, bestializado, se não definitivamente incapacitado para o progresso”. (CARVALHO, 1998, p.121).

Cada nova reforma consistia num conjunto de medidas que transformadas em Lei, se propunham a inserir mudanças em determinados setores com vistas a fazê-lo funcionar melhor e cumprir determinados propósitos que, geralmente, eram estabelecidos sob a ótica do proponente das mudanças que era, quase sempre, alguém de fora. Para transformar em leis de fato, as propostas de mudanças necessitavam da aprovação do Legislativo que precisava estar convencido da relevância ou da pertinência dessas mudanças. Talvez por isso, os discursos dos presidentes à Assembleia apresentem-se sempre tão eloquentes e persuasivos.

As leis tinham como objetivo encaminhar comportamentos desejáveis tendo em vista a construção de uma sociedade civilizada e seguiam caminhos que ora se aproximavam, ora se distanciavam, dependendo de quem as propunha e do contexto que as envolvia. Uruguai chama atenção quanto ao papel que as leis tinham em diferentes países com realidades distintas.

Na Inglaterra e nos Estado Unidos, por exemplo, as leis eram pouco proibitivas enquanto que na França e no Brasil eram muito mais detalhadas deixando ao presidente pouca margem de ação pessoal. Na legislação, tudo deveria ser regulado e previsto. Para Uruguai tanto na legislação inglesa quanto na americana parte-se do seguinte princípio: “deixar toda liberdade e punir o abuso. Por isso é pouco regulamentar”. A legislação francesa, ao contrário, parte em geral do princípio oposto: “regular para prevenir que o abuso se dê, removê-lo antes que apareça”. Para Uruguai, seria preferível o primeiro, porém, em países “onde se tem arraigado o hábito da impunidade, não pode produzir senão males e aumentar mais a desmoralização” assim, em sua opinião, “quando se trata de aplicar, a melhor teoria é aquela que pode ser aplicável e praticável”. (URUGUAI 2002, p.474).

Nesse sentido, Vasconcelos afirma que “é axioma em legislação que as leis devem ser acomodadas às circunstâncias das nações para que são feitas; a falta dessa conformidade torna inúteis, e mesmo prejudiciais, as medidas mais aprovadas em teoria”. (VASCONCELOS Apud MIGNOSETI, 1999, p.68).

No caso brasileiro ao retomar a ideia de Uruguai de que é necessário “regular para prevenir que o abuso se dê”, percebe-se que os regulamentos foram ficando cada vez mais detalhados e minuciosos. Até mesmo as mínimas ações eram regulamentadas. Basta comparar-se a estrutura do Regulamento de 1837 com o de 1880 para que isso fique evidente.

O Regulamento de 1837 tinha apenas quarenta e cinco artigos organizados em sete títulos. O Regulamento de 1880 tinha duzentos e vinte e nove artigos organizados em trinta e um capítulos. Esse acréscimo deve-se ao detalhamento, cada vez maior, dado aos diversos assuntos no interior dos regulamentos.

No Regulamento de 1880 tudo estava previsto, desde questões inerentes à organização mínima da escola e da carreira até sistema de arrolamento dos alunos com vistas à implantação da obrigatoriedade. Tratava-se de uniformizar a instrução e colocar todos sobre o olhar do rei, ou sob o governo do Estado. A título de comparação basta que se tome o título 3º do Regulamento de 1837 que trata “Da habilitação, concurso, preferência e provimento dos professores” e o compare com o Regulamento de 1880. No Regulamento de 1837, para tratar de todos esses assuntos são gastos cinco artigos. No Regulamento de 1880 esses assuntos são desmembrados em quatro capítulos que juntos perfazem quarenta e nove artigos.²⁹¹

Outro aspecto que chama atenção nesses regulamentos é sua estreita afinidade com as diretrizes nacionais. Isso se explica porque cada unidade estava umbilicalmente ligada a um sistema mais amplo cujos objetivos estavam voltados ao projeto civilizador com vistas à constituição da nação. Assim, para Siqueira (2000), no topo da organização administrativa estava a esfera nacional, cuja interferência podia ser direta, através da ação do ministério, ou indireta, através da influência das ideias das grandes lideranças políticas. Logo após vinha a instância local, numa cadeia hierárquica que tinha no seu topo o presidente da Província, quase sempre um homem de fora, portador de “luzes”, seguido dos deputados, do inspetor geral, do Conselho Literário, dos inspetores paroquiais, dos professores e, finalmente, dos alunos e suas famílias.

Através da escola se pretendia a construção de uma sociedade cujos valores coadunassem com os ideais da jovem nação brasileira. Assim, uma sociedade cuja cultura e valores eram díspares deveria dar lugar à outra, pautada pelos mesmos princípios e valores defendidos pelas elites brasileiras sem, contudo, promover a igualdade de fato e de direito. A heterogeneidade daria lugar a uma homogeneidade construída pelo viés da educação. É esse o movimento que pode ser captado nas ações com vistas à implementação da instrução em território mato-grossense na década de 1870 e seguintes. O caminho para a implantação do projeto passava pelo necessário disciplinamento, organização e regulamentação. Porém essa

²⁹¹ O capítulo XV “Da habilitação para concurso e provimento” tem dezesseis artigos; o Capítulo XVI “Do concurso” tem seis artigos; o Capítulo XVII “Da proposta e provimento” tem nove artigos, e o Capítulo XVIII “Do provimento por contrato” tem mais quinze artigos. Muitos desses artigos estão subdivididos em inúmeros parágrafos

tarefa, sobretudo, para a Província de Mato Grosso com suas especificidades implicava inúmeros desafios e grandes dificuldades.

A Província, conforme já dito, situava-se a grande distância da Corte e com enorme dificuldade de acesso devido às condições geográficas. Além disso, enfrentava dificuldades econômicas e, não raro, problemas políticos. A população, além de extremamente pobre, era considerada atrasada fazendo com que a Província fosse vista pelas regiões mais avançadas, especialmente pela Corte como “sertão” utilizando a concepção de Mattos (1987). Essa precariedade se constituía em obstáculo aos empreendimentos de civilização com vistas à modernização. Em Mato Grosso até mesmo coisas simples como espaços físicos adequados ao desenvolvimento das ações necessárias à consecução dos objetivos transformavam-se em grandes desafios.

A precariedade das repartições públicas, sobretudo, as da educação foi um dos grandes e graves problemas da administração ao longo de todo o século XIX e que adentrou o século XX. No início da década de 1870 não havia espaço físico adequado destinado ao funcionamento da secretaria da instrução no qual se pudesse efetivar os registros e manter a documentação do setor organizada. Também não havia funcionários em número suficiente para a realização do trabalho. O Gabinete da Instrução funcionava na casa do inspetor Camilo Barreto e o mesmo contava com um único ajudante para efetivar os registros necessários. As queixas com relação a essas dificuldades aparecem quase que, exclusivamente, nos relatórios dos inspetores tendo em vista que eram eles os que, de fato, as vivenciavam.

Camilo Barreto, referindo-se à Repartição da Instrução Pública afirma que responde por ela com a ajuda de um único amanuense.²⁹² Posteriormente Camilo Barreto passou a responder também pela Escola Normal sem que houvesse aumento de funcionários. O inspetor descreve, ao longo de uma página inteira, a enormidade de funções que competem ao referido amanuense e alega ser esta quantidade de serviço “incompatível com o número de empregados de escrita que possui a repartição”.²⁹³ Alega que o serviço “cresce dia a dia e se não se atender à necessidade do aumento de pessoal da repartição, temo que o caos venha se estabelecer”. Para ele “é urgente a organização da repartição de instrução pública, quer quanto

²⁹² No período em que Camilo Barreto esteve à frente da instrução a Secretaria era responsável pela instrução primária e secundária, pública e particular. Respondia também pela Escola Normal, pelas inspetorias paroquiais, e pelo Gabinete de Leitura. Para se ter uma ideia da enormidade de trabalho realizado no período, basta olhar para o relatório de Camilo Barreto, ele elenca minuciosamente as mobílias e utensílios existentes em cada escola tanto da capital quanto do interior. Descreve também a situação dos alunos com relação à aprendizagem nas diversas matérias, além de muitas outras ações cotidianas das escolas. Para realizar todo esse trabalho contava com um único funcionário.

²⁹³ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.28.

ao pessoal dela, quer quanto ao corpo docente da instrução secundária”.²⁹⁴ O referido inspetor aponta falhas no Regulamento de 1873 que reformou a instrução, mas não cuidou de organizar a repartição.

É importante lembrar que Camilo Barreto procurava manter controle sobre tudo. Seus relatórios apresentam uma gama enorme de informações coletadas junto às escolas. Através desses relatórios é apresentado o número de alunos matriculados em cada escola, seja ela pública ou particular, e as minúcias dos utensílios e materiais existentes em cada uma das escolas públicas. Esses dados serviam como base para a elaboração de um quadro bastante detalhado da situação da instrução na Província. No entanto, armazenar estes dados sem uma estrutura física adequada e sem funcionários em número suficiente para auxiliá-lo tornava um grande desafio, fator que incitava as constantes queixas do inspetor.

Dormevil, ao final de década de 1870, assim como todos os demais inspetores que o antecederam, lamenta as enormes atribuições que eram dadas à Secretaria da Instrução e ao pequeno número de funcionários de que dispunha para realizá-lo.²⁹⁵ Entretanto, Dormevil consegue implantar uma mudança relevante. O próprio Diretor lembra, em seu relatório, que até a sua nomeação a secretaria funcionava na residência do Inspetor, mas que ele, por considerar a situação “anormal” fez cessá-la, mudando a secretaria, primeiro, para uma das salas da Escola Normal e depois para o Liceu. Informa também que, embora não tenha conseguido colocar todo o arquivo em ordem, o mesmo já está bem mais organizado “graças ao desvelo do zeloso secretário da instrução” que é ajudado pelo amanuense de sua repartição. Outro cuidado tomado foi o de organizar um registro com os utensílios e mobílias de cada escola para que se pudesse “conhecer, em um momento dado, o estado das escolas em relação à mobília e utensílios”.²⁹⁶

Dormevil, incomodado com a gama enorme de atribuições dadas ao Diretor da Instrução e com aspectos legais da sua função, com base no Regulamento de 1880, aponta aspectos que, na ótica dele, precisam de alteração. O §11 do Art. 25 dá aos inspetores paroquiais autorização para “nomear interinamente pessoa idônea para assumir o magistério, nas faltas e impedimentos dos respectivos professores”. O problema é que de acordo com o

²⁹⁴ Idem, *Ibidem*, p.30.

²⁹⁵ Nesse período a secretaria da instrução era responsável por todo o movimento referente ao expediente do ensino primário e secundário, público e particular, além de cuidar da Biblioteca e do Liceu incluindo-se o Curso Normal e o de Humanidades. Além disso, era responsável também pelos registros das reuniões do Conselho Literário e da Congregação do Liceu. O pessoal da Secretaria era composto por um amanuense, um secretário, um porteiro e um contínuo.

²⁹⁶ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.20.

Regulamento esta nomeação seria feita pelo Diretor Geral da Instrução e, na concepção de Dormevil esta prerrogativa deveria ser do Presidente da Província.

Dormevil sugere que se contrate “um praticante, com uma gratificação módica”, devido ao enorme acúmulo de trabalho, especialmente no início e final de cada ano²⁹⁷, isso seria de muita utilidade ao serviço da instrução. Vale lembrar que naquele período a jornada de trabalho era de apenas seis horas, das nove da manhã às três da tarde, tempo insuficiente para que, com tão reduzido número de funcionários, realizasse todas as atribuições do setor, incluindo-se a contratação de professores interinos.

Mas não era apenas em relação ao espaço físico e às atribuições burocráticas que se necessitava de mudanças visando aos novos propósitos. O cotidiano da escola e da sala de aula também sofria severas transformações. O tempo e o espaço escolar precisavam ser controlados e unificados, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos precisavam de novos contornos. Segundo Siqueira (2000) a busca pela homogeneização caracterizou fortemente a instrução pública na Província de Mato Grosso. Para a autora citada:

Além de unificar o ensino primário [...] o governo provincial, a partir de 1872, tratou de unificar horários, compêndios, métodos de ensino, sistema de fiscalização e outros mecanismos estabelecidos pelas reformas da instrução pública e cujos princípios consubstanciaram-se nos Regulamentos. (SIQUEIRA, 2000, p.130).

O Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária de Mato Grosso elaborado pelo inspetor dos estudos Camilo Barreto e aprovado em 7 de dezembro de 1873 estabelece meticulosamente a distribuição do tempo e das tarefas no interior das escolas. O Primeiro Capítulo tem apenas três artigos e trata de questões gerais do ensino elementar. De acordo com o Art. 2º do referido capítulo a instrução primária pública compreenderia oito seções e, cada uma das seções, estava subdividida em classes. Do segundo ao oitavo capítulo o Regimento trata de cada uma das seções com suas respectivas classes. O capítulo 9º estabelece a distribuição dos dias, bem como das atividades que deveriam ser desenvolvidas a cada dia e em horários específicos. Cada gesto no interior da sala de aula era milimetricamente controlado. O capítulo 10 trata de toda a rotina desde a chegada até a saída da escola. São vinte e um artigos que prevêm cada ação.

É o controle absoluto, rigoroso, do tempo, em que cada gesto é minuciosamente vigiado. O relógio é o companheiro inseparável dessa nova forma de conceber o tempo. Nenhum minuto pode ser perdido, nenhum gesto desperdiçado. A rotinização faz com que

²⁹⁷ Idem, 1881, p.13.

todos, como robôs, se integrem num mesmo gesto, tão igual, mas que é ao mesmo tempo, profundamente diferente.

4.2 - Recursos financeiros: problema sempre presente

Dentre todas as queixas expressas pelas autoridades da Província a mais recorrente sempre foi a questão financeira. Nada incomodou mais os governantes e seus assessores do que a falta de dinheiro para resolver os problemas de toda natureza, os quais existiam em Mato Grosso. As enormes distâncias, o isolamento, os problemas fronteiriços, o abandono por parte do governo central somados à economia deficiente, colocavam a Província em situação crítica dada a incapacidade, por um lado de gerar seus próprios recursos e, por outro, os enormes gastos com segurança.

É verdade que, no período pós-guerra o governo imperial suplementou o orçamento da Província, mas as necessidades eram tantas e tão volumosas, sobretudo, com relação à segurança, que esse suplemento de receita não chegou a representar avanços para a Província. Esse quadro justifica as frequentes queixas por parte de presidentes e inspetores/diretores de que não era possível fazer uma instrução tal como se fazia necessário porque não havia recursos para tal. Apenas Pedrosa e Gustavo Galvão, mostraram-se mais otimistas com relação aos recursos, mas, ainda assim, com bastante cautela. Sobre essa questão Tavares Bastos, crítico ferrenho da maneira como o governo das províncias era conduzido e preocupado com a instrução afirma:

Todos os esforços no sentido de combater a ignorância e a rudeza do povo estacam diante da questão financeira; porquanto é preciso convir nisto: - não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro. Para corresponder às exigências de um regime político baseado no sufrágio quase universal, um ramo somente dos interesses locais, a instrução popular, careceria absorver toda a soma da atual receita de cada província do Império. [...] As consignações atuais dos orçamentos geral e provincial para o serviço da instrução não dão evidentemente um resultado satisfatório. (BASTOS APUD SOUZA, 2006, p.30).

Para Paião (2006, p.83), de acordo com as propostas políticas da década de 1870, a instrução pública em Mato Grosso deveria ser “derramada sobre todos os rincões da Província, criando-se para isso escolas públicas primárias do sexo masculino e feminino onde não fossem presentes”. Porém para isso a Província necessitava de recursos que, segundo o autor, não tinha. Assim:

[...] a viabilidade do projeto esbarrava em empecilhos financeiros, faltando recursos necessários para que a Instrução se expandisse. Havia carência de professores qualificados, materiais pedagógicos apropriados, prédios escolares adaptados à aplicação de métodos de ensino mais expeditos, como, por exemplo, o mútuo.

Castanha (2006) afirma que as questões referentes ao orçamento são muito interessantes e permitem “muitas reflexões relevantes para se compreender a organização da instrução provincial”. Com base em informações obtidas em diversas fontes o autor elaborou um quadro que permite uma visão geral dos recursos da Província.

Quadro nº 2 Orçamento geral e de Instrução Pública da Província de Mato Grosso.

Ano	Orçamento Geral	Instrução Pública	Porcentagem
1849	55:030\$000	6:160\$000	11,19 %
1855	45:690\$000	8:500\$000	18,60 %
1859	57:902\$910	12:208\$570	21,08 %
1861	97:192\$460	14:450\$000	14,86 %
1863	93:243\$492	13:756\$000	14,75 %
1865	71:748\$052	14:460\$000	20,15 %
1867	147:068\$572	12:669\$000	8,60 %
1869	253:073\$649	16:160\$000	6,38 %
1870	190:123\$998	22:760\$000	11,97 %
1872	136:761\$307	23:960\$000	17,52 %
1889	185:090\$000	40:720\$000	22,00 %
TOTAL	1.381:159\$180	193:094\$570	13,98 %

Fonte: CASTANHA, A. P. A organização da instrução pública na Província de Mato Grosso (1834 – 1873). In: *Instantes & memória na história da educação* 2006 p.55.

A partir dos dados apresentados o autor levanta algumas questões pertinentes. Em primeiro lugar argumenta acerca da grande variação dos recursos destinados à instrução entre um período e outro. Afirma ainda que, se forem considerados os recursos atuais destinados ao setor, os recursos daquela época não eram tão reduzidos conforme se possa supor. Para o autor o problema não estava no baixo percentual do setor e sim no parco orçamento geral da Província. Ainda segundo o autor do total de recursos que eram destinados à instrução pública, mais de 90% eram gastos com o pagamento dos salários dos professores e do inspetor geral, ficando uma quantia muito pequena para investimento nas escolas e para atendimento aos alunos carentes. (CASTANHA, 2006, p.56).

O autor observa ainda que em nenhum período o valor gasto ao final do ano foi superior ao inicialmente orçado. Ao contrário em todos eles sobraram recursos, que, infelizmente, não foram acrescidos ao orçamento do ano seguinte. Para o autor o período da Guerra foi a fase em que houve mais sobras de recursos devido à morte dos professores ou mesmo a pedidos de demissão em função do engajamento na Guerra.

Quanto aos recursos que sobravam, esses desapareciam sem que se revertissem em benefícios à instrução. O autor, na conclusão do referido artigo, afirma que o orçamento da Província destinado à instrução somente cobria as despesas que já estavam estabelecidas, e não permitia investimentos em prédios públicos, exceto alguns reparos. Mesmo a aquisição das três casas em 1859 e 1860, bem como as reformas necessárias para receber os alunos, só se tornou possível graças à doação do governo imperial, feita com essa finalidade.

Diante desse quadro permeado pelas enormes dificuldades que o cenário colocava, cada presidente, ao seu modo, encontrou soluções paliativas para o problema. Uma das saídas encontradas por Cardoso Júnior para driblar as dificuldades financeiras e conseguir recursos para investir na instrução foi a destinação de “taxas, de emolumentos e multas” que uma vez recolhidos à tesouraria formariam um “fundo de reserva com aplicação à instrução”.²⁹⁸ Outro caminho encontrado por esse presidente e que, provavelmente, tenha relações tanto com sua ligação com a maçonaria quanto com sua formação positivista foi a prática da filantropia. Quando o governo não tem dinheiro sensibiliza a população para as doações ou para o serviço voluntário.

Mas não apenas a inexistência de recursos provocava queixas, a distribuição mal feita do pouco dinheiro que havia também incomodava. No relatório Camilo Barreto lamenta essa inadequação e chama a atenção para a desproporção entre os valores destinados no orçamento aos diferentes setores. Enquanto mais de vinte e cinco contos de reis são destinados aos “obreiros da instrução pública”²⁹⁹ apenas um conto de reis destina é destinado à aquisição de mobílias e compêndios. A preocupação do inspetor estava relacionada aos alunos pobres que, para frequentar a escola, necessitava de apoio financeiro na forma de materiais.

Camilo Barreto, ao longo de todos os seus discursos aponta sempre a falta de recursos e também a inadequação de sua distribuição. Para o inspetor algumas áreas têm recursos desnecessários enquanto que outras padecem por não tê-los. Por isso sugere um remanejamento. A maior preocupação do inspetor é com os alunos pobres e na ausência de mobílias e utensílios. Com base nos mapas das escolas de toda a Província, os quais foram remetidos à inspetoria, chama a atenção para o fato de que “em geral frequentam as nossas escolas alunos pobres, que devem ser supridos pela Província. Camilo Barreto faz uma severa crítica: “Parece que não existem ricos ou abastados, que tenham filhos ou, se existem, não mandam seus filhos à escola”.³⁰⁰

²⁹⁸ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p71.

²⁹⁹ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.14.

³⁰⁰ Idem, Ibidem.

Camilo Barreto transcreve, em seu relatório, trechos de alguns ofícios que recebeu dos inspetores paroquiais, especialmente do interior, com reclamações sobre a falta de compêndios, utensílios e mobílias, o que prejudica o bom andamento do ensino. Segundo relata o inspetor, “de toda parte da província professores e inspetores paroquiais clamam, pedem, instam, oportuna e importunamente, pelo suprimento de mobílias e de utensílios para suas escolas” que, na maior parte são “povoadas de alunos pobres” e ele, como inspetor geral, nada pode fazer devido à “exiguidade de verba para tal fim”. Sem mínimas condições para o funcionamento, “sem casas adaptadas, sem mobílias sem materiais para ensinar a ler, escrever e contar, a escola é e sempre será uma irrisão”.³⁰¹

Camilo Barreto, um homem afinado com as novidades pedagógicas do seu tempo, apresenta os custos da mobília da escola da Sé, local em que se desenvolvia o método simultâneo, ao mesmo tempo em que lamenta a exiguidade das verbas destinadas, no orçamento, à aquisição de mobílias e utensílios e solicita um redimensionamento dos recursos do orçamento. Para a aquisição do mobiliário da escola da Sé foram gastos 1:812\$000 réis, portanto quase o dobro do que estava disposto no orçamento para aquisição desse tipo de material, que era de 1:000\$000 réis.

Enfatiza a necessidade de que se decreta uma “verba especial” destinada às escolas “das duas paróquias da Sé e São Gonçalo”. Possivelmente sua preocupação não fosse simplesmente beneficiar escolas da capital, mas sim atender ao grande número de alunos das escolas dessas paróquias. Camilo Barreto, assim como Cardoso Júnior, buscava outras fontes de recursos para tocar a instrução na Província e não permitia que ações simples como a de enviar os materiais para o interior paralisassem o setor. Homem da política, com boas relações tanto em Mato Grosso quanto na corte, conseguia sensibilizar autoridades ou pessoas influentes na época para que doassem materiais ou realizassem ações que cooperassem para o bom andamento do setor da instrução pública.

Pedrosa, no final da década, no relatório enviado ao Legislativo em 1878, apresenta um dado que chama a atenção no que diz respeito à forma como os recursos financeiros eram administrados na Província. A transcrição de um ofício do inspetor de finanças mostra que, no que se referia ao primeiro semestre daquele ano, a Província encontrava-se com déficit financeiro da ordem de 25:199\$959 réis e em decorrência dessa situação, estava em atraso com o pagamento, principalmente dos professores. Por outro lado afirma também que tal atraso deve-se à prioridade que havia sido dada ao “pagamento de armamentos e instrumental

³⁰¹ Idem, p.15.

de música comprados para o corpo policial” que “não havia sido contemplado no orçamento” e que custara aos cofres provinciais 9:849\$000 réis.³⁰²

Sem pretender discutir finanças, pois não é esse o propósito que se coloca, pelas cifras apresentadas pelo inspetor pode-se perceber, por um lado, como eram aplicados os recursos da Província sem sequer ter o cuidado de se respeitar o orçamento; por outro, se constata que a instrução não era prioridade, apesar dos discursos anteriores nesse sentido. Poder-se-ia pensar que, talvez por isso, Pedrosa tenha se mostrado tão cético em relação ao potencial da Província e reiterado tantas vezes a pouca seriedade com que eram tratados os diversos assuntos de interesse local, porém os elementos apresentados mais à frente não dão essa indicação.

Esse presidente, ao discutir a questão financeira, demonstra ter grande conhecimento do assunto, cita nomes de referência na área e discorre com propriedade acerca do equilíbrio necessário entre receitas e despesas. Ao final alerta para o fato de que se não houver respeito a esse princípio básico, se as despesas for sempre maiores do que a receita haverá um déficit crescente e a Província “tenderá para a insolvabilidade, caminhando de modo inevitável para a banca rota”.³⁰³ O episódio mencionado pelo inspetor sobre os gastos indevidos com o corpo policial não foi lembrado e a explicação pode ser encontrada no próprio discurso.

Pedrosa, após apresentar um vasto demonstrativo de receitas e despesas e ponderar acerca da necessidade de equilíbrio para que a “insolvabilidade” não se torne “infalível” considera: “Notai, senhores, que neste esboço que acabo de fazer-vos, considere a instrução pública e a força policial, no seu *status quo*”. Duas urgências então: segurança e instrução, talvez mais segurança do que instrução ou a instrução como dispositivo a serviço da segurança. Outro dado da exposição de Pedrosa é esclarecedor nesse sentido: para a força policial a despesa decretada é de 74:850\$980 réis e para a instrução 67:980\$000 réis.

Os acontecimentos do final da década anterior justificam a preocupação de Pedrosa com relação à instrução e fazem com que a mesma permaneça em seu discurso: “reitero o apelo que fiz ao vosso patriotismo em favor da instrução pública”.³⁰⁴ Para responder à expectativa colocada sugere um acréscimo de receita da ordem de 50:000\$000 réis a fim de “desaparecer o déficit previsto e melhorar-se a instrução ao menos”. Pede aos deputados que em seus atos, ao trabalharem para tentar reduzir os gastos no orçamento e consultem “os interesses reais da Província e não apenas simples expansão de paixão partidária”, cujo intuito

³⁰² RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.49.

³⁰³ Idem, Ibidem, p.51.

³⁰⁴ Idem, Ibidem, p.52.

é o de “desorganizar os serviços da administração” situação que ele, Pedrosa, está “longe de presumir”. Ao fazer isso os deputados poderiam estar certos de que “com prazer” aceitaria o “trabalho patriótico” da Assembleia Provincial.³⁰⁵

Pedrosa faz intensa apologia à cobrança de impostos. Sugere um pequeno aumento nos tributos como forma de melhorar a arrecadação, mas esses aumentos não devem ser vistos como forma de expropriação, e sim como um “capital reprodutivo para a comunhão social”. Pedrosa defende a ideia de que a exigência dos impostos força o homem a trabalhar para “obter novos proventos” e com isso “compensar o que vai dar ao Estado” e isso em “benefício próprio e de todos”. É claro que o acréscimo de trabalho não agrada aos indivíduos uma vez que contraria seu ideal que é o “gozo da vida social com o menor sacrifício possível de suas comodidades”, mas aqui, “onde o povo, em geral, é pouco dedicado ao trabalho, onde se vê a inércia, a falta de iniciativa dominando os mais abastados e a ociosidade esterilizando inúmeros braços”, o presidente não vê o “menor inconveniente” em que trabalhem mais porque instigarão uma “maior produção de riqueza” ou, em outras palavras, “ao progresso da província”.³⁰⁶

A finalização do seu discurso de 1878 segue o caminho de sua abertura e coloca em suspenso a ação destituída de interesses que deveria pautar o trabalho da Assembleia Provincial. Uma vez que “nada ainda há feito” e que “quase tudo esta ainda por fazer” a “missão” dos provinciais é grande como é grande também “a responsabilidade que pesa sobre seus ombros”.

Sereis os primeiros obreiros da prosperidade da província, assim como, se as paixões partidárias sufocarem a voz do patriotismo tendes em vossas mãos os meios para destruir o pouco que já haja sido construído pelos antecessores. [...] Podeis ser uma providência ou a destruição [...]. Se fordes a providência [...] Mato Grosso, hoje ainda um vasto deserto, ônus pesado para o Estado, será logo em breve, graças a suas inexauríveis riquezas naturais, a pérola do Brasil, o Eden dos brasileiros.³⁰⁷

Ainda no mesmo relatório alerta aos deputados para o fato de que as boas condições financeiras da Província precisam ser “consolidadas” através de um equilíbrio entre a receita autorizada e a despesa decretada. Em outras palavras, não se pode gastar mais do que se arrecada. Outro ponto que chama a atenção nesse discurso com forte senso de persuasão e de críticas veladas é a concepção acerca de Mato Grosso, visto pelo presidente como um “ônus pesado”, dito de outra forma, um fardo ao Estado quando, na verdade, deveria ser “a pérola do

³⁰⁵ Idem, Ibidem, p.53.

³⁰⁶ Idem, Ibidem, p.54.

³⁰⁷ Idem, Ibidem, p.64.

Brasil” em função de suas “inexauríveis riquezas”. Mais uma vez aparece a ideia de um povo atrasado, preguiçoso, que sequer sabe explorar as riquezas que tem.

Pedrosa preocupava-se com a aplicação dos recursos. Para ele essa era uma tarefa que requeria cuidados. Ao referir-se ao Seminário Episcopal e às condições das aulas ministradas no referido estabelecimento, o presidente, primeiro reitera suas críticas ao valor exacerbado da obra ainda inacabada. Posteriormente, faz alusão, com base no ofício do Inspetor da Tesouraria da Fazenda, a algumas aulas do referido seminário que permaneciam sem alunos, mas que, pelas quais, ainda assim, os professores recebiam integralmente seus vencimentos. Sobre o assunto, o inspetor requer solução por não considerar justo o vencimento sem o respectivo trabalho.

Pedrosa, após argumentar que o pagamento integral se fazia com base no Aviso de 12 de novembro de 1858, afirma que esse Aviso já não podia vigorar depois do Decreto nº 3073 de 22 de abril de 1863³⁰⁸ que regulamentava a matéria. Por esse Decreto, no que refere às faltas, o professor perderia a gratificação que corresponde a um terço do seu vencimento, assim, orienta o inspetor para que pague apenas o ordenado sem a gratificação sendo os professores obrigados a restituir a quantia recebida indevidamente. As intenções de Pedrosa com essa medida ficam claramente expostas. Por um lado ele queria estimular nos professores “o interesse próprio” por “obter alunos” e, por outro, fazer valer o princípio da justiça, pois assim “o Estado não acoroçoará a ociosidade pagando ao professor que não trabalha tanto quanto percebe o que leciona com assiduidade”.³⁰⁹

É interessante notar que, embora Pedrosa tenha dito no seu primeiro relatório de 1878, que a situação das finanças não era de todo má, a preocupação com a questão financeira é uma constante no relatório escrito no ano seguinte. Isso mostra a dificuldade que o presidente deve ter encontrado para colocar ordem nos gastos e, sobretudo, para evitar que as despesas superassem as receitas. É importante lembrar que Pedrosa, trouxe da Província do Paraná pessoas da sua confiança e conhecedores do assunto para cuidar do setor. Esse fato mostra que o presidente ou não confiava na honestidade dos homens do lugar ou não acreditava na competência dos mesmos para desenvolver a tarefa. Uma situação que corrobora com a ideia de dificuldade em encontrar pessoas hábeis para a tarefa está no fato de que Pedrosa, por inúmeras vezes, queixa-se de não conseguir pessoas para efetivar as cobranças sobre encargos não pagos pela população.

³⁰⁸ Esse Decreto uniformizava os estudos das cadeiras dos seminários episcopais, que eram subsidiadas pelo Estado. (Informações colhidas junto ao Senado Federal)

³⁰⁹ Idem, Ibidem, p.51.

Curiosamente, Gustavo Galvão, no seu primeiro relatório, ao abrir seu discurso junto à Assembleia Provincial externa seu otimismo quanto à situação financeira da Província que, segundo ele, é boa. A razão para isso está no saldo do último exercício, que teve conclusão positiva isso sem contar o grande impulso que havia recebido a instrução tanto primária quanto secundária através da reforma. Teria Pedrosa, de fato, conseguido melhorar as finanças da Província através das medidas tomadas? Então por que as lamentações do final do mandato? Ou seria uma estratégia de Gustavo Galvão para conseguir apoio para a reforma que envidara?

Se levar em consideração o relatório do inspetor da instrução, Dr. Dormevil, a retórica de Gustavo Galvão perde o sentido, pois o mesmo acusa a dificuldade para conduzir a instrução devido à precariedade das finanças. O diretor não culpa o presidente nem mesmo os deputados pela situação. Para ele o problema está na “deficiência de rendas” que não permite “grandes despesas”. Com base nestes argumentos propõe que se reduza o número de escolas nos lugares em que a população for menos numerosa e que se estabeleça nessas escolas a frequência mista, mantendo assim a possibilidade de que os alunos possam frequentá-las.

Dormevil, ao se referir à situação da Província no período pós guerra e aos inúmeros gastos com a segurança em função de problemas com os índios, argumenta que se antes desses acontecimentos os recursos da Província já eram poucos, depois deles escassearam muito mais. Isso é verdadeiro apenas em parte tendo em vista que se por um lado as rendas da Província permaneceram em estado vegetativo por outro o governo imperial passou a enviar recursos para subsidiar despesas, em especial, com segurança. Ainda assim, a população permanecia submetida às dificuldades financeiras de toda natureza dada à especulação financeira que provocava carestia e exploração. O fato é que a situação financeira da Província sempre foi utilizada como desculpa para justificar o não investimento em instrução.

4.3 - A instrução como um bem universal: o desafio de criar e manter escolas em território mato-grossense.

A existência de escolas em número suficiente para atender a toda a população sempre foi o grande desafio tanto dos presidentes da Província quanto dos inspetores/diretores da instrução desde o início do Império. A vastidão do território a população rarefeita, as adversidades locais tais como os flagelos provocados ora por enchentes ora por secas prolongadas, a perseguição dos índios, em especial os Coroados tidos como extremamente

violentos dificultavam sobremaneira esse empreendimento. Os números apresentados por Castanha (2006) dão uma boa ideia da situação em que se achava a instrução na Província, sobretudo nos anos iniciais do Império. Em 1840 a Província tinha apenas cinco escolas com 185 alunos. Dez anos mais tarde este número estava reduzido a quatro e os alunos eram apenas 183. Foi apenas na década de 1860 que esse quadro se alterou uma vez que passaram a existir na Província vinte escolas com 843 alunos. A Guerra contra o Paraguai faz com que o número de alunos se reduzisse embora fossem mantidas as escolas.

Aliada aos fatores elencados acima e que dificultavam sobremaneira a proliferação de escolas pela Província está a situação financeira de Mato Grosso sempre em condições de precariedade. Mas não eram apenas esses fatores que dificultavam a propagação da instrução, a própria população parecia não dar à escola a mesma importância que as autoridades, pois havia uma grande resistência dos pais em enviar seus filhos à escola e que foi amplamente denunciada pelas autoridades.

Além das dificuldades apontadas outro grande obstáculo encontrado pelas autoridades responsáveis pela instrução pública em Mato Grosso no que concerne à criação e manutenção das escolas era a inexistência de prédios adequados ao ensino e os preços dos aluguéis quase sempre muito elevados. Assim, era necessário que se racionalizasse a utilização destes espaços. Por essa perspectiva a exigência de um número mínimo de alunos para garantir a abertura das referidas escolas era uma constante e se fazia presente já no Regulamento de 1837. De acordo com o referido Regulamento, de acordo com o Art. 2º :

O governo estabelecerá escolas públicas do 1º grau em todas as povoações ou lugares, em que atendo-se ao número de habitantes possam ser habitualmente frequentadas por 20 alunos pelo menos: nas cidades, vilas e mais lugares de maior população haverá escolas de segundo grau desde que haja professores aptos a regê-las, e o mesmo governo julgue conveniente à vista das circunstâncias, dos lugares e uma vez que possam ser frequentadas ao menos por 30 alunos: estabelecidas estas serão suprimidas aquelas.

O Art. 1º do Regulamento de 1854 estabelecia que para que se pudesse criar “qualquer escola pública de meninos ou de meninas” seria “condição indispensável” que se apresentassem “pelo menos dez alunos ou alunas”. De acordo com o Art. 2º da referida Lei, quando decorrido um ano, quaisquer escolas, se fossem de primeiro grau, e não estivessem sendo frequentadas por pelo menos 20 alunos e se fossem de segundo grau por pelo menos 30, tais escolas seriam “suprimidas salvo o caso de epidemia ou outra circunstância atendível”. Entretanto o referido Regulamento não deixava à deriva os alunos pobres que, por

não terem escolas públicas em sua freguesia, não pudessem pagar professores ou frequentar escolas particulares.

Nos lugares onde não haja escola pública o Presidente da Província poderá mandar abonar aos professores particulares uma gratificação anual pela qual se comprometam a dar ensino aos meninos reconhecidamente indigentes, que como tais lhes forem remetidos com guia do inspetor paroquial.³¹⁰

As exigências estabelecidas pelos regulamentos para a criação de escolas aliadas às peculiaridades locais funcionaram como obstáculos para que se ampliasse significativamente o número de escolas na Província, sobretudo em regiões menos povoadas. Especialmente no período imediatamente posterior à Guerra a população da Província, que já era diminuta, ficou ainda menor em função da epidemia de varíola. Assim, dificilmente se conseguia o número de alunos suficiente para constituir as turmas.

Em 1872, ano da chegada de Cardoso Júnior a Mato Grosso, a Província contava com vinte e quatro escolas. Seis anos mais tarde, em 1878, conforme se pode ver no quadro abaixo, esse número era de apenas vinte e oito. Apesar do aumento da população ocorrido ao da década, não houve um aumento significativo de escolas.

Quadro nº 3 - Número de escolas e alunos da Província no período entre 1872 a 1881.

Ano	Total de Escolas Públicas	Meninos	Meninas	Total de Escolas Particulares	Meninos	Meninas	Número total de alunos
1872	24	1006	167	10	109		1282
1873	27	1101	129	15	187	18	1435
1876	26	1168	102	11	84	56	1412
1877	28	1220	155	07	142	58	1575
1879	48	1128	313	21	346	54	1841
1880	48	1240	357	15	211	23	1831
1881	48	1334	419	18	260	52	2065

Fonte: Relatórios dos presidentes de província e dos inspetores da instrução que atuaram no período entre 1872 e 1881.³¹¹

³¹⁰ RIPMT, 1854, Art. 43.

³¹¹ Nota explicativa: Nos números de alunos das escolas públicas, em todos os anos, estão implícitos os números de alunos das duas escolas subvencionadas pelos Cofres Gerais: a Escola do Arsenal de Guerra e a Escola da Companhia dos Aprendizes Marinheiros. Em 1880 além das vinte e seis escolas públicas o governo contratou mais onze escolas que foram frequentadas por 254 alunos que constam do quadro das escolas públicas. Não há uma unidade nas informações quanto ao número de escolas e de alunos. Embora a diferença não seja significativa, é comum encontrar alguma dissonância entre os dados apresentados nos relatórios dos presidentes de província e os dados que constam dos relatórios dos inspetores da instrução. Sobretudo os presidentes tendem a sobrevalorizar os números alegando, com frequência, que os dados apresentados não representam a realidade da Província tendo em vista que inúmeras escolas não enviavam seus dados no tempo previsto. O quadro ora apresentado é fruto de uma coleta de informações junto a documentos tanto dos presidentes quanto dos inspetores podendo haver alguma dissonância entre as informações apresentadas dependendo da fonte consultada. Não foram incluídas no quadro as informações referentes aos anos de 1874, 1875 e 1878, pois as mesmas não foram encontradas ou o foram apenas parcialmente. Da mesma forma, não foram apresentados os

Apesar da vontade política expressa nos discursos de criar escolas, o Regulamento de 1873 mantém e ainda torna mais severos os critérios para manutenção das mesmas. O Art. 8º estabelece que:

Haverá, na capital assim como nas cidades e vilas, além das escolas já criadas, outras, sempre que se verifique a existência de trinta meninos inscritos para matrículas, além de sessenta em cada escola já provida, e do mesmo modo nas freguesias e outros povoados, quando o número de inscritos seja o de vinte.

Ainda no mesmo Regulamento, conforme o estabelecido no Art. 136, seriam fechadas todas as escolas providas que não tivessem no prazo de seis meses, 20 alunos pelo menos, que efetivamente as frequentasse. Há, nesse Regulamento, uma redução ainda maior no prazo para que as escolas arrebanhem os alunos sob pena de serem fechadas. Mas, esse Regulamento apresenta uma opção nos casos de fechamento. De acordo com o Art. 137 “Na falta de escola ou aulas e havendo meninos o pároco ou seu coadjutor ou os capelães podem ensinar podendo o governo pagar-lhe uma gratificação razoável”.

Camilo Barreto, assim que assume o cargo, realiza o levantamento de dados quanto ao número de escolas em funcionamento na Província. Até aquele momento segundo informa, a Província de Mato Grosso havia subvencionado, além de uma escola de música, 26 cadeiras de instrução primária, das quais são vinte do sexo masculino e seis do sexo feminino, a maior parte dessas escolas estava distribuída pelo imenso território, nas vilas e freguesias, porém o maior número de alunos se concentrava na capital. Camilo Barreto informa ainda que a diferença no número das cadeiras entre o ano de 1874 e 1875, é de uma do sexo feminino criada na vila de Corumbá onde tanto o professor como a professora pública requereram, ultimamente, exoneração do magistério. Isso significa que nem todas as escolas criadas estavam efetivamente em funcionamento.

Outra preocupação do inspetor se refere à qualidade da instrução. Há no dizer de Camilo Barreto uma desproporção entre o número de alunos que se matriculam e os que efetivamente são aprovados e estão preparados, desde 1855. Os números apresentados são de fato, “espantosos” como afirma o inspetor. Na maioria das escolas um aluno sequer foi aprovado. Porém, para o inspetor não é para admirar essa “grande desproporção”. Entretanto, ele não atribui “os resultados” à “incúria dos mestres”, ou à sua “pouca aptidão”.³¹² Aos que procuram medir “a bondade e a capacidade do professor pelo número de alunos por ele

dados das escolas particulares no ano de 1878, pois os mesmos não foram encontrados. Ainda assim, os dados apresentados no quadro, apesar de suas limitações, permitem traçar um perfil do acesso à escola no período

³¹² RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.9.

prontos ou pela maior frequência da escola” Camilo Barreto responde que embora estes fatores pareçam “naturais e razoáveis” aos outros, “entre nós servem de exceção à regra geral” tendo em vista que “quando estava a instrução primária dividida em dois graus, as escolas de menor saber, isto é; as regidas por professores do 1º grau eram mais frequentes que as do 2º grau”. Por outro lado, “os professores de mais aptidão e mais ilustração são menos procurados que os inábeis”. Desse modo, “da mesma sorte que o número de matrícula não depõe contra a habilitação do professor, nenhuma relação tem igualmente com ela o número dos aprovados”.³¹³ Há que se considerar anda que:

Os pais ordinariamente tiram seus filhos das escolas públicas antes de estarem competentemente preparados, e quase nunca se fazem exames finais nas referidas escolas sem que intervenham súplicas e rogativos dos mestres aos pais de seus alunos, a fim de poderem aqueles se justificar com as autoridades e com o publico de que trabalharam e cumpriram sua ímproba e espinhosa missão.³¹⁴

Em suma, a culpa está nos pais que não se comprometem com a formação de seus filhos. Camilo Barreto não questiona porque os professores com “menos aptidão” são mais procurados. Também não questiona porque as escolas de primeiro grau são mais procuradas do que as do segundo. Simplesmente culpa os pais. A preocupação acentuada de Camilo Barreto com a pouca frequência dos alunos às aulas, está relacionada ao longo tempo que se faz necessário para conseguirem a aprovação. Chama a atenção para o fato de que “se o número das matrículas não está em relação com o da população escolar, o dos matriculados também não o está com o dos assíduos ou frequentes”.³¹⁵

Camilo Barreto afirma que os professores nada podem fazer com relação à falta de assiduidade dos alunos, os pais ou educadores, por sua vez, não prestam atenção ao fato e, os encarregados da instrução, não têm instrumentos legais para “corrigir o mal”. É necessário olhar as dificuldades de frente, decretar uma “providência legal que lhe vede o mal”. A grande preocupação de Camilo Barreto parece ser de natureza financeira. É necessário que se “utilize melhor os dinheiros públicos e garanta o futuro contra a incúria do presente”. A proposta do inspetor é que se tome uma “providência legislativa” que “vede aos alunos, especialmente àqueles aos quais a Província prove não só de mestres, como dos utensílios necessários ao estudo, a retirada da escola antes de se acharem aprovados”. porque:

³¹³ Idem, Ibidem, p.10.

³¹⁴ Idem, Ibidem.

³¹⁵ Idem, 1877, p.11

Só assim daremos ao futuro uma sociedade mais ilustrada, mais morigerada, defenderemos o direito dos mestres contra os abusos dos pais, e encaminharemos o aproveitamento das despesas feitas com esses ramos do serviço público, tornando-as profícuas. O mestre como o plantador da boa semente, tem direito de colher os frutos do seu trabalho, de enxotar os pássaros que a venham destruir, e arrancar os joios que pretendam arruiná-la. Ele não pode ser insensível à perda da planta que cultivou com esmero, nem indiferente à ingratidão do pai, que tirando-lhe o filho, ainda não preparado, rouba-lhe com a glória, que, com mais um pouco de trabalho poderia fruir. A província, por sua parte, que despense, tem o direito igualmente de velar para que não sejam inutilizados os seus sacrifícios.³¹⁶

Muitas questões permeiam esse discurso. Por um lado e de forma preponderante, uma responsabilização dos pais pelo cenário de fracasso que permeia a instrução na Província, em especial, a pública. Por outro, pode-se depreender também questões inerentes à formação e à atuação dos diversos segmentos em especial aos professores. Uma questão instigante é tentar compreender porque o inspetor defende com tanto empenho os professores e coloca a culpa sempre nos alunos ou nos seus pais? Uma resposta a essa questão não é possível sem embrenhar pelas muitas contradições que permeiam o discurso de Camilo Barreto. Mas o que se destaca com mais força é a relação entre direitos e deveres. Se há um investimento público deve haver uma conseqüente contrapartida. O investimento deve ter resultados positivos, disso depende o futuro da nação.

O Regulamento de 1875, no Art. 31 em que trata da supressão das escolas, mantém a redação do anterior e acrescenta que as mesmas serão fechadas “por ato do presidente da Província, precedendo informação do inspetor geral”. Quanto à criação de novas cadeiras para o ensino primário público, essa atribuição competia, conforme estabelecido no Art. 27, à Assembleia Provincial, desde que precedida de dois documentos: uma “proposta documentada do Inspetor Geral dos Estudos à Presidência da Província” e “uma Proposta do Presidente da Província à Assembleia”. Uma novidade é estabelecida no Art. 29 ao abrir espaço para que todas as localidades que oferecessem à Província “por esforços de seus habitantes ou à custa do cofre municipal o uso de uma casa apropriada ao ensino primário, devidamente mobiliada”, tivessem “direito à criação de uma escola”. Essa era uma forma de ampliar o número de escolas sem aumentar significativamente os gastos com a instrução.

A aprovação do Regulamento de 1875 em nada altera as condições de criação e de frequência dos alunos às escolas assim como não cria mecanismos para minimizar os resultados negativos obtidos naquelas escolas que efetivamente estavam em atividade.

³¹⁶ Idem, Ibidem.

Camilo Barreto, no relatório de 1877, coloca na sociedade, como o fez nos anos anteriores, a responsabilidade por ações que coloquem fim na “incúria dos pais”. Para o inspetor, a sociedade que penaliza os pais pelos males que causa a seus filhos privando-os da instrução, seria uma “sociedade modelo e, cheia de vida” e que “se dispensaria de perseguir malfeitores e levantar os cadafalsos”.

Assusta a pouca frequência das escolas pelos representantes da futura sociedade, e horroriza a indolência dos pais a este respeito, especialmente quando considera-se que a nação é o conjunto das individualidades e que estas imprimem o seu caráter e natureza no grande todo que formam.³¹⁷

O discurso de Camilo Barreto mostra que, se por um lado o acesso era dificultado para alguns em função da não criação de escolas em sua localidade dado o fato de não preencherem os critérios estabelecidos na legislação, por outro, muitas crianças, mesmo tendo escola em sua freguesia, não a frequentavam. As razões para isso podem ser de natureza diversa desde a pouca importância atribuída à escola pela população até sua resistência em não mudar seus modos de vida. Um bom exemplo disso está nas escolas noturnas conforme se verá mais à frente nesse capítulo.

Retornando à questão dos critérios para criação e manutenção de escolas, o Regulamento de 1878, aprovado durante o governo de Hermes Ernesto da Fonseca, altera os critérios ao reduzir o número de alunos necessário à abertura de escolas no interior e ao estabelecer uma diferenciação entre as escolas da capital e de outras localidades. De acordo com o Art. 175 do referido Regulamento, seriam encerradas as cadeiras de ensino público primário que não contassem ao longo de um ano, “na capital, 30 alunos frequentes, e, nas outras localidades 15”. A reabertura das referidas escolas somente se daria mediante critérios ainda mais severos. De acordo com o Art. 176 as escolas fechadas só poderiam ser reabertas se nelas se inscrevesse o número legal de alunos: “na capital 40 e, nas freguesias e povoações 20”.

Conforme dados apresentados acima, entre 1872 e 1878 não houve alteração significativa no número de escolas da Província. A grande mudança acontece com a chegada de Pedrosa. Sem dúvida esse presidente foi o que mais se preocupou com a criação de novas escolas tendo em vista que, segundo seu próprio discurso, era alarmante a pouca importância que vinha sendo dada à instrução e, em especial, à instrução das meninas na Província. Por isso tratou logo da criação de mais 17 escolas. O presidente não deixa, entretanto, de dar

³¹⁷ Idem, Ibidem, p.12.

ênfase às dificuldades que essa empreitada representava devido à realidade da Província muito embora admitisse que tais dificuldades não eram inerentes apenas a Mato Grosso, estavam presentes em todo o Império. Para contornar o impacto financeiro da medida, o presidente procurou prover as escolas com professores contratados. Para justificar as possíveis críticas quanto à falta de habilitação destes professores, Pedrosa, indo de encontro ao pensamento de Leverger, severo crítico dessa medida, afirma que é melhor ter quem ensine “alguns rudimentos” à mocidade de modo que esta saiba ao menos “ler e escrever” do que deixá-la ficar condenada “à mais completa ignorância”.³¹⁸ Juntamente com a criação de escolas ocupou-se também de, imediatamente e, sem consultar a Assembleia Provincial autorizar, em caráter extraordinário a contratação de professores ainda que sem as devidas habilitações para o ensino primário em todas as povoações da Província. Sua justificativa era a de que estava cumprindo o Regulamento de 1873 que a Assembleia transformara em Lei autorizando a criação das referidas escolas sempre que se fizesse necessário. A inspiração de Pedrosa reside na crença que circulava na época de que:

[..] pela multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrução se propagará a todos as camadas da sociedade, podendo cada indivíduo adquirir a porção que lhe é necessária e se coaduna com os seus interesses, sua vocação e condição social, e recebê-la dos professores que quiser e mais confiança lhe inspirem. (CARVALHO apud PRIMITIVO, 1937, p.16).

Apesar das dificuldades financeiras da Província o ensino primário, segundo afirma Pedrosa, foi sempre “considerado [por ele] um ramo privilegiado” e “dever imperioso para a administração”, assim, se não fosse possível oferecer toda a instrução, que pelo menos a “rudimentar” fosse oferecida. Ao dizer isso busca justificar e exaltar sua ação de criação de escolas, sobretudo, no que se refere ao sexo feminino tendo em vista sua preocupação com a educação das meninas.

Em 1878, ano da chegada de Pedrosa a Mato Grosso, conforme já dito, havia 28 escolas públicas criadas na Província. Através de sua ação foram criadas mais vinte e uma, ou seja, quase dobrou o número de escolas. Outro detalhe que chama a atenção na ação de Pedrosa é o aumento significativo do número de escolas de meninas. Em 1878 das vinte e oito escolas existentes, vinte e duas eram para o sexo masculino e apenas quatro para o sexo feminino. Em 1879 após a criação das novas escolas a Província passou a contar com vinte e

³¹⁸ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.43.

sete escolas para o sexo masculino e dezessete para o sexo feminino. Além das escolas mencionadas havia também duas subvencionadas, o que elevava o número de escolas mantidas pelo governo para cinquenta e uma. Destas, porém, sete, segundo o inspetor das aulas, não enviaram nenhuma informação. Assim restam quarenta e quatro escolas públicas que efetivamente estão em funcionamento além das duas subvencionadas, isto sem contar as vinte e uma escolas particulares, um internato e as duas escolas das colônias militares. O quadro ora exposto mostra a acentuada preocupação de Pedrosa com o setor.

Pedrosa, num discurso pautado por ideias vindas de fora, após falar das condições favoráveis das mulheres no exercício do magistério, assunto que será tratado mais à frente, e possivelmente para dar mais ênfase ao mesmo, afirma que vinha se ocupando com o maior “desvelo” do ensino primário. Como tinha planos de fazer uma reorganização da instrução e necessitava de “base” para o referido plano solicitou do chefe de polícia que averiguasse as “pessoas em condições escolares” que existiam na Província. Infelizmente, dadas as “inúmeras dificuldades” não obteve nenhum resultado.³¹⁹ Entretanto tomando como base a “quinta parte da população”, supõe que este número esteja em torno de doze mil. Desses, pouco mais de dois mil procuram o ensino do que deduz que o número de analfabetos esteja em torno de dez mil crianças, ou seja, 5/6 da população escolar, donde conclui que “é bem contristador esse atraso em que estamos quanto à propagação da instrução”,³²⁰ fator que o remete à questão da obrigatoriedade, assunto já tratado em outra parte desse trabalho.

A forte atuação de Pedrosa no que se refere à ampliação do número de escolas pelas diversas localidades da Província é inegável. Entretanto um fato chama a atenção. Apesar dos esforços em criar as respectivas unidades o número de alunos parece não compensar o empreendimento. Em 1877 o número de alunos matriculados nas escolas da Província era de 1575 e, com a criação das novas escolas subiu para 1841, portanto uma diferença de apenas 266 alunos. Entretanto, segundo Pedrosa, como boa parte das escolas particulares e ainda as escolas das colônias militares, operários artífices e aprendizes não enviaram seus dados, calcula que existam mais de dois mil alunos matriculados. Mas esses números podem ser ainda maiores se considerados os dados estatísticos de 1876 que já naquela época acusava 1836 alunos. Esses números somados aos das escolas recentemente criadas podem elevar para 2.200 o total de alunos. Por esses dados vê-se a dificuldade de comunicação na Província e, em decorrência disso, a dificuldade em produzir estatísticas confiáveis. De qualquer modo, apesar do otimismo de Pedrosa esses dados confirmam suas previsões de que haja em torno

³¹⁹ Idem, 1879, p.138.

³²⁰ Idem, Ibidem, p.139.

de dez mil crianças analfabetas em Mato Grosso. Mais que isso, mostra que o aumento do número de alunos não foi proporcional ao aumento do número de escolas. A que se poderia atribuir a pequena incidência de Matrículas? À população rarefeita do interior ou à pouca importância dada às escolas pelos pais? Onde o aumento do número de alunos foi mais significativo?

O quadro nº 4 mostra que, comparando-se o número de escolas de Mato Grosso nos anos de 1877 e 1881, a maioria das escolas públicas do interior teve o número de alunos reduzido enquanto que houve um aumento significativo do número de escolas particulares nessas mesmas localidades embora com pequeno número de alunos. Na capital, ao contrário, houve um aumento no número de alunos nas escolas públicas e também um aumento do número de escolas particulares. O número de escolas para meninas segue pouco expressivo embora três das escolas da capital apresentem número acentuado de alunas. Também segue inexpressivo o número de escolas de ensino misto. No final da década, apesar dos fortes discursos em favor dessas escolas, nenhuma foi criada à exceção de uma ou outra autorizada emergencialmente pra solucionar situações mais graves de ausência absoluta de escolas para meninas e da impossibilidade de tê-las. Das pouquíssimas escolas dessa modalidade de ensino criadas no final da década, em caráter excepcional, em 1881, nenhuma permaneceu em funcionamento. Apenas as escolas particulares adotaram esse sistema e, ainda assim, em número reduzido.

Quadro nº 4 – Quadro comparativo entre as escolas em atividade de sexo masculino, feminino e mistas entre 1876 e 1881 e o respectivo número de alunos de cada unidade

Localização das cadeiras	População atendida	1876	1881
Rua do Coronel Peixoto	Masculina Pública	80	96
Rua Coronel Peixoto	Masculina Particular	-	09
Rua Coronel Peixoto	Masculina Particular	-	08
Rua do barão de Melgaço	Masculina Primária	69	121
Rua Barão de Melgaço	Mista Particular	-	30
Rua do Cemitério	Masculina Particular	-	47
Rua Primeiro de Março	Feminina Pública	-	60
Rua 7 de setembro	Mista Particular	-	15
Rua do Rozário	Masculina Pública	80	-
Rua 11 de Julho	Feminina Pública	53	70
Rua 13 de Julho	Feminina Pública	-	102
Rua 13 de julho	Masculina Particular	-	09
Rua 13 de Julho	Masculina Particular	-	08
Rua Conde D'Eu	Masculina Pública	-	76
Rua Conde D'Eu	Masculina Particular	-	16
Rua Conde D'Eu	Masculina Particular	-	11
Rua da Fé	Masculina Primária	33	30
Rua de São Gonçalo	Feminina Pública	48	-
Largo do Arsenal de Guerra	Masculina Pública	N I	47
Largo do Arsenal de Guerra – Cadeia pública	Masculina Pública	-	44
Acamp. Couto Magalhães	Masculina Pública	-	11
Várzea Grande	Masculina Pública	N I	34
Margem do rio Covahi	Masculina Particular	-	22
Sede da Freguesia de Santo Antônio	Masculina Particular	-	20
Sede da Freg. Santo Antônio	Masculina Particular	16	-
Margem do rio Cuiabá	Mista Particular	-	08
Arsenal da Marinha	Masculina Pública	61	-
Arsenal de Guerra	Masculina Pública	89	-
Santo Antônio	Masculina Pública	64	-
Nossa Senhora da Guia	Masculina Pública	34	-
Nossa Senhora de Brotas	Masculina Pública	50	58
Santana da Chapada	Masculina Pública	16	40
Nossa Senhora do Livramento	Masculina Pública	48	70
*Nossa Senhora do Rosário – Rosário Rio Acima	Masculina Pública	80	70
*Santíssima Trindade Mato Grosso	Masculina Pública	53	43
*Nossa Senhora da Conceição – Diamantino	Masculina Pública	45	29
*Nossa Senhora do Rosário - Poconé	Masculina Pública	96	40
*São Luiz – São Luiz de Cáceres	Masculina Pública	93	60
*São Luiz – São Luiz de Cáceres	Feminina Pública	29	28
*Nossa Senhora do Carmo - Miranda	Masculina Pública	28	31
*Santa Cruz – Corumbá	Masculina Pública	34	35
*Santa Cruz – Corumbá	Feminina Pública	25	-
*Santa Cruz – Corumbá	Feminina Particular	-	30
*Santa Cruz – Corumbá	Masculina Particular	-	32
*Santa Cruz – Corumbá	Mista Particular	-	16
*Santa Cruz – Corumbá	Masculina Particular	-	04
*São José de Herculanos	Masculina Pública	45	46
*Sant'Ana – Sant'Ana do Parnaíba	Masculina Pública	39	48
*Sant'Ana – Sant'Ana do Parnaíba	Feminina Pública	-	21
*Santa Rita de Levergeria	Masculina Particular	-	18

Fonte: Relatório do Protonotário Ernesto Camilo Barreto de 1877 e Relatório de Dormevil José dos Santos Malhado de 1881.

* Escolas localizadas no interior da Província. –

S A – Sem alunos –

N I – Não instalada.

Obs.: As escolas criadas em 1877 por Pedrosa e que foram desativadas nos anos seguintes não constam desse quadro. Conforme afirmam Camilo Barreto e Dormevil esses dados não são completos devido à não entrega de relatório por parte de algumas escolas, em especial as particulares. Assim, os dados aqui apresentados dão uma ideia geral das escolas e do número de alunos, mas não tem a pretensão de apresentar o número exato.

Gustavo Galvão, presidente que sucedeu Pedrosa, tão logo chegou à Província deu andamento a mais uma reforma, a quarta em uma década. Ao apresentar a proposta à Assembleia Provincial no intuito de defendê-la, num dos poucos momentos em que apresenta um discurso mais eloquente, afirma que havia encontrado um meio de “levar o ensino ao lar doméstico, à mais humilde cabana e ao mais remoto ponto da província”. Com isso, segundo ele, conseguia atender “simultaneamente as necessidades do presente e as exigências do futuro”, mas dentro dos “limites da previsão humana”.³²¹ Em outras palavras embora indique dar continuidade à política adotada por seu antecessor, mostra-se mais cauteloso. O Regulamento aprovado por ele assim que assumiu o governo, em 1880, abre a possibilidade para a existência de mais de uma escola em cada freguesia possivelmente em função do aumento da população em algumas localidades, entretanto a condição para essa criação era bastante dificultada em função do número acentuado de alunos que se fazia necessário. Conforme estabelece o Art. 41 cada freguesia podia ter “pelo menos uma escola pública podendo haver mais as de que forem necessárias na razão de uma escola para cada 100 meninos”. De acordo com o Art. 42 “A criação de qualquer cadeira do ensino primário em lugares onde já exista alguma, só terá lugar depois da informação das principais autoridades locais, consulta do Conselho Literário e audiência ou proposta da Câmara Municipal respectiva”.

Ao apresentar os dados estatísticos com relação ao número de escolas em efetivo funcionamento, o presidente, tomando como base as informações contidas no relatório do diretor da instrução Dormevil Malhado, informa que são 48 as escolas públicas subvencionadas pela Província sendo 28 do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Destas estão em funcionamento 25 do sexo masculino e apenas 10 do sexo feminino. Uma escola do sexo masculino foi fechada por não ter o número de alunos exigidos pelo Regulamento e pela mesma razão cinco do sexo feminino. As demais escolas, não funcionaram “por se acharem vagas as respectivas cadeiras”.³²²

Com base no Regulamento de 1873 um vez que o de 1880 ainda não fora aprovado, Gustavo Galvão, informa que, em janeiro de 1880 as escolas de sexo feminino da Freguesia da Sé e a de Santo Antônio do Rio Abaixo, que não contavam com o número de alunas exigido pelo Regulamento, haviam sido fechadas.

No que se refere à escola de meninos o diretor lembra que além das escolas que são subvencionadas pelos cofres provinciais existem também as que são subvencionadas pelo

³²¹ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p27.

³²² Idem, Ibidem, p.30.

Governo Geral sendo elas a Escola Regimental do Batalhão 21 de Infantaria, a Escola dos Menores Artífices do Arsenal de Guerra e a do 8º Batalhão de Infantaria. Lembra ainda que deve existir, “nos demais corpos estacionados na Província, outras escolas regimentais”, porém não as menciona pois delas não tem conhecimento. Com base nos dados enviados pelas escolas em funcionamento informa que o número de alunos que lhe foi enviado é de 1831, mas que devido ao fato de que existem escolas particulares que não enviaram seus dados e ainda as escolas dos corpos de linha que mencionou “a cifra se elevará a mais de 2000, não obstante o número das escolas providas ser, este ano, inferior ao do ano passado”.³²³ As razões para o fechamento de várias escolas deviam-se ao número insuficiente de alunos conforme determinava o Regulamento, e ainda por não se encontrar professores para provê-las mesmo que através de contrato, fator que dispensava maiores exigências.

Os atos do presidente deixam transparecer, como foi possível observar em diversos outros momentos ao longo da década, que o problema da instrução não estava apenas em abrir escolas e em contratar professores, era necessário frequentá-las e isso, conforme demonstra o fechamento de algumas escolas, não acontecia. Os alunos até inscreviam-se para elas uma vez que as inscrições, conforme estabelecido na lei, era condição obrigatória para sua abertura. Entretanto, posteriormente, não as frequentavam. Assim, se por um lado o governo não conseguia atender à demanda existente em termos de abertura de escolas em número suficiente para atender a toda a extensão do território que era imenso, por outro a população nem sempre se mostrava interessada em frequentar as referidas escolas.

O relatório seguinte registra que mais escolas foram fechadas. Além das escolas mencionadas anteriormente Gustavo Galvão mandou fechar também as escolas do sexo feminino do Coxipó da Ponte e da freguesia da Chapada, e a do sexo masculino da povoação do Coxipó do Ouro agora com base no novo Regulamento em vigor desde março de 1880. Esse Regulamento estabelece que a escola que “não for frequentada efetivamente por vinte alunos, será fechada”. A diferença está em que, no novo Regulamento a situação do professor, neste caso específico, já fica definida no corpo do próprio artigo que estabelece na sua parte final: “o professor passará a reger outra, percebendo o mesmo ordenado exceto se a falta de frequência fora motivada por ele, pois, neste caso, ficará disponível e, se não for vitalício, será dispensado”.³²⁴

Uma confirmação de que o discurso de Gustavo Galvão com relação às finanças positivas da Província, muito provavelmente era mais força da retórica do que realidade,

³²³ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.13.

³²⁴ RRIPSPMT, 1880, Art. 54.

reside no fato de que o Regulamento de 1880, conforme expresso no Art. 43 abria possibilidade de criação de cadeiras do ensino primário com apenas 20 alunos desde que os interessados oferecessem à Província, “casa e mobília apropriada”. Outra solução que pode ter sido criada para atenuar as dificuldades entre disponibilidade de recursos e necessidade de criação de escolas estava prescrita no Art. 45 ao estabelecer que:

Quando o número de alunos que frequentar uma escola exceder de cento e vinte, ou se subvencionará uma escola particular para receber o excedente de cem, ou se darão adjuntos na razão de um para cada cinquenta alunos excedentes até que seja criada outra escola.

O princípio da racionalidade permanece e se fortalece no Regulamento de 1880, no que se refere ao funcionamento das escolas em toda a Província e prevê transferências de escolas para outras localidades, fechamento de escolas, e até mesmo transferência de alunos de escolas públicas para particulares nos casos em que a baixa frequência não justificar a permanência, em outras palavras, não compensar os gastos:

Art. 53 – As escolas públicas que forem pouco frequentadas poderão ser transferidas para outros lugares da mesma freguesia onde possam ser mais concorridas

Art. 54 – A escola que não for frequentada efetivamente por vinte alunos será fechada [...]

Art. 55 – Se os alunos forem poucos, se a culpa não é do professor e se não há como transferir para outro lugar na mesma freguesia será paga subvenção a uma professora particular que os instrua.

No último relatório de seu governo, Gustavo Galvão informa que o número de alunos que frequentou as escolas públicas subvencionadas perfaz um total de mil setecentos e cinquenta e três alunos, destes mil trezentos e trinta e quatro são do sexo masculino e quatrocentos e dezenove do sexo feminino, além de trezentos e doze alunos das escolas particulares com duzentos e trinta do sexo masculino e cinquenta e dois do sexo feminino o que dá o total de dois mil e sessenta e cinco alunos, dos quais mil quinhentos e noventa e quatro são do sexo masculino e quatrocentos e setenta e um do sexo feminino. Esses dados mostram que o número de alunos cresceu em duzentos e trinta e quatro.

O otimismo presente nos relatórios de Gustavo Galvão pode ser verificado também no relatório de Dormevil ao informar que tinha havido um aumento no número de alunos matriculados nas escolas da Província quer públicas, que particulares embora não tenha aumentado o número de escolas. Com isso Dormevil valoriza a procura da população pela instrução para seus filhos. Segundo ele, ao número significativo de dois mil e sessenta e cinco

alunos frequentes nas escolas não estão incluídas algumas escolas particulares que “ainda não tem mandado aos inspetores paroquiais os mapas com a frequência dos seus alunos”³²⁵, por isso acredita que deve chegar a dois mil e quinhentos o número de alunos que frequentam escolas na Província.

No ano seguinte o número de alunos cresce ainda mais. Segundo informa Dormevil frequentavam as escolas de Mato Grosso dois mil duzentos e quatro, entretanto este número poderia se “elevar a mais de 3000 se todos os inspetores paroquiais cumprissem exatamente com seus deveres”.³²⁶ Embora Marcílio (1963, p.95) argumente que “os fatos objetivos constatados em estatísticas escolares, justificam o entusiasmo e as esperanças depositadas no novo regulamento” há que se considerar que esse aumento foi insipiente se considerado o aumento da população na Província conforme apontado por Volpato. Também não houve um crescimento proporcional se comparados o número de escolas criadas e o número de alunos matriculados

Com relação à procura dos alunos pela escola é interessante observar que, no governo de Gustavo Galvão esse número é ainda menor. As estatísticas parecem confirmar as afirmações dos presidentes de que a escola, pelo menos naquele momento, não era um bem importante para a população. Somente bem mais tarde, no início do século XX, e ainda assim de modo restrito, é que a população começa a dar mostras de interesse pela instituição tão defendida pelos governantes e pelas autoridades como caminho obrigatório rumo à civilização. Aparentemente a população tinha outros projetos e não ir à escola era o modo de oferecer resistência a projetos que não faziam parte do seu imaginário.

Com relação à idade mínima para acesso à escola é curioso observar que no período em questão, década de 1870, nos Regulamentos de 1873, 1875 e 1878, a idade mínima exigida para a matrícula nas escolas era de cinco anos para meninos e meninas idade, portanto, inferior à que, até bem pouco tempo, era exigida nas escolas públicas do país onde a obrigatoriedade se fixava nos sete anos.³²⁷ Provavelmente os reformadores seguiam a orientação adotada na reforma Couto Ferraz em 1854. Em 1880, logo após ser estabelecida a obrigatoriedade, a idade se elevou para sete anos. A orientação agora provavelmente fora dada pela Reforma Leôncio de Carvalho em 1879. Entretanto, apesar de, aparentemente, as

³²⁵ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1881, p.6.

³²⁶ Idem, 1882, p.4.

³²⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394/96, no seu Art. 6º estabelecia, originalmente que os pais ou responsáveis eram obrigados a efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental. A partir de 2005, com a aprovação da Lei nº 11.114 essa obrigatoriedade se reduz para seis anos. Ainda assim, mesmo com a redução, a idade continua superior à exigida na década de 1870, mais de um século atrás. De modo contrário, o direito à escolaridade aos que já ultrapassaram o limite máximo de idade estabelecido é assegurado atualmente, sem restrições, pela mesma legislação.

reformas seguirem orientações da Corte, Valdez (2006, p.104) lembra que, naquele período, “a idade para adentrar o mundo escolar, em muitas escolas, sobretudo nas domésticas, era definida pela ‘capacidade’ e ‘talento’, não pela faixa etária”.

Uma questão relevante no que se refere à idade para ingresso na escola é a diferenciação que os regulamentos estabelecem no que concerne à idade máxima de um modo geral, e entre meninos e meninas de modo particular. Até o Regulamento de 1878 diferenciam-se as idades, mas não há diferença entre os sexos. O Regulamento de 1873 estabelece apenas que a idade máxima para ingresso na escola é de dezoito anos³²⁸ e, no Regulamento de 1875 essa idade cai para quinze anos³²⁹. No Regulamento de 1878 a idade máxima para os meninos permanece em quinze anos, mas a idade para as meninas cai para onze³³⁰. No Regulamento de 1880, a idade dos meninos cai para quatorze e a de meninas sobe para doze. É interessante observar que, contraditoriamente, à medida que ganham corpo os discursos em favor da educação das meninas, aparece na legislação limitações a esse acesso que não havia antes. A que se deveriam tais limitações? Já foi demonstrado que os recursos eram, na maior parte do tempo, insuficientes; também já foi argumentado quanto aos preconceitos ainda existentes na época quanto ao papel da mulher na sociedade. Mas, nesse caso porque então os discursos tão eloquentes a favor da educação da mulher? Em que consistia essa educação? Esse assunto será retomado mais à frente. No momento, pode-se inferir apenas que a educação das meninas tinha finalidades distintas da educação dos meninos.

Com relação ao ensino noturno apenas o Regulamento de 1875 se preocupa em estabelecer a idade para acesso. De acordo com o referido Regulamento não poderiam se matricular em escolas noturnas os menores de 12 anos³³¹. O Regulamento de 1878 não trata da questão dado o fracasso da experiência. A população de Mato Grosso não viu nessas escolas a importância a elas atribuída pelo governo. Possivelmente uma forma de resistência quanto à imposição de novos hábitos.

4.4 - Ensino misto: entre o conservadorismo e a modernização

³²⁸ ROIPPMT, 1873, Art. 36, § 2º.

³²⁹ RIEIPPMT, 1875, Art. 18, § 1º.

³³⁰ RIPPMT, 1878, Art. 119, § 1º.

³³¹ LREPPMT, 1875, Art. 18, § 1º.

Para Siqueira (2000, p.145) o ensino misto se tornou objeto de discussão e de reflexão no Brasil somente a partir da década de 1870 através da influência dos chamados “cientistas” que tinham como objetivo modernizar a sociedade brasileira. O grande espaço para essas discussões, segundo a autora, foram as Conferências da Glória. Para a autora, a primeira dessas conferências a tratar da questão do ensino misto foi a de 1874 denominada “Vantagens da educação na família e conveniência das escolas mistas”. A segunda seguiu o mesmo tema e a terceira realizada no final da década de 1880 tinha como exemplo os Estados Unidos que traziam “a certeza da conveniência da adoção da co-educação no Brasil”. Embora a autora afirme que em Mato Grosso a co-educação “somente passou a fazer parte dos discursos político-administrativos, a partir da década de 1880, quando os argumentos sobre as vantagens da escolarização ganharam maior força argumentativa” ele se fez presente, conforme se verá abaixo, já no final da década de 1870 e, antecipando-se, em seu teor, à conferência do final da década de 1880 mencionada por Siqueira.

É importante considerar que o sistema misto ou a co-educação faz parte da luta pela democratização do ensino tanto quanto pela sua universalização. Para Siqueira, Sá (2006) o processo de democratização e de universalização da instrução trouxeram a necessidade de multiplicação dos estabelecimentos escolares. A separação entre o ensino de meninos e de meninas acabou por gerar a exclusão das meninas uma vez que a prioridade era dada às escolas de meninos. Uma saída para esse quadro seria a implantação do ensino misto que permitia um melhor aproveitamento do espaço escolar e uma maior racionalização dos recursos. Entretanto, isso gerava outro inconveniente: a quem caberia a tarefa de instruir esses alunos? Assim, uma decorrência importante da expansão da escolarização às meninas, em que pesem as dificuldades em fazê-lo, foi a abertura do magistério às mulheres, espaço antes totalmente masculino, assunto que será tratado mais adiante.

Com relação ao termo “ensino misto” Xavier (2006, p.76-77) lembra que em Mato Grosso faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre “sistema de ensino misto” e “método misto”. Para a autora o termo “sistema de ensino” relaciona-se à aplicação do ensino em conjunto, para meninos e meninas, ou seja, não se refere a “um método de ensino, e sim a um sistema educacional que “permitia a presença de meninos e meninas em uma mesma escola ou sala, a co-educação”. Já o termo “método misto” foi utilizado para designar a “mistura entre o mútuo e simultâneo”, formando assim o método “simultâneo-mútuo”.

No que se refere à preocupação, ainda que apenas no âmbito legal, de escolarização das meninas na Província, não se pode afirmar que a mesma tenha ficado legada ao abandono absoluto nas décadas anteriores à selecionada para o presente estudo uma vez que o

Regulamento de 1854 previa a possibilidade de criação de escolas voltadas a elas. O referido Regulamento remete à Lei de 1837 que estabelece, de acordo com o Art. 3º:

Nos lugares em que houver escolas de segundo grau, o governo poderá estabelecer também escolas para meninas, uma vez que possam ser habitualmente frequentadas ao menos por vinte alunas. Nestas ensinar-se-á a ler, escrever, prática das 4 operações aritméticas e deveres morais, religiosos e domésticos.

Pelo que está estabelecido na Lei, às meninas era dada uma instrução um pouco diferenciada da que era dada aos meninos, uma vez que a elas eram acrescidos assuntos relacionados às atribuições domésticas. As meninas eram privadas de assuntos que na ótica da época, não eram importantes na formação. Vilella (2002, p.22) lembra que as meninas podiam frequentar as escolas, isso lhes era permitido, entretanto a seleção se dava pela “redução do conteúdo”. Assim:

Elas deveriam aprender a ler escrever e fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e proporções, bem como o estudo da geometria que fazia parte do currículo dos meninos, eram interditados às meninas. Elas aprendiam, em contrapartida, a coser, bordar e os demais ‘misteres próprios da educação doméstica’.

O Regulamento de 1873 trazia uma preocupação acentuada com relação ao contato entre meninos e meninas no interior da escola. De acordo com o Art. 96 os professores públicos ficam proibidos de lecionar na mesma casa a “alunos de sexo diferente, qualquer que seja o motivo e o pretexto”.

O presidente Cardoso Júnior não se ocupou seriamente da questão. Embora fosse um defensor ferrenho da escolarização para a população em geral e inovador sob muitos aspectos, não se ocupou especificamente da educação da mulher falando sempre de modo genérico e sem uma defesa mais veemente do assunto.

Miranda Reis seguiu o caminho de Cardoso Júnior e até acentuou a segregação das meninas no que diz respeito à escolarização, prova disso é a aprovação do Regulamento de 1873 sob sua gestão que dificultava ainda mais a situação das meninas conforme exposto no parágrafo anterior.

Com o Regulamento de 1875 não foi diferente, pois o mesmo acentua ainda mais essa segregação ao estabelecer no Art. 1º, § 6º, que, nas escolas de sexo feminino “o estudo de aritmética se restringirá aos princípios elementares e suas aplicações fundamentais aos números inteiros, frações e decimais”. Às meninas, portanto, deveria ser dado um ensino

inferior, uma vez que a elas não deveria ser ensinada nada mais que a aritmética elementar. O ensino de “proporções” e o “estudo do sistema de pesos e medidas do Império” caberia somente aos meninos. O parágrafo seguinte mantém o “trabalho de agulha, e outros análogos para o sexo feminino”. Ainda no mesmo Regulamento tem-se ainda mais cerceamentos, pois além de manter a proibição de escolas mistas no que se refere aos estabelecimentos públicos, ainda acentua esta situação ao estender essa medida às escolas particulares.

Para Camilo Barreto “a reforma, proibindo a reunião dos dois sexos nas escolas públicas e particulares, extinguiu o sistema misto, com prejuízo sensível da instrução e educação das meninas nas freguesias, povoados e mais localidades em que só existem escolas do sexo masculino”. Já que não era possível decretar escolas de meninas em todas as localidades devido às dificuldades com o orçamento, o inspetor propõe então que se estabeleça o ensino misto nas localidades em que só há uma escola e que estas “sejam regidas por professoras, de modo a não deixar as meninas na “ignorância crassa, donde só pode vir o vício e a miséria”. O inspetor afirma que esta ideia já havia dado bons resultados em outras províncias “mais adiantadas e civilizadas”³³² e deixa a critério do presidente adotá-la, mas alerta para a importância de somente decretar essa medida depois de serem, as professoras, formadas pelo Curso Normal.

Camilo Barreto aponta ainda que a educação da mulher está “sobremaneira descurada” tendo em vista que das vinte e oito escolas da Província, além de mais duas destinadas ao ensino noturno, uma do Arsenal de Guerra e uma da Companhia de Aprendizes Menores Marinheiros, apenas seis se destinam ao sexo feminino. Em diversas vilas não existem escolas de sexo feminino e também não existem escolas particulares. Nessas localidades a instrução das meninas “é absolutamente negada”.³³³ No Regulamento de 1878, Art. 120, a preocupação estava centrada nas meninas e em seu contato com os meninos. Assim, naquelas “escolas do sexo masculino em que se facultar matrícula a meninas, não poderão ser admitidos alunos maiores de 9 anos”. Ainda assim, apesar das restrições, o Regulamento de 1878 representa um avanço quanto à instrução das meninas. De acordo com o Art. 114

Nas paróquias ou localidades em que não houver escola pública para meninas, poderão nestas ser admitidas a matrícula, na escola, de sexo masculino por acordo entre os pais ou tutores de meninas e os respectivos

³³² RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.14.

³³³ Idem, p.19-20.

inspetores paroquiais, e o presidente da província poderá prover tais cadeiras de professora, ainda quando o número de alunos exceder ao de alunas.

Com a chegada de Pedrosa à Província a situação da escolarização das meninas ganha novos contornos. Uma grande preocupação desse presidente expressa em seus discursos estava, segundo ele, na ausência de escolas de meninas. Para justificar seus atos à Assembleia Provincial por ter nomeado professores sem o devido consentimento dos parlamentares afirma tê-lo feito por preocupar-se com as “densas trevas” que “ameaçavam envolver completamente a província” tendo em vista que em inúmeras localidades não havia “uma escola sequer para o ensino do sexo feminino”. Para o presidente um fato como esse “encheria de tristeza e pesar o coração de todos os brasileiros”.³³⁴ Com esse discurso busca conclamar o senso de patriotismo dos deputados para que lhe dêem o apoio necessário para aprovação do seu ato.

A sequência do discurso de Pedrosa mostra que essa não era sua única preocupação. Para ele não apenas as meninas deveriam instruir-se, mas sim toda a “mocidade” que deveria deixar de lado “o indiferentismo” que nutriam pela instrução, caso contrário, em alguns poucos anos, não seria possível encontrar na Província “pessoas aptas para as “diversas funções públicas”.³³⁵

O discurso de Pedrosa indica, em diversos momentos, uma preocupação acentuada com a instrução feminina, quer lamentando o seu abandono, quer criando escolas para meninas. Na parte final do relatório mostra a origem de suas preocupações: “Escusado é dizer-vos quais são os perniciosos resultados da ignorância da mulher, da mãe de família, esteio de toda educação social”, pois conforme se lê em Tocqueville (1987, p.224) “é a mulher que faz os costumes”. Para Pedrosa esse era um tema recorrente com o qual já vinham se ocupando há bastante tempo “todos os grandes pensadores”, por isso conclama os deputados para que nunca mais consintam que se reproduza esse estado de coisas, ou seja, que a mulher seja mantida longe da escola.

Em Mato Grosso, é apenas no governo de Pedrosa que se efetiva a criação, em maior número, de escolas para meninas. Até então a predominância absoluta era das escolas para meninos. Mas, sua ação não se limitou à criação das referidas escolas como forma de superar os problemas. O presidente lembrou, em seu discurso, a Lei nº 523 de 5 de julho de 1877 que dava à presidência autorização para que fosse novamente regulamentada a instrução pública primária. Nesse trabalho, para o qual atribuía grande relevância destaca a importância do ensino misto. Para justificar sua concepção busca referências nos Estados Unidos:

³³⁴ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.5.

³³⁵ Idem, 1879, p.5.

Os exemplos da grande República Americana fazem-me até certo ponto apologista do ensino misto. Ai, como pondera um distinto escritor da *Recue des deus mondes* Mr. Paul Janet todos vêem no *regimen* da co-educação dos dois sexos – não como poder-se-ia crer, um mal ao qual se resignem para a consecução de um bem maior, mas, sim, um bem positivo, que, longe de ter os perigos que alguns receiam, pelo contrário, os conjura, afasta-os, contribuindo consideravelmente para a dignidade dos costumes americanos.³³⁶

Aliada à questão da instrução de meninas emerge outra de igual importância: o ensino misto, uma novidade para a época. Reportando-se ao relatório de Mr. Buisson sobre a instrução primária, elaborado por ocasião da Exposição da Filadélfia afirma que a instrução concomitante de meninos e meninas é um sistema que favorece a ambos os sexos. Através dele pode-se observar os benefícios tanto aos meninos quanto às meninas porque:

Os meninos adquirem maneiras mais brandas, menos grosseiras, menos turbulentas, e as meninas ganham na seriedade, no recato, na assiduidade ao trabalho: habituados ambos a viverem juntos, lado a lado, não correm mais perigos do que os irmãos e as irmãs, na família. E quanto menos se procura separá-los, ocultar uns dos outros, menos mistério irá nisto e, conseqüentemente, diminuirá a inquietadora curiosidade que se desperta, enquanto crianças não admiram-se de ter em comum o trabalho e os jogos: na adolescência continuam pois, a achar-se juntos e sem perturbação alguma e sem surpresa: esse contato, amável quanto inocente, não lhes sendo novo, deixa de despertar neles novas comoções. Assim se acha resolvido para o americano pela insensível transição da infância à mocidade, um dos mais graves problemas da educação moral.³³⁷

Vale lembrar que as Exposições Universais, denominadas por Kuhlmann Júnior (1996) como “grandes festas didáticas”, apresentavam a educação, como pilar da civilização ocidental moderna e é nesta perspectiva que se deve compreender a referência de Pedrosa ao Relatório de Mr. Buisson sobre a Exposição da Filadélfia realizada em 1878. É importante ressaltar ainda que a referida exposição, realizada em comemoração ao centenário da independência dos Estados Unidos, contou com a presença de D. Pedro I, em lugar de honra, ao lado do Presidente Grant na solenidade de abertura.³³⁸

Pedrosa, com vistas a defender seu ponto de vista, remete-se a Paul Janet e a um inquérito por ele realizado em estabelecimentos de ensino nos Estados Unidos no ano de 1871 e que “provou” que esse sistema só tinha “produzido vantagens”. Mas, é interessante observar

³³⁶ Idem, *Ibidem*, p.136.

³³⁷ Buisson Apud Pedrosa In: RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.136.

³³⁸ - Sobre a participação brasileira nesta e em outras exposições ler, entre outros, PESAVENTO, Sandra Jatayh. *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997; e Kuhlmann Júnior, Moysés. *As Grandes festas didáticas: A educação brasileira e as Exposições Internacionais 1862-1922*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado de São Paulo-USP, 1996.

que as vantagens apontadas no relatório não decorrem da ausência de "inclinações" entre os dois sexos como seria de se esperar, dados os valores morais da época, e sim porque as tais "inclinações" que apareciam "naturalmente" contribuía apenas para fomentar "alianças legítimas, cuja felicidade talvez não fosse maior se de outro modo houvessem se originado".³³⁹ Aqui se pode ver o alcance da instrução concomitante dos dois sexos: ela contribuiria para reforçar os laços do casamento que, conforme mostrou Tocqueville (1987), eram os laços mais respeitados entre os americanos.

Entretanto, sua comparação com a realidade dos americanos não é aleatória, ingênua. Pelo contrário, Pedrosa refere-se aos escritos de Paul Janet, e reconhece que a sociedade americana é "algum tanto original: ela repousa não teórica, mas praticamente, sobre o princípio da igualdade entre os sexos. A lei e os costumes contribuem ali para dar à mulher uma liberdade bastante ampla". Em outras palavras, nos Estados Unidos a igualdade era uma realidade, por isso alerta para o fato de que não se deve "transplantar para um outro povo instituições que não se acomodem com a sua vida íntima, diversa da dessa nação de titãs do progresso".

No Brasil a liberdade à qual se refere Pedrosa não fazia parte dos costumes, dos hábitos, do modo de viver das pessoas. Mas, se por um lado, para Pedrosa, não é possível esse transplante, por outro, é necessário aos "povos que desejam acompanhar os que marcham na vanguarda da civilização" que se despeçam dos seus "falsos preconceitos", que modifiquem um pouco "seus hábitos" de modo que esses hábitos e preconceitos não se transformem em "tantas barreiras aos grandes melhoramentos que cumpre-lhes empreender". Assim pondera: "Não aceitemos, por hora, com servil imitação, concordo, o *regimen* do ensino americano, porque, ferindo de frente hábitos de exagerado pudor, arraigados na nossa população, tornar-se-ia improfícuo por inexecutável".

Para fazer tal afirmação leva em consideração que mesmo na "cultura Europa", nas regiões mais adiantadas, essa ideia não seria aceita com a "mesma amplitude com que os americanos a adotam", ainda assim as "boas instituições são sempre aceitáveis" desde que sejam "amoldadas às condições de cada povo"³⁴⁰. Se não era possível adotar a ideia totalmente, como uma cópia fiel de sua versão original, que pelo menos se procurassem formas de adequá-la à realidade da Província. Ao defender esses princípios, Pedrosa se aproximava de inúmeros políticos e intelectuais da época, a exemplo de Uruguai e Vasconcelos que alertavam para a necessidade de que os empréstimos de ideias desenvolvidas

³³⁹ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.136.

³⁴⁰ Idem, Ibidem, p.137.

em outras culturas, por outros povos fossem tomadas com cautela, adequando-as à realidade nacional.

Ainda no que se refere ao ensino misto, Pedrosa provoca os mais conservadores que porventura achem que esse sistema é “atentatório dos severos princípios da moralidade”, os que defendem as “exagerações do pudor” e que por isso tendem a anular as “conveniências do sistema misto” à reflexão, e afirma que esses não “provarão jamais que os americanos sejam tão depravados que eduquem seus filhos afrontando os mais santos princípios da moral e das conveniências sociais”. Alega que o americano “com os seus costumes originais, com o seu caráter inimitável” nem por isso deixa de ser “psicologicamente da mesma natureza que nós: também crê no pudor e rege-se pelo mesmo código de moral, que é um, em essência para todos os povos civilizados”.³⁴¹ Se o código moral era o mesmo para todo o povo civilizado e se não era possível transplantar o modelo devido aos costumes arraigados na Província então não havia civilização, havia barbárie. Nas entrelinhas caracterizava o povo e, em seu interior as elites representadas pelos deputados provinciais, como atrasados, portadores de hábitos que precisavam ser mudados.

Mas não é só o atraso nos hábitos e nos costumes da população que instigam Pedrosa à defesa do ensino misto para a Província. Desse sistema afirma Pedrosa, “muita coisa útil há a adotar-se”. Pedrosa considerava que a Província não dispunha de meios suficientes para multiplicar e prover definitivamente as escolas, uma vez que uma ação dessa natureza ultrapassaria “as forças da receita”. Desse modo realizaria uma “grande economia” reorganizando o ensino “nas condições desejáveis, com um pequeno pessoal idôneo e estipendiado”. As escolas mistas, afirma Pedrosa, “produzirão este feliz resultado”. Por um lado seria mais fácil encontrar professores para “trinta ou quarenta cadeiras do que para o dobro delas”, por outro, se aproveitariam melhor “as vocações para o magistério” uma vez que “a remuneração poderia ser maior”.³⁴² A preocupação com a moralidade seria resolvida, por um lado, limitando-se a idade dos alunos admitidos para matrícula em dez a doze anos antecipando-se assim à puberdade, por outro, destinaria a tarefa de educar às mulheres.

Pedrosa numa tática semelhante à de Camilo Barreto, lamenta as estatísticas incompletas, ao mesmo tempo em que se vale delas para exaltar sua ação e dar confiabilidade ao seu dizer. Informa aos deputados que, ao assumir a administração, das vinte e oito escolas criadas, apenas seis destinavam-se ao sexo feminino. Em sua administração criou mais vinte e

³⁴¹ Idem, *Ibidem*.

³⁴² Idem, *Ibidem*, p. 137-138.

uma existindo, portanto, no momento, quarenta e nove e destas, dezessete destinadas ao sexo feminino.

Entretanto, apesar da grande quantidade de escolas criadas especificamente para o sexo feminino muitas delas não vingaram, acabaram fechadas. Além disso, o número de meninas nas escolas, tanto públicas quanto particulares apresentado nos relatórios dos inspetores/diretores da instrução, mostra-se incipiente em relação ao de meninos à exceção de algumas escolas da capital. Mesmo no caso das escolas públicas da capital em que o número de meninas é maior, há que se levar em consideração que havia muito menos escolas para meninas do que para meninos. Assim, seria natural que as meninas se aglomerassem nas poucas escolas existentes. A questão que se destaca nesse quadro é porque um número tão inexpressivo de meninas foi para a escola? Qual seria a origem social dessas meninas levando-se em consideração que a maioria das escolas particulares era destinada aos meninos e que as escolas destinadas às meninas com grande número de alunas eram todas públicas? Castanha (2006), a partir de dados coletados sobre o período provincial, afirma que somente as meninas oriundas das famílias mais ricas recebiam instrução, mas, nesse caso porque elas não procuravam as escolas particulares ou as mistas?

O Regulamento de 1880, aprovado no início do governo de Gustavo Galvão, dá um passo significativo no sentido de assegurar escolas para as meninas através do Art. 12, § 17 que autoriza “as professoras de cadeiras públicas do sexo feminino a admitir à matrícula, em suas escolas, alunos do sexo masculino até a idade de 10 anos”. Com essa tática se assegurava a permanência da escola através do número de alunos necessários à sua manutenção dada a presença masculina e, com isso, se garantia o espaço destinado às meninas. Por esse caminho o Art. 44 garantia que as escolas conduzidas por professoras pudessem receber “alunos de ambos os sexos” desde que fossem “autorizadas”. Entretanto, em 1881, após um ano da aprovação do novo Regulamento, o número de escolas mistas na Província era insipiente, tinha pequeno número de alunos e ainda assim todas eram particulares.

Dormevis, o Diretor que atuou junto a Gustavo Galvão no comando da instrução na Província, lembra que além da pouca frequência das meninas nas escolas Mato Grosso lidava também com a falta de professores, para essas escolas, razão pela qual aponta “o descuido da educação da mulher” na Província. Para o diretor uma das vantagens do novo Regulamento foi a criação de “escolas mistas dirigidas por mulher”.³⁴³ Infelizmente, relata o inspetor, várias destas escolas estavam fechadas ou por falta de alunos ou por falta de professores.

³⁴³ RIIMT Dormevis José dos Santos malhado, 1880, p.10.

Curiosamente, em meados da década de 1870, Camilo Barreto havia apresentado números que indicavam uma quantidade maior de analfabetos entre os homens fator que pode indicar que as meninas recebiam educação por outros caminhos que não a escola pública, possivelmente nas próprias casas em escolas domésticas, oficializadas ou não.

Oferecer escola à população era apenas parte de um enorme problema que diuturnamente se apresentava aos governantes e responsáveis pela condução da instrução em Mato Grosso. Se por um lado, de fato, não havia escola em todos os lugares da Província, também é verdade que muitas escolas foram criadas e fechadas, pois as crianças a elas não compareciam. Apenas muito mais tarde a escola parece ter entrado no ideário de boa parte da população como um bem desejável e, ainda assim, com muitas nuances. Uma confirmação desse fato pode ser obtida quando da leitura do relatório de Gustavo Kuhlmann na década de 1910 que informa acerca da ausência de alunos no Grupo Escolar de Poconé uma das mais antigas cidades de Mato Grosso. Qual a razão para isso? Segundo o diretor os alunos estavam dando preferência às escolas particulares. Ao mesmo tempo os grupos escolares da capital estavam superlotados enquanto que outras escolas, na mesma capital, ainda continuavam fechadas por falta de alunos. O número de meninas nas escolas ainda era inferior ao de meninos, mas pouco a pouco elas chegavam e tomavam seus lugares.

4.5 - Escola noturna: um projeto naufragado

De acordo com Siqueira, Sá (2006, p.137) o projeto de modernização da sociedade com vistas à transformação que tiraria os homens do estado de barbárie conduzindo-os à civilização requeria que não apenas as crianças fossem escolarizadas, mas também os demais membros da família de modo que se “imbuíssem do sentido civilizatório”. Desse modo, as experiências com a implantação de cursos ou mesmo de escolas noturnas foram realizadas em todo o Império visando instruir os adultos que “pela tradição cultural, mantinham um comportamento condenável, tanto no tocante aos hábitos como aos costumes”. Nas regiões de forte agricultura a exemplo de São Paulo com a cafeicultura, o objetivo desses cursos era preparar mão de obra para atuar nas lavouras dada a preocupação com a libertação dos escravos que era iminente. Em Mato Grosso a preocupação segundo Siqueira, Sá (2006, p.138) era outra:

O temor pelo ócio exercitado pela população pobre e analfabeta, a possibilidade da utilização de seu tempo em atividades consideradas ‘incivilizadas’, como festas populares, ou melhor, as chamadas ‘funções’ que quase sempre redundavam em brigas, esfaqueamentos, palavrões,

licenciosidades e até mesmo em morte, bem como o perigo iminente de que esse tempo fosse gasto em jogatina, tudo isso levou as elites mato-grossenses a traçar estratégias de ocupação desse tempo em atividades escolares, através das quais os valores ‘civilizados’ seriam transmitidos.

A ideia de se criar escolas noturnas nasce em solo no governo de Cardoso Júnior. Segundo Siqueira (2000), essas “instituições”, conforme denominação utilizada por Pedrosa, não objetivavam apenas instruir, mas principalmente educar e civilizar a população adulta.

Os primeiros professores foram nomeados para a escola em caráter voluntário. Cardoso Júnior vale-se das táticas já mencionadas anteriormente e escolhe, dentre respeitáveis cidadãos cuiabanos, os professores para as cadeiras noturnas recém criadas. O presidente afirma esperar dos “cidadãos nomeados” que estes compreendam “o elevado alcance de uma ideia hoje tão generalizada e abraçada em todos os países em que a mocidade preocupa a atenção dos poderes públicos e dos espíritos sinceramente devotados ao bem da humanidade” e que aceitem “gratuita e generosamente”³⁴⁴ atuar nos cursos noturnos. É pelo trabalho voluntário que Cardoso Júnior encontra meios para trazer o ensino noturno à Província. Mais interessante ainda é observar que estes cursos, conforme se pode ver no relatório de Miranda Reis (1873), não foram acolhidos pela população.

O Regulamento de 1873 no Art. 4º estabelece a criação, na capital, de “aulas noturnas para o sexo masculino” onde serão ensinadas as seguintes matérias: “gramática nacional, latim, francês, aritmética, álgebra e geometria, escrituração mercantil por partidas dobradas, e geografia e história”.³⁴⁵ Abre ainda, no Regulamento, a possibilidade de expandir ou restringir a oferta desses cursos segundo as condições da Província, além de prever a possibilidade de remuneração aos professores para essas aulas. Vale lembrar que, conforme mencionado anteriormente, os primeiros professores nomeados pelo presidente para as aulas noturnas foram conclamados a prestar seus serviços em caráter voluntário.³⁴⁶ Cardoso Júnior nomeia-

³⁴⁴ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p. 61

³⁴⁵ Idem, Ibidem, p.60-61.

³⁴⁶ Foram nomeados para estas aulas conforme o rol de matérias estabelecidas no Art. 4º respectivamente: para reger a primeira cadeira o Cônego João Leocádio da Rocha; para reger a segunda o Cônego José Joaquim dos Santos Ferreira, para reger a terceira o professor Joaquim José Rodrigues Calháo, para reger a quarta o cidadão José Esteves Corrêa, para reger a quinta o cidadão José Emiliano Peixoto do Amarante e, para reger a sexta o Dr Dormevil José dos Santos Malhado. Estes homens aparecem na literatura local como importantes figuras do cenário político e cultural de Mato Grosso. Os Cônego João Leocádio da Rocha e José Joaquim dos Santos Ferreira eram importantes lideranças religiosas; João José Rodrigues Calháo era professor do Seminário Episcopal e foi o fundador do Jornal “A Província de Mato Grosso”, redator do jornal “O Liberal” além de poeta; José Estevão Corrêa foi professor do Seminário da Conceição, Escola Normal e Liceu Cuiabano, deputado provincial por duas legislaturas, diretor da instrução, redator de vários jornais e revistas além de membro da Academia Matogrossense de Letras; José Emiliano Peixoto do Amarante pertencia a importante família cuiabana; Dormevil José dos Santos Malhado era médico, ocupou o cargo de inspetor da instrução, foi deputado

os sem consulta prévia. Para fazê-lo, vale-se de táticas persuasivas, e alega que esperar pela aceitação dos mesmos seria “por em dúvida” seus “sentimentos” bem como sua “provada dedicação ao progresso desta província” além do mais, em trabalhos como esse “a mais plena remuneração está na própria consciência”.³⁴⁷

Sobre os cursos noturnos que, para Siqueira (2000) foram o “ponto alto e moderno” da reforma de 1873, Cardoso Júnior afirma que os mesmos estão disseminados por todos os lugares “onde a instrução se perfectibiliza e prospera”. Essa ideia se desenvolvia e dava bons resultados “na Europa, na Alemanha, nos Estados Unidos e recentemente em várias províncias do Brasil”. Para ele:

O funcionário público, o artista, o operário, todos enfim, que durante o dia não podem dispor de algumas horas para iluminar o entendimento, encontrarão no ensino noturno o que talvez desejem, o que lhes falta, aquilo de que mais precisam – a instrução.³⁴⁸

Cardoso Júnior vale-se de suas táticas de persuasão e, com base nos princípios altruístas nomeia “patronos” para os cursos noturnos, patronos esses que são conclamados a contribuir para instauração do curso e, se os conclama, “é em nome da mocidade que se prepara para o futuro, é em nome do progresso, é em nome da felicidade desta Província”.³⁴⁹

A proposta inicial de Cardoso Júnior era a de que fosse criado apenas um curso noturno na Paróquia da Sé. Porém, atende a uma solicitação do inspetor geral dos estudos José Dinis Vilas Boas e resolve criar mais um no Distrito de São Gonçalo de Pedro II, também na capital.

Ao final do seu mandato é possível vislumbrar um acentuado desânimo em Cardoso Júnior, materializado no discurso de transferência do cargo a José de Miranda da Silva Reis. Num breve relatório de apenas duas páginas afirma ter criado dois cursos noturnos na capital, mas que, infelizmente não conseguiu inaugurar o Gabinete de Leitura. Aos dois projetos pede a proteção do colega, pedido este que vem acompanhado de um desabafo no qual deixa transparecer um pouco do seu perfil de governante. Para Cardoso Júnior, esses:

[...] são itens que carecem do influxo do governo que com ele conseguirá facilmente preservá-los do contágio do indiferentismo que de tudo descrê e que só medra no terreno estéril, onde se destacam os marcos aí plantados

provincial por várias legislaturas, vice-presidente da Província e recebeu condecorações por sua brilhante e profícua participação na Guerra contra o Paraguai.

³⁴⁷ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.61.

³⁴⁸ Idem, Ibidem.

³⁴⁹ Idem, Ibidem, p.63.

pelos caminantes, que jamais reagirão contra os obstáculos que se lhes antepuserem.³⁵⁰

Ainda no que se refere às aulas noturnas, ideia tão veementemente defendida por Cardoso Júnior e corroborada por Miranda Reis, Leite (1970, p.39) afirma que o Regulamento de 1873 “cogitou da criação, na capital, de aulas noturnas para o sexo masculino e pessoas maiores de dezoito anos” tendo em vista que era muito elevada “a porcentagem de analfabetos”. Leite, ao expressar-se dessa maneira, dá a entender que as aulas não passaram de uma ideia quando na prática elas efetivamente foram criadas e, na Legislação, efetivamente inscritas. O Art. 3º do Regulamento de 1873 estabelece que:

Ficam criadas, na capital, aulas noturnas para o sexo masculino, essencialmente escolas primárias, e nessas aulas se ensinará gramática nacional, aritmética em suas diferentes aplicações, escrituração mercantil por partidas dobradas, latim, francês, geografia e história. O curso noturno poderá ser ampliado ou restringido, segundo as circunstâncias da província, e a animação que por ventura encontre esta ideia, hoje universalmente abraçada.

Há um equívoco por parte de Leite, ao afirmar que o presidente apenas “cogitou” a criação das escolas em questão. O autor confundiu a efetivação da Lei com a sua aplicação a longo prazo. Posteriormente essa ideia, de fato, parece ter fracassado, mas a princípio as aulas foram criadas e frequentadas ainda que por número muito reduzido de alunos e em apenas algumas das aulas criadas.

A afirmação de Leite (1970) parece ter sido induzida pela própria fala de Miranda Reis em relatórios posteriores que acusam o fracasso ulterior do projeto. Tanto que o próprio autor no mesmo texto, um pouco mais à frente afirma que esta “era [e não “seria” ou “teria sido”] uma instituição útil, no centro de duas freguesias que contavam com uma população analfabeta de 9.496 indivíduos”. (LEITE, 1970, p.39).

O fracasso dessa instituição é denunciado em 1872, por ocasião da sua aprovação, ainda no governo de Cardoso Júnior, época em que por curto tempo Camilo Barreto ocupou o cargo de inspetor. Nesse período Camilo Barreto pediu a criação de duas escolas na capital sendo uma na Paróquia da Sé e outra na de São Gonçalo, em favor da “classe operária”. Criadas as duas escolas, infelizmente, não deram o resultado esperado. Camilo Barreto tece severas críticas ao fracasso dessa instituição “tão útil” e “proveitosa” àqueles que “pelos

³⁵⁰ Idem, 1872, Anexo 1, p.1.

labores da vida, não podem durante o dia curar do espírito”. Essa instituição, lamenta Camilo Barreto:

[...] foi abandonada pelos próprios a quem interessava. Nenhum aluno matriculou-se nessas escolas de instrução primária. Não se diga que estávamos neste ramo, como em Genebra, onde um vogal da sociedade helvética, querendo experimentar o seu método de ensino para adultos, procurando por toda cidade adultos analfabetos, não encontrou senão um, e esse mesmo não era suíço, mas italiano.³⁵¹

Camilo Barreto, ao tecer considerações sobre as referidas escolas relata, em termos de comparação, relata episódios de outra realidade, a europeia, muito diferente da realidade brasileira e mais ainda da mato-grossense. O inspetor calculava que houvesse, no período, 4.794 analfabetos na capital, e para alfabetizá-los seriam necessárias cerca de oitenta escolas com mais ou menos sessenta alunos cada uma. Entretanto, a única escola criada não foi frequentada tal é a “repugnância ao aprender”. Para Siqueira (s.d., p.6) o fracasso dessas escolas noturnas deve ser entendido como um fenômeno do campo cultural. Na opinião da autora mencionada essas escolas:

[...] criadas para “civilizar” os adultos pobres, transformando seus hábitos e costumes no tocante ao lazer noturno, não encontraram receptividade no meio popular. Essa rejeição, certamente, indica a existência de um outro universo cultural, desconsiderado pelo projeto hegemônico, formulado pelas elites imperiais, na constituição do Brasil moderno.

Camilo Barreto menciona os dois cursos noturnos de línguas e ciências criados em 1872 na capital, aos quais reuniram duas cadeiras de instrução primária e lamenta que apesar de ter aumentado a população analfabeta tanto na Paróquia da Sé quanto em São Gonçalo de Pedro 2º, as referidas escolas nenhum exercício tiveram.

Mas não é apenas Camilo Barreto que acusa o fracasso das aulas noturnas. Miranda Reis lembra com pesar que a “brilhante iniciativa” de Cardoso Júnior de instalar aulas noturnas na capital, infelizmente, “não calou ainda no espírito da população”.³⁵² Com base no relatório do inspetor dos estudos, Cônego João Leocádio da Rocha, Miranda Reis afirma evidenciar na realidade com a qual se depara o contraste entre o “idealismo” que levou Cardoso Júnior a propor as referidas aulas, solução providencial para a mocidade da época, e o “fracasso lamentável em que redundam, como resultado do desinteresse daqueles que seriam evidentemente os seus beneficiários”. A resistência da população à novidade é

³⁵¹ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.21.

³⁵² RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1873, p.17.

entendida como apatia e não como opção pela manutenção de outra forma de vida que não aquela vinculada ao modelo de sociedade proposto. Entretanto, resoluto na ideia de constituição de novos sentidos à vida cotidiana da população trabalhadora, Miranda Reis questiona: teria sido esta iniciativa do governo anterior, que recebeu o auxílio e contou com os esforços de muitos cidadãos, improfícua? Ao que ele mesmo responde:

Certamente que não. É sempre depois das mais renhidas lutas e dos mais encarniçados combates que se alcançam as mais estrondosas vitórias; é após muito trabalhar que se consegue realizar as ideias mais proveitosas; a semente foi lançada sobre a terra, há de medrar forçosamente, assim continuemos nós a regá-la com os nossos esforços.³⁵³

Esse discurso dá mostras de que o presidente segue a recomendação do inspetor geral das aulas que conclama o corpo legislativo para “lançar suas vistas para esta instituição [que] se até agora não tem encontrado apoio na população, pode mais tarde, quando melhor compreendida, produzir frutos abundantes”.³⁵⁴ Ainda segundo o inspetor, as poucas aulas, em especial a de gramática da língua nacional, que têm alguns poucos alunos, são frequentadas por meninos que o fazem “mais por novidade do que levados por um sincero desejo de se instruir”.

Miranda Reis exalta o patriotismo dos professores que, “sem a mira no interesse” se dispõem a “difundir as luzes intelectuais pelos seus concidadãos”. Entretanto, afirma, com base no seu aparente senso prático uma vez que os alunos são, em sua maioria, adultos, e, portanto, trabalhadores, e é apenas à noite que eles podem entregar-se aos estudos sem prejuízo do trabalho, que poucos são os que, em circunstâncias tão penosas “querem se dedicar ao estudo das línguas estrangeiras e das ciências”. Por isso sugere que os cursos se limitem à cadeira de “gramática da língua portuguesa” e sugere ainda a criação de “aulas de primeiras letras”. Mas, em seguida denuncia outra razão para esta opção: esta é a forma de conhecimento que “mais particularmente importa a esta classe de homens”.³⁵⁵ Por esse discurso pode-se ver a hierarquia denunciada por Mattos (1987), e que nesse caso se dava através do acesso ao saber sistematizado, que demarcava os limites das relações entre os homens. Aqui também se pode depreender uma preocupação com a formação visando o mundo do trabalho.

A partir da proposta acima mencionada de limitar o ensino noturno às aulas de “gramática da língua portuguesa” e às aulas de “primeiras letras”, Miranda Reis sugere que os

³⁵³ Idem, *Ibidem*.

³⁵⁴ RIIMT Cônego João Leocádio da Rocha, 1873, p.4

³⁵⁵ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1873, p.17.

recursos destinados ao pagamento dos professores das aulas noturnas que fossem extintas fossem utilizados para expandir a oferta das aulas de gramática da língua portuguesa e de primeiras letras bem como à aquisição de utensílios necessários aos alunos que não tivessem condições de pagar por eles.

O Regulamento de 1875 manteve as aulas noturnas que, conforme o Art. 9º, § 10 funcionariam “das seis e meia horas da tarde às 9 horas da noite”. Mas, o Regulamento em questão não se limitava a manter as aulas noturnas, a pretensão era expandi-lo. De acordo com o Art. 30:

A província protegerá os cursos noturnos particulares de instrução primária que se abrir na capital para adultos, dando uma gratificação não excedente de 400\$000 reis às escolas que contiverem mais de 30 alunos com aproveitamento; ficando, porém as ditas escolas sujeitas à inspeção e fiscalização oficial.

O incentivo à iniciativa privada no que se refere às aulas noturnas, no Regulamento de 1875, não fica apenas na gratificação às escolas que se dispuserem a criar aulas noturnas primárias. O ensino secundário também é estimulado. De acordo com o Art. 42

A província animará a instalação dos cursos noturnos secundários particulares que forem instalados na capital, gratificando os professores que apresentarem alunos provectos nas matérias lecionadas, contanto que não excedam à gratificação de 200\$000 reis por turma de cinco alunos prontos, ficando sujeitos os professores à inspeção oficial.

Porém, nenhuma dessas táticas no sentido de incentivar os professores a abrir aulas noturnas e a população a frequentá-las, parece ter dado resultado. Para Camilo Barreto o problema estava na população que não compreendia “as vantagens da instrução, quer em relação ao indivíduo, quer em ordem à sociedade”³⁵⁶. Ao final de sua atuação como inspetor da instrução Camilo Barreto lembra que as cadeiras criadas foram “frequentadas por pouco tempo, e hoje apenas existe a memória os tais cursos”. Apesar da pouca importância atribuída aos mesmos, Camilo Barreto não propõe fechá-los, pois “o tempo pode ainda, com o crescimento da instrução, torná-los precisos”. Passados quase cinco anos da sua criação, os cursos noturnos, lamenta Camilo Barreto, ficaram apenas na memória de todos, “nasceu e morreu como figueira que não dá fruto” apesar de estar no centro de duas freguesias que “contavam uma população adulta analfabeta de 9.496 indivíduos”.³⁵⁷

³⁵⁶ RIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.7.

³⁵⁷ Idem, 1877, p.9.

O ensino noturno, apesar da pouca importância dada pela população ao mesmo, no final da década, em 1880, ainda se constituía em preocupação por parte das autoridades. Gustavo Galvão relata algumas medidas do novo Regulamento no que se refere a esse ramo do ensino. Segundo o presidente, o referido Regulamento:

[...] estimula com auxílio pecuniário, a criação de aulas noturnas nos próprios edifícios onde funcionam as escolas públicas para o ensino daqueles que só podem dispor da noite para cultivar o espírito. Nas cadeias das cidades se estabeleceram aulas de ensino primário para os presos.³⁵⁸

Tais medidas anunciadas com ares de novidade já haviam sido implantadas no Regulamento de 1873, a diferença é que agora as aulas noturnas seriam implantadas nos edifícios das próprias escolas. Outra mudança está relacionada aos professores. De acordo com o Art. 47, tanto na capital quanto nas localidades em que a presidência achar conveniente, serão criadas aulas noturnas, “sendo preferidos para regê-las os professores públicos”. Assim:

O professor que obtiver licença dará na casa de sua escola, com a competente mobília, aula noturna aos indivíduos que quiserem aproveitar-se de tal benefício. Se essas aulas forem com aproveitamento frequentadas, o professor terá direito a uma gratificação igual à que está marcada na respectiva tabela para os professores contratados.

Os incentivos oferecidos aos professores públicos, de acordo com o Art. 49, eram estendidos também aos sacerdotes que passavam a usufruir das “mesmas vantagens” desde que “em aula diurna ou noturna regularmente organizada, ministrarem o ensino a seus paroquianos, uma vez que o façam com boa frequência e aproveitamento dos alunos, provado nas visitas de inspeção e nos exames”. Entretanto, nenhum desses artifícios para incentivar as referidas escolas deu resultado. A população não estava interessada em abandonar seus hábitos noturnos em favor de uma instituição que tinha como propósito, constituir novos costumes nem sempre do interesse da população

Para Siqueira (2000), o fracasso desses cursos em Mato Grosso está relacionado ao fato de que na cultura mato-grossense tanto crianças da elite quanto de outras camadas sociais participavam ativamente das festas noturnas fator que gerava no governo uma dupla preocupação. Era necessário educar os adultos também, pois se isso não fosse feito, além dos adultos não se civilizarem, as crianças também seriam deseducadas uma vez que durante as

³⁵⁸ RPPMT General Rufino Eneias Gustavo Galvão, 1880, p26.

festas esquecer-se-iam do que haviam aprendido na escola. Porém, a população não abriu mão do “governo da casa”; em outras palavras, as tradições, os costumes, os modos de vida, falaram mais alto do que os projetos de modernização. A negação pela escola noturna foi o modo encontrado pela população para se contrapor ao projeto civilizatório que, pelo menos naquele momento, não fazia parte de suas expectativas.

4.6 - Escola carcerária: caminho para a formação de corpos dóceis

De acordo com Mattos (1987, p.263) à falta de instrução eram atribuídas, ainda que em parte, “a frequência de crimes, os focos de desordem e a ausência de tranquilidade pública”, assim ao combinar-se instrução e trabalho, ter-se-ia como resultado a eliminação da indigência, a correção das delinquências, além de gerar trabalhadores que pudessem substituir a mão-de-obra escrava. Educar então, tomando como base esses pressupostos, tornava-se “a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Educar, nesse sentido funcionava como complemento do ato de instruir e “propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão”. (MATTOS, 1987, p.265).

Desse modo os princípios básicos da modernidade deveriam alcançar todas as instâncias da sociedade pelo viés da instrução. Nem mesmo os perversores da lei deveriam ficar de fora. Na expressão de Siqueira, Sá (2006, p.139) eram “as ‘luzes’ da modernidade” penetrando até mesmo no “interior das cadeias, onde os dois princípios básicos do sistema escolar imperial tinham sua realização plena: instruir e educar, sendo que moralizar, catequizar e regenerar antepunham-se ao primeiro”.

A escola carcerária, um projeto de Cardoso Júnior, foi criada em 1872 com o propósito de moralizar os delinquentes, aqueles que houvessem cometido crimes contra a sociedade. Cardoso Júnior estava vinculado ao mundo da política, tinha sólida formação acadêmica e dava importância a princípios morais, por isso, valorizava a ciência, a moral e o trabalho como caminhos para a construção do cidadão civilizado. Para Cardoso Júnior era a falta de instrução que fazia com que os homens perdessem esses princípios. A falta de instrução gerava comportamentos indesejados a um homem de bem. Por esse prisma a instrução era o caminho para a constituição de um imaginário acerca do homem honrado, pacífico, trabalhador. Os atos de violência cometidos na Província fossem eles assassinatos, suicídios, fugas ou mesmo as péssimas condições das cadeias denominadas por Cardoso Júnior como

“masmorras hediondas” responsáveis pelo atrofiamento do “espírito do infeliz”³⁵⁹ eram fruto da ignorância e não podiam ser reprimidos com violência e sim pela instrução.

Para Cardoso Júnior a época em que o cárcere era considerado “o santuário do terror” havia ficado para trás e o lema agora era “moralizar, mas não corromper” de modo que a punição não ultrapassasse “os limites traçados pela própria dignidade humana, pelas leis de todos os estados”. Era necessário educar e não punir, por isso a necessidade de se colocar na cadeia “uma escola, um padre e uma oficina de trabalho”:

[...] a escola onde as faculdades morais, em funesto entorpecimento, se exercitem a luz da instrução; o padre que faça vibrar na alma do transviado a esperança de uma regeneração obtida pelo arrependimento do passado; a oficina para complemento dos esforços empreendidos pelo mestre e pelo padre; a oficina como derivativo ao pensamento em perpétua rebelião contra as algemas- a oficina como ponto de apoio para o futuro.³⁶⁰

Por essa perspectiva se aliavam três aspectos da formação: a instrução que exercita as faculdades morais entorpecidas, a fé que regenera e traz arrependimento e, finalmente, o trabalho que permite ao homem colocar os olhos no futuro. Estes três aspetos se unem na tarefa de regenerar o homem bruto, violento, causador de tantos transtornos.

Se a instrução dos presos tinha tanta importância para Cardoso Júnior o mesmo parece não se aplicar a Miranda Reis que sequer faz menção à escola que havia sido criada na cadeia pública. Conforme afirmações do inspetor, apesar da resistência inicial uma vez que os presos “por nenhum modo queriam se sujeitar ao ensino” as escolas carcerárias, posteriormente, passaram a dar bons resultados, pois os presos tornaram-se “dóceis” e passaram a estudar “sem repugnância” e até mesmo “com gosto”. Força do hábito ou mecanismos de repressão? Na concepção do inspetor uma tomada de consciência:

Um pouco de instrução acompanhado dos principais rudimentos da doutrina cristã, que os faça conhecer algumas noções dos deveres do homem para com Deus, para consigo e para com os outros homens, modificará vantajosamente os instintos maus desses desgraçados e destruirá os perniciosos hábitos adquiridos.³⁶¹

Embora silenciada ao longo da década de 1870, tanto no discurso das demais autoridades quanto na legislação, a instituição permanece. De acordo com o Art. 50 do Regulamento de 1880 deveria haver na cadeia das cidades uma “escola de ensino primário

³⁵⁹ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.13

³⁶⁰ Idem, Ibidem, p.13-14.

³⁶¹ RIIMT Cônego João Leocádio da Rocha, 1873, p.5.

para os presos que dela careçam”. O artigo seguinte estabelecia quem poderia lecionar nessas escolas: “O professor da cadeia poderá ser o mesmo carcereiro ou qualquer outro indivíduo, ainda que seja um dos presos, contanto que tenha boa conduta e esteja no caso de desempenhar o encargo percebendo as vantagens estipuladas no Art. 51”. De acordo com o artigo citado os professores que conseguissem aproveitamento receberiam uma gratificação igual à dos professores contratados.

Para Siqueira, Sá (2006) as referidas escolas, aparentemente, não tiveram vida longa tendo em vista que não se encontram registros sobre elas após o ano de sua criação. Entretanto, a sua presença no Regulamento no final da década indica que, se por um lado ela parece não ter vingado na prática, por outro ela permanece no imaginário das elites responsáveis pela condução dos rumos da Província como um caminho necessário à reeducação dos perversores da lei.

Cap. 5 – Formas de controle

5.1 - A inspeção: o olho do poder

Mattos (1987, p.195) referindo-se à crise de 1868 afirma que os saquaremas ao defenderem a ideia de que “aqui ‘o imperador reina, governa e administra’, defendiam também o pressuposto de que “qualquer ordem social não corria naturalmente” não era espontânea, antes “resultava da ação política coordenada, o que impunha a expansão de uma capacidade regulatória por meio da criação de um aparato administrativo, subordinado a um comando único”. Por essa concepção, nas palavras do autor “o poder político é a cabeça, a administração o braço”.

Assim, por diferentes caminhos a Coroa exercitava suas atribuições com vistas a “olhar pelos interesses da sociedade” e este olhar consistia fundamentalmente em exercer uma vigilância, os olhos do imperador confundindo-se com o “olho do poder”. O governo deveria ter sobre seu olhar o conjunto dos cidadãos e dos não-cidadãos, a totalidade do território. Isso implicava exercer uma “visibilidade organizada, e essa organização de um olhar dominante e vigilante pressupunha a centralização”. (MATTOS, 1987, p.201).

Para Uruguai, um dos inspiradores especialmente de Cardoso Júnior, a melhor forma de administrar as localidades quando estas viviam mergulhadas na ignorância e na barbárie, paralisadas, permeadas pelas paixões políticas que tornavam impossível a realização de uma “administração justa e regular” era valer-se da centralização uma vez que o poder central está “mais alto e mais longe” e, portanto, “oferece mais garantias”. (URUGUAI Apud Mattos, p.202). Para Mattos, as condições do Império:

[...] a topografia do país, sua extensão, as divisões territoriais, a dispersão da população, a dificuldade de comunicações, o pequeno número de habitantes habilitados para a gerência dos negócios nas localidades, a pequena integração econômica entre as províncias – impunha, no seu entender, o abandono das experiências descentralizadoras inspiradas nos modelos inglês e norte-americano. (MATTOS, 1987, p. 202).

Curioso observar que era esse o imaginário que os presidentes, e muitas vezes até mesmo as autoridades locais tinham sobre Mato Grosso. A centralização funcionaria então como um caminho para aproximar a Província tida como atrasada, lugar de barbárie, da Corte, que era lugar de civilização. Uruguai aponta alguns dos agentes e mesmo causas dessa

centralização que podem ser “intelectuais e morais, governamentais, administrativos, físicos e materiais”. Para Uruguai, nas sociedades modernas estes são:

[...] a imprensa, a instrução pública, o culto, a guarda nacional, o Exército, o Orçamento, a Dívida Pública, o Supremo Tribunal de Justiça, o Tesouro Nacional, as Câmaras Legislativas, o Conselho de Estado, as estradas gerais, a navegação a vapor, os telégrafos elétricos, os caminhos de ferro. (URUGUAI, 2002, p. 439)

Para Siqueira (2000, p.31), no que tange à instrução, o governo central aparentemente havia promovido a descentralização ao delegar a cada uma das províncias a responsabilidade por mantê-la, de modo que “mantivesse um ritmo e um andamento próprios”. Entretanto, apesar dessa liberdade, era fundamental que se orientassem pelas macro-diretrizes traçadas pelo governo central. A descentralização, por esse prisma, ficava circunscrita ao financiamento da instrução, mas não à suas diretrizes que, nesse caso, deveriam ser as prescritas pelo governo central. Essa opinião é corroborada por Souza (2006, p.27) ao afirmar que “apesar da descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 no campo educacional, ainda assim, a escola pública ficava a mercê de medidas e decisões tomadas pelo governo central”.

Assim, Mattos (1987, p.272) aponta a “uniformidade e regularidade” como características imprescindíveis à instrução pública, em meados do século XIX tendo em vista “a centralização de fundo conservador”. Essa centralização requeria “elementos intermediários encarregados fundamentalmente de uma inspeção fiscalizadora”. Com a complexificação do processo, segundo Mattos, Couto Ferraz reorganizou:

[...] o sistema de inspeção, atribuindo tarefas específicas ao inspetor geral, aos inspetores e conselhos municipais, e aos inspetores paroquiais nas suas freguesias; determinou ainda que o inspetor geral, nomeado pelo presidente da província, deveria ser ‘pessoa conceituada por sua ilustração e prudência’, capaz do exercício de um olhar vigilante.

Assim, os inspetores fossem eles o responsável geral pela instrução, os inspetores das paróquias ou das freguesias eram sempre pessoas escolhidas dentre os chamados “homens bons”. A esses inspetores cabia tanto a vigilância quanto o andamento da instrução em toda a sua base.

Um elo importante dessa cadeia de vigilância era, sem dúvida, o professor. Segundo Mattos (1987, p.267), a preocupação de Uruguai com a fiscalização dos professores visava garantir que esses cumprissem efetivamente o papel que lhes estava reservado: “o de

concretizar o nexo educação-instrução, cotidianamente, no espaço escolar”. Na Província os professores eram os ‘mais distantes’ e o presidente o ‘mais próximo’. O presidente era o “elemento de coesão principal, que tornava poderosa e eficiente a força representada pelo conjunto dos professores”. Porém, essa força “abandonada a si mesma, nada valeria”. Os professores representavam:

[...] a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexo fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representavam – uma civilização – e o tipo de cultura representado pelos alunos – entendido como ausência de civilização – quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos. (MATTOS, 1987, p. 267).

Nesse processo de vigilância sobre os professores o que se esperava dos inspetores é que além de colocar esses profissionais em “contato ‘físico’ com os dirigentes ‘mais próximos’, em especial o presidente da Província”, que também fossem capazes de estabelecer entre “ambos um ‘contato moral e intelectual’, de modo a quebrar o excessivo individualismo dos mestres, expressão última do poder da Casa”. (MATTOS, 1987, p.272).

Porém esse esforço nem sempre deu resultados satisfatórios uma vez que, segundo Mattos (1987) no confronto entre o “governo da Casa” e o “monopólio do Soberano” nem sempre o governo conseguia “quebrar completamente o monopólio que os pais exerciam sobre as famílias”. Em Mato Grosso essa quebra de monopólio se dava de diversas maneiras: quando os pais se negavam a enviar seus filhos à escola; quando esses mesmos pais, promotores da instrução de seus filhos, negavam-se a dar ao governo as informações que lhes eram solicitadas; ou ainda quando os professores de escolas particulares se recusavam a obedecer às exigências legais quanto aos seus estabelecimentos. Em qualquer dos casos, “configurava-se a reação do governo da Casa à penetração crescente do governo do Estado, que tentava colocar sobre seu controle as famílias que julgava importante dirigir, afirmando e reafirmando uma centralização”. (MATTOS, 1987, p.273).

A essa negação ao controle por parte dos pais e de diversos segmentos da sociedade seguem-se mecanismos de controle cada vez mais sofisticados expressos nos regulamentos. Desse modo as relações entre o governo do Estado e o governo da Casa permitiam perceber uma “íntima relação entre a política de Instrução Pública e a construção do Estado imperial”. (MATTOS, 1987, p.278).

Para Siqueira (2000, p.132) os cargos tanto de Inspetor paroquial quanto de inspetor geral foram criados, em Mato Grosso, através do Regulamento de 1854 na administração de

Augusto Leverger. Para a autora esses inspetores, desde o momento em que foi criada a função, eram imbuídos de grande poder. Na reforma proposta por Cardoso Júnior esse poder foi ainda mais ampliado tendo em vista que os referidos inspetores passaram a ser responsáveis “não somente pela fiscalização das escolas, mas também propugnadores e divulgadores. da nova política educacional moderna onde a maior preocupação deveria ser a unificação dos procedimentos escolares”.

A título de ilustração acerca desse poder, relata-se a seguir dois exemplos de conflitos ocorridos em Mato Grosso, no período, e que se constituem em boa mostra das relações de poder estabelecidas. Um deles é o “Caso da Chapada” ocorrido em 1871, ainda sob a vigência do Regulamento de 1854 e o outro consiste numa contenda entre o inspetor geral Ernesto Camilo Barreto e o Pe. Francisco Bueno Sampaio ocorrido em 1875, sob a vigência do Regulamento de 1873.

Quanto ao “Caso da Chapada” o mesmo consistiu em um desentendimento ocorrido entre o professor João Evangelista de Azevedo e o inspetor paroquial da Chapada Pe. Joaquim de Souza Caldas. De acordo com o Regulamento de 1854, uma das funções do inspetor paroquial era passar para os professores “as atestações de frequência” para que esses pudessem “cobrar os seus ordenados”.³⁶² O inspetor, no mês de dezembro, havia emitido ao professor um atestado de frequência apenas parcial tendo em vista que o mesmo não acompanhara os alunos às missas nos sábados. O professor, por sua vez, negou-se a entregar os relatórios posteriores ao inspetor por sentir-se injustiçado alegando que poderia ser vítima de outras acusações e que, dali por diante, iria entender-se “diretamente com Ilmo Sr. Inspetor Geral”. O professor alegou também que “não ordenando a lei que aos sábados os alunos devem ir à missa” por isso tinha ele “deixado de ir com os ditos alunos à missa”.³⁶³ Entretanto, de acordo o Regulamento de 1854 ao qual o professor estava submetido, os professores deveriam “acompanhar os alunos à igreja aos domingos e dias santos de guarda, assistindo com eles aos ofícios Divinos, e velando em que ali guardem a devida circunspeção e respeito”.³⁶⁴

Mais à frente o professor voltou atrás em sua posição e emitiu os relatórios, porém, mesmo assim o inspetor paroquial resolveu fazer uma inspeção na escola para confrontar as informações dadas pelo professor no relatório e a realidade da mesma. Durante a visita o inspetor alegou não haver paridade entre o relatório e a situação da escola, e acusou o

³⁶² RIPMT, 1854, Art. 36, § 3º.

³⁶³ Trecho do Ofício emitido pelo professor João Evangelista de Azevedo ao inspetor paroquial da Chapada Pe. Joaquim de Souza Caldas em 12 de fevereiro de 1871. APMT, Lata 187, 1B.

³⁶⁴ RIPMT, 1854, Art. 19, § 5º.

professor de agredi-lo física e moralmente. Além do mais, acusou o professor de incompetente uma vez que se ausentava da escola sem motivo justo, e sob a alegação de razões nada pertinentes, para tratar de assuntos particulares. E, finalmente alega:

Podendo a escola ser frequentada por maior número de alunos, por melhor gente, somente o tem sido pelos pobres e da ínfima classe pela certeza que os pais de família tem de que o professor não tem a necessária capacidade e aptidão para o magistério público e mesmo particular.³⁶⁵

O inspetor paroquial tomou a condição social dos alunos como argumento para acusá-lo de incompetente. Provavelmente o que mais incomodava o padre era a resistência do professor às imposições da igreja. O inspetor geral, que também era um padre, tomou a versão do inspetor paroquial como verdadeira e o professor acabou demitido. Mais tarde, segundo Siqueira (2000) esse professor tentou retornar ao magistério e foi impedido tendo em vista o fato ocorrido. Esse caso ilustra a força que os regulamentos tinham para coibir comportamentos indesejáveis.

O outro conflito envolveu o inspetor geral Ernesto Camilo Barreto e o Pe. Francisco Bueno Sampaio que resolveu abrir uma escola particular, mas que, no tempo determinado pela lei não cumpriu com as exigências de enviar o relatório ao inspetor geral sobre sua escola. O inspetor então, mediante a resistência do professor em cumprir os parâmetros legais, mandou fechar a escola e recorreu à polícia. O professor, por sua vez, recorreu à imprensa, mais exatamente ao Jornal Liberal que fazia oposição ao governo conservador. O jornal tomou as dores do professor e a pendenga tomou dimensões maiores. O professor alegava que o inspetor geral era seu inimigo declarado e que aproveitou da situação para se vingar, perseguindo-o. Aparentemente os dois eram de partidos opostos sendo um conservador e o outro liberal. O professor então recorreu a um abaixo-assinado em seu favor e, em função disso o Chefe de Polícia, emitiu um parecer onde alegava que a escola não havia sido fechada e sim que o professor havia sido multado. Essa foi uma manobra política para minimizar o impacto do episódio devido à sua repercussão política.

Além desses, poderiam ser relatados inúmeros outros casos em que relações de poder se estabeleceram dadas as lutas entre os diferentes sujeitos que, movidos por interesses plurais, resistiam a imposições num jogo em que, na maioria das vezes, as autoridades constituídas acabavam levando vantagens. Para Siqueira (2000, p.143), os muitos casos de

³⁶⁵ Trecho do Ofício do inspetor paroquial Pe Joaquim de Souza Caldas denunciando o professor João Evangelista de Azevedo ao Inspetor Geral dos estudos. APMT, 1871. Lata 187 1B

conflito ocorridos na Província, naquele momento, “remetem-nos a um período em que as esferas de poder provincial estavam sendo gestadas”. Assim, os conflitos gerados pelas relações muitas vezes tumultuadas entre fiscalizadores e fiscalizados, “davam margem para que as relações político-partidárias ganhassem um peso maior e, até certo ponto decisivo nestas questões”.

A esses incidentes subjaz a ideia de que os professores deveriam ter uma conduta impecável, ser exemplo digno de ser seguido. Mattos (1987, p.213) referindo-se aos “agentes da administração pública”, se inclui entre eles o professor, e afirma que tais agentes “tornaram-se peças estratégicas no jogo de constituição do Estado imperial e da classe senhorial”. Nessa perspectiva, os “*empregados públicos*” não são vistos apenas como agentes da administração e da centralização, isto porque o Estado não foi considerado apenas nos seus aspectos de “dominação ou coação, mas, sobretudo de direção”. Assim, “o conjunto dos agentes administrativos [e, entre eles, o professor] deve ser entendido como um conjunto de dirigentes, em que pese as diferenças internas e o grau relativo de homogeneização”. Para Siqueira:

Os novos valores emanados no interior da escola tinham, na figura do professor, o ponto-chave do seu grau valorativo. Nessa medida, os mestres, obrigatoriamente, deveriam ser pessoas de correto e irrepreensível comportamento, uma vez que o aprendiz dos novos valores tinha no seu exemplo a melhor cartilha. (SIQUEIRA, 2000, p.143-144).

Note-se que nos dois casos relatados acima, assim como possivelmente na maioria dos demais casos, o que houve foi, a princípio, um “descumprimento às leis” e que levou a dimensões maiores. Uma análise da atitude do inspetor mostra claramente uma relação de poder vertical em que a autoridade, mediante o descumprimento às determinações legais, usa dessa prerrogativa para punir os faltosos e, com isso, leva seu ato, muitas vezes, às últimas consequências. Mas, e quando se desloca o olhar para o lado inverso, para o “pervertor” da lei, que sentidos podem ser mobilizados? No caso da Chapada, por exemplo, o professor queria apenas arrumar uma desculpa para sua pouca vontade em ir à missa aos sábados com seus alunos ou se recusava à doutrinação ideológica imposta pelos ritos religiosos obrigatórios? E no caso do professor particular, tratava-se apenas de uma demora natural ou ele se recusava a prestar contas ao seu inimigo político? Em que residira a recusa em atender à lei em cada caso? Olhar por esse prisma é compreender que as leis são um espaço de poder, mas não unilateral uma vez que se constitui num jogo de forças em que determinados sujeitos

aceitam passivamente as imposições de ordem legal, enquanto que outros tentam desestabilizá-lo.

Nesse jogo de poder os inspetores cumprem o papel de “olho de rei” e os regulamentos dão a esses olheiros as “armas” para exercer essa função. Desse modo as atribuições dos inspetores no interior dos regulamentos foram sendo cada vez mais aprimoradas, bem como foi sendo estabelecido o perfil de quem poderia exercer essa autoridade. O Regulamento de 1854 estabelecia que em cada paróquia houvesse um inspetor dos estudos enquanto que o da capital seria o inspetor geral dos estudos da Província. Todos seriam nomeados pelo presidente da Província inclusive os paroquiais cujos nomes seriam propostos pelo inspetor geral. Dentre as inúmeras atribuições dos inspetores paroquiais destacam-se as de inspecionar as escolas mantendo-as em conformidade com o Regulamento, atestar a frequência dos professores de modo que esses pudessem receber seus salários, assinar papéis, remeter documentos à inspetoria geral, chamar atenção de professores que descumprissem com suas obrigações, denunciar pais que não enviassem seus filhos à escola e visitar as escolas em períodos de aula.³⁶⁶

O inspetor geral, por sua vez, funcionava como uma espécie de ponte entre todos os segmentos da instrução e o presidente da Província, era “o centro e intermediário de toda a correspondência com o Governo Provincial”³⁶⁷ além de prestar ao presidente todas as informações solicitadas, indicar as necessidades de material às escolas, instruir os professores e inspetores com relação aos métodos a adotar e sobre as formas de escrituração. Tinha também a obrigação de apresentar, anualmente, ao presidente, relatórios anuais sobre a instrução retratando sua situação bem como propondo as melhorias que julgasse necessárias.³⁶⁸

O Regulamento posterior, aprovado em 1873, aperfeiçoa ainda mais os mecanismos de fiscalização ao instituir o Conselho Literário e ao acrescentar no rol de fiscalizadores, os professores. Assim, de acordo com o Art. 110, a inspeção e direção da instrução de toda a Província cabiam:

- § 1º - Ao presidente da província
- § 2º - Ao inspetor geral das aulas e inspetores paroquiais
- § 3º - Ao Conselho Literário
- § 4º - Aos professores

³⁶⁶ RIPMT, 1854, Art. 36.

³⁶⁷ RIPMT, 1854, Art. 37, § 1º.

³⁶⁸ RIPMT, 1854, Art. 37.

As atribuições dos inspetores eram basicamente as mesmas, porém com maior detalhamento. Até as mínimas situações eram passíveis de vigilância. O “olho do poder” propunha-se penetrar pelas frestas mais estreitas. Enquanto que no Regulamento anterior, aos inspetores paroquiais cabia, por exemplo, visitar as salas de aula pelo menos uma vez por mês, nesse eles poderiam fazê-lo de três em três meses. Entretanto, deviam fazer com que os professores ensinassem em sua presença e poderiam examinar os alunos que lhes parecesse por bem, observando se os professores estavam seguindo os regulamentos. Essa visita devia ficar registrada em livro especial onde constassem elogios se o professor fosse cumpridor dos seus deveres e censuras se o professor estivesse incorrendo em faltas.

O Conselho Literário foi uma invenção de Cardoso Júnior que ficou inscrito no Regulamento de 1873. Era composto por “quatro membros efetivos” de “reconhecidas habilitações e nomeados pela presidência”.³⁶⁹ Também fazia parte desse Conselho o inspetor geral dos estudos que era membro nato. O referido conselho deveria ser consultado sobre métodos de ensino, compêndios, criação de escolas, elaboração de regimentos, além de outros assuntos. Deveria ainda julgar “as infrações disciplinares a que estejam impostas penas maiores que admoestações, repreensões, multa superior a 50\$000 réis, ou suspensão por mais de 15 dias”.³⁷⁰ Para Siqueira (2000, p.101), ao criar o Conselho Literário estabeleceu-se uma “espécie de tribunal de julgamento em primeira e última instância das causas da instrução”. Embora o Conselho figurasse como um órgão com amplos poderes e, desse a impressão de se constituir como um espaço razoavelmente democrático, não se pode esquecer que ele era presidido pelo inspetor geral da instrução e seus componentes, sempre nomeados pelo presidente, certamente eram pessoas da confiança tanto do presidente quanto do inspetor e, o mais importante, provavelmente, comungavam das mesmas ideias. Assim sendo acabavam por consolidar as diretrizes já estabelecidas pelas autoridades instituídas.

Assim, ao compor o referido conselho Cardoso Júnior se vale do mesmo expediente adotado em outras ocasiões: escolhe pessoas de renome na Província.³⁷¹ Segundo Marcílio (1963, p.84), esse Conselho realiza sua primeira reunião no dia 2 de dezembro de 1873 com base no parágrafo 12 do Art. 114, com o objetivo de opinar sobre o regimento interno das escolas que havia sido elaborado pelo Protonotário Ernesto Camilo Barreto, então inspetor

³⁶⁹ ROIPPMT, 1873, Art. 116 e 117.

³⁷⁰ Idem, Art. 121.

³⁷¹ Para a composição do Conselho Literário, Cardoso Júnior nomeou o Cônego Cura João Leocádio da Rocha, o Comendador Joaquim Gaudie Ley, o Dr Manoel Pereira da Silva Coelho e o cidadão Joaquim Felicíssimo de Almeida Lousada.

geral dos estudos e ainda de discutir a “uniformização dos compêndios a serem adotados nas escolas do governo”.

No relatório do ano subsequente à criação do Conselho Camilo Barreto lembra a reunião do Conselho Literário que no ano anterior havia escolhido os compêndios para leitura e escrita³⁷² além de aprovar o Regimento Interno das Escolas que ele próprio havia organizado e que, exposto à apreciação do presidente, já havia sido aprovado e estava em vigor. É importante destacar que de acordo com o parágrafo 12 do Art. 114, caberia ao Conselho Literário “Organizar o regimento interno das escolas públicas”. Porém, não foi essa a ação do conselho. A ele coube apenas a análise e a aprovação uma vez que o mesmo já havia sido organizado pelo inspetor. Esse fato serve para mostrar o quanto esses conselhos estavam submetidos ao poder instituído.

O Conselho era, por esse prisma, mais um dos severos mecanismos de vigilância e regulamentação da instrução na busca pela homogeneização. Entretanto, apesar do papel central que tinha na fiscalização, o conselho não aparece no Regulamento de 1878. Em seu lugar surge o termo Congregação, órgão formado pela maioria dos professores do ensino secundário sobre a presidência do diretor geral, mas que deliberam apenas sobre o ensino secundário, tanto o Liceu quanto a Escola Normal. Dentre outras, a Congregação tinha as seguintes funções: tratar do horário, da escolha dos compêndios e das substituições nas faltas ou impedimentos dos professores, julgar as faltas dos estudantes, organizar os pontos para os exames. Cabia à Congregação, ainda, “propor as emendas e alterações que a experiência aconselhar nas leis e práticas do Liceu, e quanto julgar a bem do ensino público secundário”, além de organizar o regimento de suas sessões e ajudar o diretor geral nas bases para os do Liceu e gabinete de leitura.³⁷³

É importante considerar que a preocupação com a vigilância não se atém a órgãos colegiados. Até mesmo na adequação dos prédios é possível vislumbrá-la. Camilo Barreto, na condição de inspetor geral da instrução, e que, portanto devia exercer a função de guardião do Regulamento, destacava a importância de os professores terem os alunos sob sua inspeção direta. Por isso lamentava as condições inadequadas dos imóveis alugados da capital, “todos eles sem proporções e condições algumas de ensino” que devido aos seus departamentos

³⁷² Na seção do Conselho Literário de 2 de dezembro de 1873 são aprovados os seguintes compêndios: Gramática da Infância de D. Fernandes Pinheiro; o Novo Expositor Português, de Lacerda; a Cartilha do Abade Pimentel, e a História Bíblica do Bispo D Antonio de Macedo Costa, Bispo do Pará.

³⁷³ RIPPMT, 1878, Art. 161 a 166.

acanhados sequer permitiam aos professores “ter debaixo de suas vistas imediatas todos os alunos”, impedindo os professores de “inspeccioná-los durante as horas de estudo”.³⁷⁴

Por muitas vezes Camilo Barreto colocou em suspenso a autoridade de seus subordinados. Seu autoritarismo fica exposto nos relatórios. Segundo denuncia o próprio inspetor, como resultado de suas visitas às escolas da capital, juntamente com o presidente e alguns cidadãos ilustres da Província que compunham uma comissão examinadora³⁷⁵, viu que “nenhum aluno ou aluna foi encontrado provecto ainda mesmo nas matérias exigidas pelo antigo regulamento”. Por isso a “comissão examinadora mandou voltar para a “1ª classe de aritmética e doutrina alunos que se diziam de 4ª classe”.

Em algumas localidades os inspetores paroquiais consideraram aprovados alguns alunos, mas Camilo Barreto não aceitou os exames feitos tendo em vista as condições das “provas escritas” e o fato de “não compreenderem os exames as matérias exigidas pelo artigo 9º do Regulamento”. Em sua recusa bem como na argumentação de que faz uso ao abordar o assunto pode-se apreender um pouco do modo de pensar de Camilo Barreto. O inspetor não aceitou os exames e mandou informar aos inspetores paroquiais que por essas razões “deviam os examinados continuar a frequentar as escolas até que se mostrassem “aprovados em gramática & mais habilitados na escrita”.³⁷⁶ No relatório à presidência considerou o seguinte:

Se o ensino deve ser um sacerdócio, o julgamento de capacidade deve ser uma verdade. A mentira que nunca foi uma virtude cumpre que seja banida especialmente da educação e da instrução. Representar o que é pelo que não é, e vice versa, em matéria de instrução, é prejudicar ao indivíduo a quem se dá, com uma bula falsa, o diploma de capacidade, e à sociedade que o acredita em virtude desse título.³⁷⁷

Aos que reclamam dos “rigores do ensino” Camilo Barreto responde que no caso da Província de Mato Grosso os exames “pecam mais pela brandura e pelas condescendências” do que propriamente por ser rigorosa. Para ele “o julgamento de habilitações não é um ato de misericórdia e de complacência; mas de rigorosa justiça, e a justiça nunca é ofendida que não envolva o dever da reparação”.³⁷⁸ Essa era uma questão de justiça e de compensação de esforços. Entretanto, apesar das críticas anteriormente feitas aos inspetores paroquiais,

³⁷⁴ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.5.

³⁷⁵ A referida comissão era composta pelos cidadãos Dr Augusto Novis, Cônego José Joaquim dos Santos Ferreira e o Capitão João Roberto da Cunha Bacelar.

³⁷⁶ Idem, Ibidem, p.16.

³⁷⁷ Idem, Ibidem.

³⁷⁸ Idem, Ibidem.

Camilo Barreto não deixa de expressar sua gratidão a eles, especialmente ao Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, inspetor da capital, pelos relevantes serviços prestados à instrução na Província.

No que tange ao Regulamento aprovado em 1875 esse, assim como o anterior, traz novidades. Os inspetores paroquiais cedem lugar aos “Delegados Literários” que deveriam exercer suas atribuições em “suas paróquias ou distritos”. Nesse Regulamento os Conselhos Literários assim como os professores não são mencionados como agentes fiscalizadores, porém, aparece uma nova categoria de fiscalizadores: os “inspetores especiais nos distritos de suas comissões”.³⁷⁹ A esses inspetores cabiam inspeções extraordinárias de acordo com ajuizamento do presidente da Província. Essas comissões, compostas por pessoas da confiança do presidente deveriam ter “as precisas habilitações” e a preferência deveria ser dada às que tivessem “grau científico” e que fossem recomendadas “por seu civismo e dedicação ao desenvolvimento da instrução”.³⁸⁰

O olho de poder se fazia presente em todos os espaços. Pedrosa alega que, por questões financeiras, o Gabinete de Leitura foi transferido para as dependências da Escola Normal visando economia de um funcionário. Entretanto, havia ainda outra razão para a transferência: “colocar o estabelecimento sob as vistas imediatas do inspetor da instrução”.³⁸¹ A palavra de ordem é vigilância exercida por autoridade competente. Para Pedrosa, esse parece ser um elemento de extrema importância tendo em vista sua preocupação, inclusive, de que houvesse cursos para formar diretores para as escolas normais.

O Regulamento de 1878 mantém os princípios da hierarquia ao estabelecer no Art. 12 que: “A suprema direção e inspeção do ensino dos estabelecimentos de instrução provincial compete ao presidente da Província que a exercerá por intermédio do diretor geral e dos inspetores paroquiais”. Nesse Regulamento, algumas atribuições que haviam sido delegadas ao inspetor geral em 1875 agora retornam ao presidente como, por exemplo, a nomeação e demissão de funcionários da repartição de instrução pública estabelecidas pelo Art. 13. Entretanto, nesse mesmo Regulamento, o Capítulo 3 estabelece que cabe ao diretor geral a tarefa de “demitir os empregados de sua nomeação e dos inspetores paroquiais, quando não servirem bem”.³⁸²

³⁷⁹ LREPPMT, 1875, Art. 3º, §§ 1º, 2º e 3º.

³⁸⁰ Idem, Art. 7º, § Único.

³⁸¹ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.146.

³⁸² RIPPMT, 1878, Cap. 3º, Art. 15, § 21

O Regulamento de 1880 mantém as determinações do anterior no que diz respeito à autoridade do presidente e traz de volta o Conselho Literário criado na gestão de Cardoso Júnior no início da década. De acordo com o estabelecido no Art. 10 do referido documento:

A direção suprema da instrução compete ao Presidente da Província, que a exercerá por intermédio do Diretor-Geral, do Conselho Literário e dos Inspectores paroquiais decidindo os negócios que lhe competirem por lei e pelo presente Regulamento, resolvendo as dúvidas que ocorrerem na sua execução e determinando a adoção de quaisquer medidas que se lhe não oponham, e forem reclamadas pela regularidade e exigência do serviço.

A hierarquia se mantém. O artigo seguinte acompanhado dos respectivos parágrafos estabelece por ordem decrescente o grau de abrangência e, portanto, de importância de cada um na teia de poder estabelecida no interior da instrução. No topo da lista o diretor geral, depois o Conselho Literário que reaparece na legislação e, finalmente os Inspectores paroquiais. É interessante observar que, em 1873 o referido Conselho estava relacionado abaixo dos inspetores paroquiais que ocupavam a mesma posição do inspetor geral das aulas, mas isso não significa que seu poder fosse menor, ao contrário, era nele que se centralizavam todas as decisões relevantes.

Em 1880 o Conselho literário, considerado por Dormevil um “baluarte do ensino” passou a ter uma composição levemente alterada em relação à primeira versão do início da década. Compunha-se, o mesmo, pelo diretor geral, por quatro membros efetivos nomeados pela presidência da Província sob proposta do diretor geral, por um professor efetivo do Liceu, eleito anualmente pelos seus colegas e por um professor primário da capital, também eleito dentre os professores efetivos de sua classe.³⁸³ A grande novidade foi a escolha democrática dos dois professores efetivos. Porém há que se considerar que essa democracia, especialmente com relação aos professores primários, era bastante limitada tendo em vista que a maioria era interina, assim eram poucos os que podiam ser escolhidos.

As atribuições do Conselho Literário eram bastante amplas. Dentre elas destaca-se a tarefa de emitir parecer sobre métodos e sistemas práticos de ensino; adoção, revisão, substituição de compêndios livros e objetos de ensino; merecimento de obras compostas na Província que fossem submetidas à sua aprovação; regime interno de quaisquer estabelecimentos públicos de instrução primária; necessidade de criação, transferência,

³⁸³ Em 1880 Dormevil não apresentou nenhum anexo com quadros mostrando dados sobre os professores primários ou secundários. Em 1881 apresenta uma relação de trinta professores primários e destes apenas sete são efetivos e dois vitalícios. Dentre os sete professores secundários elencados, aparentemente só dois são interinos tendo em vista a observação, à frente do nome de ambos, de que “servem interinamente”.

supressão de cadeiras da instrução primária e alteração na ordem das classes; questões inerentes a exames e à carreira dos professores.³⁸⁴ Como forma de estimular os professores à participação no referido Conselho, o Art. 23 destaca: “Considera-se serviço relevante o exercício assíduo e regular do conselho literário, para ser levado à consideração do Governo Imperial”. Vale lembrar que, naquele período, as condecorações e homenagens de toda natureza tinham enorme importância na sociedade.

Embora com nova roupagem, a figura dos inspetores especiais que surgiram no Regulamento de 1875 e desapareceram no de 1878 reaparecem no Regulamento de 1880. De acordo com o Art. 12 que define as atribuições do inspetor geral, cabe-lhe conforme estabelecido no § 1º:

Inspeccionar e fiscalizar por si, pelos inspetores paroquiais e *extraordinariamente por cidadãos de sua confiança*, que com aprovação da presidência, disso incumbir, as aulas, colégios, casas de educação e estabelecimentos provinciais da instrução, quer públicas, quer particulares.
(grifo nosso)

Seguindo a tática de valorizar a ação daqueles que atendiam com rigor aos desígnios de sua função, colocadas pelo novo Regulamento, Dormevil destaca a ação dos inspetores sem deixar de citar os nomes daqueles que, na sua concepção, se sobressaíram. A base para o julgamento de Dormevil eram os relatórios emitidos por estes inspetores.

Em 1881 Dormevil exalta a ação dos inspetores paroquiais que, segundo ele, continuam a prestar “valiosos serviços”. Entretanto, entra em contradição ao afirmar que quanto ao número de alunos que frequentam as escolas, eles contam 2204, mas poderia se “elevar a mais de 3000 se todos os inspetores paroquiais cumprissem exatamente com seus deveres”. A contradição de Dormevil mostra que nem sempre os inspetores atuavam como esperado na vigilância da “Casa”.

5.2 - Os exames

Um dado interessante apresentado por Paulilo (2004) provoca reflexões acerca dos exames em meados do século XIX. Segundo o autor apesar da intensa discussão que se tem feito sobre os métodos de ensino, quando se busca a memória docente, os exames pareciam se constituir, na ótica do autor como a grande preocupação por parte daqueles que procuravam a instrução elementar. A leitura dos relatórios de autoridades educacionais da época, ainda que nem sempre de modo explícito, passa a imagem de um cenário de extrema vigilância e

³⁸⁴ RIPSPMT, 1880, Cap. IV, Art. 14 a 22.

controle em que, para seguir a trajetória escolar, necessariamente, teria que passar pela prova de fogo: os exames.

Assim, os exames constituíam-se em um importante rito de passagem aos alunos no seu processo de escolarização. Ser aprovado em um exame era estar apto a seguir em frente de acordo com o que havia sido proposto para sua formação. Os exames no período selecionado para o presente estudo eram sempre cercados de muita pompa e envolviam a presença e a participação direta das autoridades desde os inspetores paroquiais até o próprio inspetor geral. Todo o processo era marcado por intenso simbolismo. As datas para os exames, que aconteciam sempre no final do ano, eram fixadas nos regulamentos bem como eram determinados os responsáveis por tão séria tarefa. De acordo com Art. 25 do Regulamento de 1854:

De 10 a 15 de dezembro os inspetores paroquiais e mais duas pessoas designadas pelo presidente da província na capital, e pelo inspetor geral nas freguesias, examinarão os alunos que darão por prontos aqueles que se acharem nessas circunstâncias lavrando de tudo isso um termo que remeterão ao inspetor geral.

O Regulamento de 1873 altera as datas para os exames que passam a ser realizados mais amiúde. De acordo com o Art. 31, para que qualquer aluno pudesse passar da “classe inferior para as superiores” seriam necessários “exames de habilitação” que aconteceriam “de 4 em 4 meses” e seriam realizadas “pelo professor e pessoa idônea por ele convidada, com assistência do inspetor geral das aulas ou inspetores paroquiais”. De acordo com o Art. 32 além dos exames aos quais já se fez referência no artigo antecedente, haveria também no mês de novembro os de habilitações para os alunos que se achassem preparados nas respectivas matérias do ensino escolar.

O Regulamento de 1878 abrevia ainda mais o tempo para os exames. Através do Art. 137 fica estabelecido que “Em todas as escolas públicas de instrução primária e nas aulas de latim e francês se efetuarão exames de classes de 3 em 3 meses” e, pelo Art. 139 “Nenhum aluno poderá passar de uma para outra classe sem que seja por exame, de provas de habilitações para a classe superior [...]”. O Art. 140 estabelece que “Além dos exames de classes de que tratam os artigos antecedentes, haverá anualmente nas escolas primárias e nas aulas secundárias exames finais ou de proveccção”.

Os presidentes praticamente não se ocupam, em seus discursos, com os exames uma vez que são da alçada do inspetor geral e dos inspetores paroquiais e se constituem em

questão de rotina no interior das escolas. Assim a temática se faz presente apenas nos relatórios do inspetor Camilo Barreto e do diretor Dormevil.

Camilo Barreto ao falar sobre os referidos exames limita-se a tecer críticas ao modo como eram feitos especialmente por aprovarem, na ótica do inspetor, alunos que ainda não estavam prontos.

Uma das grandes preocupações de Camilo Barreto relacionava-se à qualidade do ensino. No relatório de 1876 relata pesaroso que, no ano anterior, nenhum aluno havia sido aprovado. A culpa, como sempre, coloca-a nos pais que retiram seus filhos da escola antes de serem aprovados nas matérias de ensino e “quicá mesmo antes de lerem e escreverem corretamente”, por isso “não é possível que os professores dêem provas de seus trabalhos e cuidados”.³⁸⁵ Em seguida afirma que não pode aceitar os resultados de “alguns alunos examinados e dados por prontos” porque os exames feitos estavam baseados no Regulamento de 1854. Afirma também estar “satisfeito” com os resultados de exames feitos em três escolas de Cuiabá que acompanhara pessoalmente. Se estes exames tivessem sido feitos com base no Regulamento de 1854 “poderiam as escolas públicas ter dado a exame final no ano de 1875, grande número de seus discípulos”.³⁸⁶ Pelo discurso de Camilo Barreto pode-se depreender que a dificuldade estaria sendo imposta pelo novo Regulamento ao ampliar o número de disciplinas, entretanto é importante lembrar que o inspetor era defensor ferrenho da ampliação achando-a, sob alguns aspectos, até benevolente.

Dormevil se ocupa mais longamente da questão. Ao referir-se aos exames anuais, afirma que eles foram melhorados com o novo Regimento “determinando melhor o julgamento e estabelecendo exames vagos para os que os requererem”. Outro aspecto positivo foi a criação das “mesas de estudos”, uma novidade na Província e que segundo Dormevil seriam de “muita utilidade aos alunos e de conveniência à manutenção da ordem e disciplina do estabelecimento”.³⁸⁷ Essas mesas consistiam em mais um mecanismo de controle sobre os alunos. Entretanto os relatórios seguintes indicam que as tais mesas não passaram de projeto, nenhuma referência lhes é feita.

Quanto aos exames de classes, uma novidade do novo Regulamento, Dormevil afirma que tais exames tinham como objetivo “passar para a classe superior aqueles alunos que tiverem feito grandes progressos nas inferiores”. O diretor aponta duas utilidades para esses exames: primeiro eles tanto dão lugar à “renovação das classes, como para a emulação porque

³⁸⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.21

³⁸⁶ Idem, Ibidem, p.22.

³⁸⁷ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.6.

contribuem para mantê-la”, depois, porque dava às autoridades do ensino, condições, “para aquilatar o trabalho do professor e o adiantamento dos alunos”.³⁸⁸ Com isso o diretor aliava o estímulo ao progresso da instrução e vigilância. A sequência do discurso de Dormevil destaca a importância desses exames: melhorar os resultados da instrução. Ao referir-se aos exames finais, Dormevil lamenta que das quarenta e quatro escolas que funcionaram no ano anterior, somente seis apresentassem alunos aprovados. Segundo o diretor esse quadro permitia avaliar:

[...] o descuido de muitos professores em preparar os alunos que lhe foram confiados, os quais, penso, escolhem essa ocupação em falta de uma menos trabalhosa e mais rendosa; vem com sua presença às escolas fazer jus apenas aos vencimentos (ilegível), sem importar do prejuízo que causam à juventude e à província com tal modo de proceder.³⁸⁹

Dormevil alerta para a necessidade de “um corretivo enérgico” que possa acabar com esse “escândalo, lesivo aos cofres provinciais e ofensivo às leis divinas e humanas”. Espera que o Art. 142 do Regulamento que trata das premiações por desempenho e o Art. 191 que trata das penalidades impostas aos professores negligentes e não cumpridores dos seus deveres, dêem conta de superar estes obstáculos. Chama atenção, nesse discurso, o fato de que toda a responsabilidade pelo fracasso no ensino era colocada sob a esfera de competência do professor, sem levar-se em consideração as condições adversas com as quais os professores lidavam para fazer seu trabalho.

No relatório seguinte, 1881, Dormevil mostra-se satisfeito com o aumento no número de escolas nas quais houve exames e, “pela maior parte, com resultados satisfatórios”.³⁹⁰ Dormevil apresenta, pelas estatísticas, 99 alunos aprovados, número sem sombra de dúvida bastante superior ao dos anos anteriores. O mérito segundo Dormevil estava no Art. 142 do Regulamento vigente que dava gratificações aos professores de acordo com o número de alunos aprovados.

Em 1882, com os ânimos um pouco arrefecidos, Dormevil afirma que ainda acredita no resultado dos exames cujo aproveitamento “é um pouco animador” em relação aos anos anteriores. Entretanto, espera resultados muito melhores nos anos seguintes porque “o estímulo vai-se desenvolvendo com a classe escolar com tal animação que promete excelentes resultados”.³⁹¹

³⁸⁸ Idem, Ibidem, p. 16.

³⁸⁹ Idem, Ibidem, p. 17.

³⁹⁰ Idem, 1881, p.6.

³⁹¹ Idem, 1882, p.2.

5.3 - Entre reprimendas morais e premiações: novas formas de controle

Para Valdez (2006) a pedagogia, em diferentes épocas e lugares, valeu-se dos castigos e das premiações para conformar o comportamento do aluno, assim como para diferenciá-lo na coletividade à qual pertencia. A premiação, segundo a autora, era um argumento antigo utilizado pelos gregos, aperfeiçoado pela pedagogia dos jesuítas e que foi usada para incentivar ao máximo o espírito de competição. Para isso utilizavam-se inúmeras táticas: eram nomeados imperadores com cruz de prata, os nomes eram colocados em quadros de honra, eram distribuídos prêmios, principalmente livros além de outros meios, que mais tarde foram imitados no sistema educacional de vários países, em estabelecimentos tanto públicos quanto privados.

Segundo a autora, a antiga prática dos castigos físicos permaneceu por muito tempo no interior das escolas. As rígidas normas disciplinares para as escolas eram as primeiras a ser definidas de modo que o aluno, quando adentrava o universo escolar já se deparava com as proibições que não eram muito diferentes do ambiente familiar. A autoridade sempre exigiu obediência, sendo comumente confundida com alguma forma de poder ou violência.

Segundo Siqueira (2000, p.238), uma das preocupações basilares do século XIX, conforme inúmeras vezes mencionado no presente trabalho, era a de “formar todos os homens livres dentro dos princípios modernos”. Por essa perspectiva, as formas de repressão a comportamentos indesejados era parte de um projeto mais amplo que tinha como meta principal alcançar uma sociedade homogênea. Por esse prisma os castigos eram vistos como um dos seus elementos facilitadores:

[...] a escola reproduziria microscopicamente um modelo de sociedade moderna, fazendo as vezes de laboratório onde as experiências e vivências do novo cidadão se realizariam, servindo, os castigos, de termômetro para medir e ajustar os ingredientes necessários à obtenção de um ‘produto’ final, cujo resultado social fosse satisfatório.

Num projeto de sociedade onde determinados comportamentos deveriam perder seu lugar em favor de outros que se afinassem com o projeto pensado para uma sociedade pautada pelo trabalho, pelo domínio dos instintos, pela moralização no sentido moderno do termo, os espaços escolares “apresentavam-se como ‘espaços de ressonância e amplificação dessa vontade de mudar’, ao que adicionamos os castigos como ferramentas necessárias à constituição do ‘novo’ cidadão”. (SIQUEIRA, 2000, p.239).

Mas, não se tratava mais do castigo físico praticado nas escolas até então e considerados um ultraje à dignidade do aluno. Importava agora alcançar a personalidade, a

vontade, a emoção. Assim, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, os castigos físicos passaram a ser proibidos nas escolas, dando lugar aos castigos morais. Vilella (2002) referindo-se ao Jornal “A Instrução Pública”, coordenado por Alambay, diretor da Escola Normal de Niterói, fala de um dos artigos publicados no referido jornal. O artigo em questão, informava acerca de um incidente ocorrido na abertura de uma das Conferências dos professores públicos em 1874. Segundo a matéria “mal iniciara a seção ‘um deplorável acidente’ forçou a interrompê-la quando um professor afirmou que usava a palmatória”. (Vilella, 2002, p.63). Esse incidente serve para mostrar como era controversa a questão naquele momento.

Vilella (2002, p.64), afirma que o tema dos “castigos corporais” estava presente no jornal “A Instrução Pública” cujo objetivo era, especialmente, discutir questões educacionais. A autora, a partir das matérias publicadas no jornal conclui que havia uma forte corrente contrária aos castigos, prática que, naquele momento, “começava a parecer repugnante, embora no cotidiano os professores a utilizassem bastante”. Para a autora citada a questão naquele momento não era consensual e nem tampouco clara para os professores e foi encerrada, pelo menos no âmbito da polêmica, com uma circular do Corte instruindo os delegados para “punirem o uso da palmatória”.³⁹²

Entretanto, apesar da proibição dos castigos, eles continuaram a ser utilizados e são lembrados em relatos e registros da época, e mesmo em romances e poesias como algo aviltante. Segundo Galvão (2001), mesmo após a institucionalização da proibição dos castigos que obrigava o professor a tratar seus alunos com docilidade e prudência, quando os alunos burlavam as normas, o castigo era utilizado. Essas práticas contrariavam o projeto de modernidade. De acordo com Siqueira, Sá (2006, p.130):

O projeto educacional para o Brasil moderno exigia alteração nas práticas e costumes considerados ‘arcaicos’. Dentre eles, os castigos corporais, abundantemente presentes no interior das relações sociais em todas as suas esferas. As cenas dos suplícios públicos, tão usuais até a primeira metade do século XIX, revelam o poder dos castigos como forma de reforço às tradições.

³⁹² Para Valdez (2006, p.174) a “temida palmatória era parte integrante do precário mobiliário das escolas primárias em diferentes cantos do país. De origem romana [...] a férula, foi muito utilizada na Idade Média e veio para o Brasil junto com os Jesuítas. Recebia o nome popular de *Santa Luzia* e, para que não fosse esquecida pela meninada da época, havia uma quadrinha que ficava guardada na memória mesmo que involuntariamente: *Santa Luzia - De cinco buracos - que tira a mandinga - De todos os velhacos*. A ironia do nome era uma alusão a Santa Luzia que, de acordo com a crença popular, era venerada como advogada da vista, ficando subentendido que a férula é que devia dar vistas aos cegos”.

Ainda no que se refere aos castigos, Siqueira (2000) faz referência às experiências pedagógicas de Abílio Cesar Borges realizadas sempre no âmbito do ensino particular e, portanto, destinadas aos filhos das elites. As experiências de Abílio foram acompanhadas pelo Imperador que chegou a indicar o nome de Abílio em 1882, para representar o Brasil junto ao Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires. Segundo Siqueira, Abílio Cesar Borges, um dos preconizadores da escola moderna, reprovava a utilização de qualquer castigo físico nas escolas.

Essa questão era tão séria para Abílio que o autor publicou, no ano de 1875, uma coletânea de textos que foram publicados no jornal “O Globo” intitulada “Vinte anos de propaganda contra o uso da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”. Nessa coletânea Abílio “argumentava firmemente contra as punições, defendendo os castigos morais”. Em contrapartida era um defensor das cerimônias de premiações, e delas se utilizou “até a década de setenta, quando percebeu que não adiantava premiar os alunos”. (VALDEZ (2006, p.160).

Entretanto, apesar de todos os discursos contrários à prática dos castigos e das determinações no âmbito nacional de que os castigos físicos fossem abolidos, na prática, conforme se verá eles tiveram existência longa e só muito mais tarde é que, de fato, começaram a ser esquecidos, mas não de todo. Segundo Valdez (2006, p.174):

Críticas contra o uso dos castigos físicos na escola não faltaram, entretanto, entre o discurso e a prática, o uso da palmatória perdurou por muito tempo nas escolas, não se restringindo ao uso pelo professor, pois os próprios alunos que demonstravam mais aprendizado aplicavam bolos nos colegas.

Em Mato Grosso, os dois primeiros regulamentos aprovados, o de 1837 e o de 1854, não trataram da questão. Esse silenciamento na Lei acobertava uma prática comum na Província e, quiçá, em todo o país: a de castigar os alunos que não se enquadrassem nas formas desejadas de comportamento. De acordo com Castanha (2006), no Brasil, ao longo de todo o século XIX a preocupação com a disciplina interna era ponto central nos regulamentos de instrução pública e nos relatórios dos inspetores. Essa disciplina, estabelecida por lei, dava-se através da ação do professor, que usava os castigos morais e também os castigos físicos, com frequência, ainda que os mesmos não estivessem prescritos na lei. Para Siqueira (2000, p.254) “a questão da cidadania, pensada no século XIX, passava, obrigatoriamente, pelo castigo, único mecanismo, no entendimento da época, capaz de ‘endireitar’, ‘regenerar’ e ‘civilizar’ as crianças e também os adultos”.

Para a autora citada, no momento em que as ideias modernas expressas nos regulamentos para a instrução, penetraram na Província de Mato Grosso, os castigos físicos foram proibidos no interior das escolas tanto públicas, quanto particulares e domésticas. Essas últimas deveriam se espelhar no exemplo das primeiras. Especificamente, foi a partir o Regulamento de 1873, que a utilização dos castigos corporais nos recintos escolares ficou, pelo menos em termos legais, abolida.

Porém, antes mesmo da inserção na lei o assunto já se fazia presente no discurso de Cardoso Júnior. Conforme já visto em inúmeros momentos, as diretrizes desse presidente para a instrução, sob muitos aspectos, são bastante atuais. Assim, mostra-se contrário ao castigo físico que “avilta, mas não corrige”. Os castigos mais severos, todos eles de natureza moral, só podem ser aplicados mediante a ação do “Conselho Literário” cuja tarefa consiste em julgar o mérito da punição através de “provas”.³⁹³ Por esse caminho não apenas eram abolidos os castigos físicos como mesmo os morais eram bastante relativizados “só” podendo ser aplicados em casos extremos e ainda assim com “prudência e moderação”³⁹⁴ ou, conforme dito, nos casos mais graves com a aprovação de uma instância superior, nesse caso o Conselho Literário. A proposta de Cardoso Júnior para a manutenção da disciplina dos alunos, no Regulamento por ele proposto e que foi aprovado, com uma única modificação, no governo de Miranda Reis, era a seguinte:

§ 1º Repreensão em particular.

§ 2º Repreensão pública na escola.

§ 3º Privação ou restituição dos prêmios e distinções escolares que os alunos tenham obtido.

§ 4º Castigos vexatórios como ficar de pé ou de joelhos.

§ 5º Trabalho além das horas marcadas, depois de encerrada a escola, ou ainda levá-los para casa com obrigação de trazê-los prontos.

§ 6º Comunicação aos pais para estes providenciarem sobre maiores castigos.

§ 7º Eliminação da escola, anotada na matrícula, comunicada ao governo e aplicável no caso de incorrigibilidade da conduta, depois da decisão do Conselho Literário a quem será afeto o mau procedimento do aluno com as respectivas provas.³⁹⁵

O Regulamento de 1873, de modo geral, mantém a proposta de Cardoso Júnior à exceção do § 3º, que tratava da privação de prêmios ou distinções, e que acabou suprimido. Nesse Regulamento, com o propósito de seguir uma tendência da época, por um lado transforma-se em lei a proibição de castigos corporais e, por outro, vê-se uma ampliação dos

³⁹³ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.66.

³⁹⁴ ROIPPMT, 1873, Art.37.

³⁹⁵ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.66.

castigos de natureza moral. O propósito que subjaz a essas medidas é o de formar as almas, sacralizar os costumes. É através dos costumes que, todo o projeto de reforma se consubstanciará e se tornará efetivo. Para que os costumes se estabeleçam são necessárias as punições de natureza moral capazes de coibir os vícios. No entanto, conforme já discutido, a força da lei, por si só, não foi suficiente para acabar com procedimentos tão arraigados historicamente. Daí os intensos debates, que, ao longo do tempo geraram compreensões e práticas as mais variadas.

O Regulamento de 1875, de certo modo, abre precedente para o retorno da utilização dos castigos ao estabelecer no Art. 10 que os professores podem se utilizar “dos meios correccionais precisos para conter os alunos na observância de seus deveres, contanto que não excedam os limites da moderação”. Essa abertura acabou por gerar inúmeros confrontos entre o Legislativo, os professores, os pais de alunos e as autoridades educacionais no final da década conforme se verá adiante.

Ainda no Regulamento em questão o Art. 11 estabelecia que “a pena de exclusão” somente seria aplicada “aos incorrigíveis” que devido ao seu “exemplo ou influência” pudessem “prejudicar os demais alunos”, mas ainda assim, somente “depois de esgotados todos os meios correccionais”. Mas, conforme especificado no § Único não seria o professor o responsável pela aplicação da pena: “A pena de exclusão poderá ser provisoriamente decretada pelo delegado literário que a submeterá ao conhecimento do inspetor geral a quem compete torná-la, ou não, efetiva.”

Camilo Barreto lembra, em seu discurso, que continuava em vigor o Regulamento de 1873, mas que o Regulamento de 1875 havia modificado duas das disposições do mesmo: além de restabelecer nas escolas públicas as “duas sessões diárias das 8 às 11 horas e das 2 às 5 da tarde” também “ampliou os castigos morais”. Porém, para Camilo Barreto, somente essas mudanças não seriam suficientes: “seria conveniente modificá-lo ainda em outras disposições e suprimir algumas lacunas que deixou”. Dentre essas lacunas estão os “meios correccionais”. Segundo o inspetor “todos os professores, todos os inspetores paroquiais afirmam insuficientes as penalidades marcadas na lei para conter os alunos e fazer conservar o respeito, a disciplina e, sobretudo, a atenção nas escolas”. Camilo Barreto afirma que a maior parte do professorado pede o “restabelecimento” dos “meios correccionais” estabelecidos no Regulamento de 1875, tendo em vista a dificuldade dos mesmos “para conter os alunos e

manter o respeito e a disciplina nas escolas”.³⁹⁶ Embora Camilo Barreto transfira ao professor a retomada dos castigos, ao longo dos seus discursos é possível captar uma tendência do inspetor favorável a um disciplinamento mais severo, baseado em castigos mais pesados.

Essa posição não é restrita a Camilo Barreto. Para Valdez (2006), a partir do movimento de aprovação de leis que proibiam os castigos na escola muitos relatórios oficiais fossem eles de presidentes ou de inspetores da instrução teciam severas críticas à lei que os abolia. Essas autoridades entendiam que os meninos, na ausência dos castigos físicos, não obedeceriam aos mestres porque sabiam que não seriam punidos com a palmatória dentro da aula. Para Hilsdorf (1999) os alunos recebiam com risos as punições morais do ensino mútuo por meio dos cartões, o que justificava o fato de muitos pais mandarem os filhos aos professores particulares, que ainda recorriam ao antigo sistema disciplinar para que não se tornassem imorais.

Camilo Barreto, provavelmente, sentiu-se impulsionado por duas razões. Em primeiro lugar os próprios professores, conforme se pode ver nos seus relatórios, devem tê-lo pressionado uma vez que resistiam a mudanças dessa natureza que colocavam em suspenso práticas arraigadas. Em segundo lugar, como padre que era, provavelmente ainda se mantinha vinculado a práticas que haviam sido introduzidas pelos jesuítas no período da colonização e acabava por reproduzir essas concepções no interior da instrução.

Pedrosa que governou a Província mais para o final da década é também, assim como Cardoso Júnior, contrário aos castigos físicos, mesmo que os professores sejam obrigados, na ausência desses a passar por “pequenos dissabores” quando os alunos se mostram “incorrigíveis”. Para Pedrosa o uso dos castigos físicos “já não é compatível com a civilização” e por isso, “devem ser banidos para sempre”.³⁹⁷ Na opinião desse presidente:

Os castigos corporais aviltam o homem, e o menino deve ser educado com o maior desvelo para que nele se desenvolva esse sentimento de amor próprio, em justo limite que se chama brio. Os castigos corporais não corrigem estimulando os nobres sentimentos da alma; pervertem-na, predispondo o coração humano para o emprego da força bruta, da violência. Para a correção dos alunos há castigos morais que me parecem suficientes; e, em último caso, há a expulsão da aula, medida extrema que deve ser empregada com muito critério.³⁹⁸

³⁹⁶ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.20 – A fala de Camilo Barreto, deixa transparecer que os dois pontos de mudança do regulamento de 1875 não vingaram e, por isso, eram reclamados pelos professores.

³⁹⁷ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.141-142.

³⁹⁸ Idem, p.142.

O Regulamento de 1878 retorna às prescrições do primeiro Regulamento da década, o de 1873. De acordo com o Art. 149 os professores públicos da instrução tanto primária quanto secundária poderiam impor a seus alunos as seguintes penas:

- 1º - Repreensão em particular
- 2º - Repreensão pública na aula
- 3º - Castigos vexatórios como ficar de pé ou de joelhos
- 4º - Retenção na escola por duas horas
- 5º - Trabalho fora das horas letivas

Ainda de acordo com o Art. 150, caso estas sanções não dessem resultado o professor deveria “comunicar ao pai ou educador” para que este pudesse “providenciar sobre maiores castigos”. O Art. 151 estabelecia que as sanções valeriam também para escolas particulares. O Art. 152 mantinha a ideia de que os alunos que se mostrassem “incuráveis” correndo o risco de “perverter os outros por seu mau comportamento” deveriam ter seus nomes “encaminhados à Diretoria Geral para ser ordenada a eliminação da matrícula” ou, em outras palavras, esses alunos deveriam ser expulsos da escola.

O acirramento dos debates sobre a questão ocorreu, na opinião de Siqueira, no final da década de 1870 quando situações peculiares surgiram. A autora faz referência a alguns fatos ocorridos no ano de 1879 e que acabaram gerando polêmicas. Um desses fatos diz respeito ao professor de matemáticas elementares José Estevão Corrêa, do Curso Normal, que expulsou da sala dois alunos sob a alegação de que as penas disciplinares previstas no Regulamento eram ineficazes para “conter o espírito desordeiro daqueles alunos, cuja permanência na escola só importará em pura perda de tempo para eles”. (CORRÊA apud SIQUEIRA 2000, p.242).

O outro fato envolveu um professor de escola primária o Sr Manoel Teixeira Coelho³⁹⁹ que puniu com castigos físicos a um grupo de alunos que não compareceu à escola para assistir à missa. Em função da atitude do professor um dos responsáveis por um desses alunos denunciou-o e mesmo ameaçou-o publicamente. Segundo o professor, o pai alegava que o aluno havia sido punido por estar sem uniforme. O professor ao defender-se afirmou que a punição não se dera pelo uniforme e sim por este, assim como outros 36 alunos, não ter ido à missa conforme lhe fora determinado. Alegou ainda que o menino já houvesse sido expulso

³⁹⁹ Esse professor foi um grande colaborador de Camilo Barreto especialmente no que se refere aos métodos de ensino. Foi para a escola conduzida por ele que Camilo Barreto comprou a mobília necessária ao novo método e também foi na escola dele que o inspetor passou a “exercitar” os professores no método em questão. Mais à frente, a escola desse professor é apontada por não ter a mobília necessária. Pelos relatos de Camilo Barreto tem-se a impressão de que os dois eram amigos pessoais. Embora não haja elementos para confirmar a ligação estreita entre o professor e o inspetor, sua defesa veemente da doutrina católica no processo de formação dos alunos obrigando-os a irem à missa, de certa forma, indica essa proximidade.

de outra escola e, finalmente, que o mesmo sequer era filho do denunciante e sim de sua amásia. Esses e outros incidentes da mesma natureza levaram a Assembleia Legislativa Provincial a interrogar os professores das escolas primárias do sexo masculino de Cuiabá sobre 11 quesitos. O quarto deles era sobre os castigos físicos. Os parlamentares queriam saber “com ordem, permissão e autorização de quem” os professores primários aplicavam “o aviltante castigo da palmatória nos alunos matriculados nas respectivas escolas”. (SIQUEIRA, 2000, p.243).

As respostas dadas pelos professores e citadas pela autora, mostram a complexidade das relações que se estabeleceram entre professores, pais, alunos e autoridades a partir da proibição dos castigos físicos. As investigações dos parlamentares permitiram que concepções de mundo e de vida fossem reveladas. Essas concepções, devido à sua pluralidade e complexidade acabavam por entrar em conflito. As opiniões e práticas passavam tanto pela negação absoluta dos castigos como forma pertinente de educar, quanto por sua aceitação completa e irrestrita. Também se faziam presentes negociações bastante peculiares em que os professores, os pais, os alunos e as autoridades buscavam caminhos para lidar com esse novo contexto que lhes era colocado. Pela riqueza de sentidos que trazem vale a pena citar alguns deles. O Professor Manoel Teixeira Coelho, por exemplo, busca sustentação nos pais para justificar a manutenção das táticas que a Lei proibira, em outras palavras, busca caminhos para poder burlar a lei legitimado pelos pais dos alunos. O professor assim se justifica:

[...] nesta escola, pela praxe antiga revelada, meus antecessores castigavam aos alunos com a palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspetoria Geral das Aulas por ter castigado a um aluno Cantílio Lemes de Arruda, [...] e daí pra cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas.⁴⁰⁰

Já o professor Francisco da Costa Ribeiro afirma respeitar a lei, mas que “a maior parte dos pais” não a aceita uma vez que ela coloca em suspenso a autoridade tanto de pais quanto de professores. Assim, quando o pai exige o professor cede às determinações dos mesmos. No caso desse professor não é ele que busca sustentação nos pais, pelo menos no âmbito do seu discurso, e sim os pais que exigem dele a utilização do recurso proibido legitimando assim, através da alegação da inviolabilidade do pátrio poder, suas ações.

⁴⁰⁰ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardenberg. Anexo 6 – Ofício do professor da primeira Escola de instrução pública da Paróquia da Sé, Manoel Teixeira Coelho ao Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardenberg, Cuiabá, 13 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

[...] na escola sob minha direção se observa fielmente os dispostos nos artigos 37, 38 e 39 do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província, exceto quanto aos filhos da maior parte dos pais de família que, reconhecendo o inconveniente que resulta na falta de palmatória nas escolas; e que reconhecendo que nenhuma lei dos homens possa tirar-lhe o poder de castigar seus filhos [...] tem delegado ao professor esse poder.⁴⁰¹

A resposta do Professor Egídio Ângelo Bueno Mamoré, o único que declarou obedecer a lei respeitando-lhe os princípios, e entendendo-os como válidos mostra uma teia de poder que é tecida com fios os mais diversos. Através do seu relato é possível vislumbrar a complexidade e pluralidade de posições, nas mais diversas matizes sociais. As posições parecem, de modo geral, mais contrárias do que favoráveis à proibição dos castigos e tais posições não se atinham aos pais ou às classes pobres, até mesmo pessoas mais esclarecidas, leitoras de jornais, e, portanto, *a priori*, melhor informadas, rebelam-se contra a proibição. Diz o professor:

Achando-se abolido o castigo da palmatória, esforcei-me eu em estudar o meio de substituí-lo eficazmente pelos castigos morais, o que chegando a conseguir, tive a indiscrição de publicar um artigo alusivo no periódico liberal [...] julgando que fosse acolhido com aplauso, mas qual não foi a minha surpresa vendo que assim havia eu erguido o patíbulo para o meu suplício! Vi-me logo ultrajado pela imprensa, ridicularizado pelos apologistas da palmatória, e de esquina em esquina era eu objeto da mordaz censura, como um bajulador do Inspetor Geral das aulas, sem que nenhum dos meus gratuitos depressoires se dignasse chegar ao menos às portas da minha escola para certificar-se da realidade. Tal era a incredulidade! Contudo, continuei por algum tempo a conservar-me brando e compassivo para com os meus alunos, e dando nesse mesmo ano três aprovados em exame final fui elogiado pelo então inspetor paroquial o Sr Dormevil José dos Santos Malhado.⁴⁰²

Entretanto, apesar dos resultados aparentemente satisfatórios alcançados pelo professor o mesmo viu-se, segundo suas palavras, obrigado a retornar ao uso da palmatória, pois começou a perder alunos. Segundo o professor, esse retorno devia-se à “insistência” dos pais. Entretanto, no discurso desse professor fica levantada uma dúvida quando o mesmo

⁴⁰¹ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 5 – Ofício do professor da primeira Escola de instrução pública da Freguesia de São Gonçalo de Pedro 2º, Francisco da Costa Ribeiro ao Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardemberg, Cuiabá, 14 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

⁴⁰² Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 7 – Ofício do professor da 2ª Escola pública de instrução primária da Paróquia da Sé, Egídio Ângelo Bueno Mamoré ao Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardemberg, Cuiabá, 14 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

afirma: “seus pais [dos alunos] autorizaram-me a infligi-lo e, se por ventura algum não me recomenda, nem por isso se mostra enfadado, atento à moderação com que castigo”.

O professor alerta ainda para o fato de que, se seus colegas professores tivessem adotado o mesmo procedimento que ele adotou inicialmente, as escolas públicas da capital “seriam indubitavelmente abandonadas” e os alunos se aglomerariam nas “escolas particulares, onde sempre usam a palmatória, em vista da grande maioria de seus apologistas”. Novamente uma contradição, não apenas do professor em si, mas que permeava diferentes classes sociais. Numa sociedade onde a elite lamentava a barbárie da violência, onde se clamava pela brandura do tratamento até mesmo para com os perversores da lei, instruindo-os para que abandonassem seus “hábitos perniciosos”, essa mesma sociedade teimava em manter práticas violentas no que diz respeito à educação das crianças.

O próprio inspetor da instrução à época, Sr Pedro de Alcântara Sardemberg, mostrou-se seu defensor tendo em vista que esta forma de disciplina está ainda “em prática na máxima parte das nações cultas”. O problema só existiria se houvesse “imoralidade de algum professor”, mas que não é este o caso, pois “o professor tem aplicado com muita moderação e o maior critério algumas palmatoadas a alunos desobedientes e recalcitrantes, por ordem e a pedido da grande maioria dos pais [...]”.⁴⁰³ É curioso observar que, de certo modo, ao buscar a defesa do seu ponto de vista o inspetor recorre ao Regulamento de 1875 que era considerado, inclusive pelas autoridades educacionais da época, como não válido e que, como visto, não dizia abertamente que os castigos físicos eram permitidos, apenas deixava nas suas entrelinhas espaços para tal interpretação.

Os estudos de Siqueira (2000, p.247-248) fizeram aflorar outra questão no mínimo inusitada com relação a esse tema. Segundo a autora, como decorrência desses impasses, as escolas mato-grossenses passaram a se utilizar de um mecanismo que, de certo modo, tirava dos ombros dos professores a tarefa de castigar ou, nas palavras da autora, “‘isentava’ o professor da total responsabilidade pela aplicação da palmatória”. A autora lembra que de acordo com o ensino simultâneo as classes eram regidas tanto pelo mestre quanto pelos decuriões, que eram chamados também de monitores, aos quais cabia a “regência de parte da aula”. Desse modo os professores “delegavam parte de sua autoridade a esses elementos que certamente, reproduzindo a preferência da maioria dos professores [...] utilizavam a palmatória em seus colegas”. Essa postura fica expressa nos fragmentos de memória de Firmo

⁴⁰³ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 1 – Ofício do Inspetor Geral das Aulas Pedro de Alcântara Sardemberg aos deputados provinciais. Cuiabá, 20 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

José Rodrigues, ex aluno do período. Segundo o relato desse professor o monitor tinha o “dever de tomar a lição e aplicar quantas palmatoadas quisesse. Então, no argumento da doutrina cristã, era um regalo para o monitor passar bolos”.⁴⁰⁴ (RODRIGUES apud SIQUEIRA, 2000, p. 248).

Documentos que constam do processo da Assembleia Legislativa Provincial também acusam a adoção dessas práticas. O inspetor Sardemberg, por exemplo, relata em um ofício à referida Assembleia que “a máxima parte das palmatoadinhas nas escolas são dadas pelos alunos entre si em concorrência nos exercícios escolares, o que é um poderoso estímulo no ensino”.⁴⁰⁵ Para Siqueira (2000, p.249), essa prática estava relacionada a outra comum na Igreja católica de permitir aos alunos que acertassem as respostas no catecismo dar palmatoadas nos que as errassem. O próprio Ministro do Império João Alfredo de Oliveira, segundo a autora, lembra com horror destes castigos aos quais eram submetidos os seus colegas de catecismo. Pelo uso das palmatórias associava-se dor e aprendizagem. Assim, “tal como nos laboratórios onde ratos eram treinados dentro do princípio do reflexo condicionado, os alunos teriam na palmatória a memorização do fracasso”. Pela palmatória a criança não se esqueceria “daquilo que correspondia ao correto e a lembrança da dor faria com que ela evitasse o erro”.

Valdez (2006) também faz referência a nomes importantes que relataram, em suas memórias ou materializaram em suas obras os horrores dessa prática. Dentre os romancistas da época que trataram da questão a autora destaca Machado de Assis, José Lins do Rego e Cora Coralina. Após apresentar alguns relatos sobre castigos na época, a autora afirma que eles servem para mostrar que os alunos não eram passivos diante das rígidas normas a que eram submetidos.

Os relatos do inspetor Sardemberg permitem captar algumas contradições no cenário em questão, conforme já visto. Uma delas é a equivocada concepção de que os castigos eram apenas para os filhos da barbárie que estariam entre os pobres uma vez que apenas eles resistiam ao processo. Com relação à solicitação dos professores de que fosse restabelecida a palmatória, o inspetor afirma que reconhecia “a justiça desse pedido, em vista do procedimento dos alunos da classe baixa da sociedade” e, por isso, via-se “obrigado a tolerar

⁴⁰⁴ Para Neves (2006, p.270) a palavra “bolos” diz respeito ao uso da palmatória nos castigos àqueles que não aprendessem, que desobedecessem, enfim que contrariassem, no período juvenil, a ordem social, moral ou educacional, familiar e/ ou escolar. “O ‘bolo’ é um eufemismo do bater com palmatória à mão de quem errou, enfim, é a ‘dor nas mãos’, é a ‘dor do sofrimento’ ao se educar pelo método da decoração e memorização”.

⁴⁰⁵ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 1 – Ofício do Inspetor Geral das Aulas Pedro de Alcântara Sardemberg aos deputados provinciais. Cuiabá, 20 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

o emprego da palmatória a bem do ensino público”. Entretanto, conforme visto no depoimento do próprio inspetor e também no do professor Mamoré, uma das alegações para o retorno da palmatória devia-se ao fato de que muitos pais que a defendiam acabavam por levar seus alunos para as escolas particulares. Mediante a situação econômica de grande parte da população da Província cabe a pergunta: seria possível que os filhos da “classe baixa da sociedade” pudessem pagar escolas aos seus filhos quando, sequer os matriculavam nas públicas, pois não tinham condições de pagar pelos materiais? De qualquer modo o inspetor acabou penalizado pela aplicação da palmatória nas escolas.

O Regulamento de 1880 é rigoroso e explícito no tratamento da questão. De acordo com o Art. 68 ficam “absolutamente proibidos os castigos corporais”. Mas, o Regulamento vai além ao explicitar, no mesmo artigo, que os castigos seriam considerados como “indignos do professor que os inflige ou e dos alunos que os recebem”.

Os castigos escolares constituem-se em assunto colocado em destaque por Dormevil. Para esse inspetor é urgente “a abolição dos castigos corporais”. Dormevil lamenta que em diversos relatórios apresentados pelos professores os mesmos insistam no “restabelecimento da palmatória como meio único de prevenir os descarreios da infância” tendo em vista que “não há escolas em que não se encontrem caracteres apáticos ou turbulentos, para os quais são ineficazes a linguagem da razão, as recompensas e os castigos morais”. Para alcançar credibilidade quanto à sua concepção recorre ao argumento de autoridade: Daligault, afirma Dormevil, diz que as palmatórias “produzem ordinariamente o efeito contrário ao que se tem em vista. Destinadas a impelir os meninos para o bem, dele o afastam e o desgastam, associando em seu espírito a ideia de um dever que não cumpriram as mais odiosas recordações”.⁴⁰⁶ Dormevil pondera quanto aos prejuízos de uma educação pautada pelos castigos corporais:

[...] semelhantes repressões, que os fazem tremer constantemente, os habitua a não conhecer outro mavel que não um temor servil. Destarte irritam-lhe o caráter e entibiam-lhe o coração, e até algumas vezes dão em resultado sufocar-lhe a inteligência. [...] penso que a autoridade adquirida por modos graves e respeitosa, sem afetação, que induzem as crianças a certo acatamento para com a pessoa que os dirige; a continuidade do trabalho, a exação da disciplina e os castigos puramente morais dispensam perfeitamente os castigos infamantes, restos da antiga barbárie, e arma predileta dos mestres que não compreendem a nobreza de sua missão.⁴⁰⁷

⁴⁰⁶ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.8.

⁴⁰⁷ Idem, p.9.

Com isso Dornevil mostra claramente aos professores resistentes às mudanças que é necessária a abolição dessas práticas. Para ele a resistência dos professores à ideia de que sem os castigos físicos não se consegue a disciplina necessária à aprendizagem e a obediência dos alunos traduz uma falta de compreensão dos mesmos quanto à “nobreza” do seu papel. Para Siqueira (2000, p.250), em âmbito nacional:

O ano de 1870, marcado pelo intenso fluxo migratório para as regiões do centro-sul, ensejou o surgimento dos discursos contra os castigos físicos nas escolas- numa perseguição, agora mais intensificada, em busca de uma maior civilidade exigida pela nova mão-de-obra. Essa movimentação colaborou para reforçar, ainda mais, o distanciamento entre a relação de violência que envolvia a escravidão e as novas relações de trabalho assalariado, a exigir maior refinamento nas formas de punição.

Porém, como já discutido, no caso de Mato Grosso, e mesmo em outras províncias, a prática de castigar alunos com a palmatória não desapareceu como o queriam alguns dos dirigentes da instrução. Neves, em um trabalho que discute práticas pedagógicas do início do século XX, em Mato Grosso, se vale das memórias de professores que estudaram e atuaram na Província nesse período, para mostrar não só que os castigos continuavam a existir, mas também, que não se atinham à palmatória. Nas palavras do autor havia “outros métodos de disciplinarização”. O trecho de uma das entrevistas realizadas pelo autor é elucidativo dessa questão:

Tinha uma escola do famoso mestre Castanha, eu passava e ficava olhando na janela. Esse professor ficava com uma taquara, tipo vara de pescar. A sala era grande, então essa vara alcançava até o último aluno, em qualquer canto que estivesse. Então o professor de posse dessa vara dominava a classe. E aí daquele que fosse pego em flagrante. Ele descia a vara mesmo! (MENDES apud NEVES, p.270).

Neves (2006, p.270) com base no depoimento desse e de outros professores, afirma que os métodos tradicionais, seja do ensino em geral seja da disciplinarização, em particular, ainda se faziam presentes nas práticas dos professores em Mato Grosso na primeira metade do século XX. Para o autor as reformas educacionais efetivadas em Mato Grosso no referido século, tanto a de 1910 quanto a de 1927, não foram capazes de cercear essas práticas, isso porque essas reformas não “modificaram a compreensão de mundo, de cidadania, de criança, de educação e de educabilidade”.

Neves afirma com base no depoimento do professor Mendes, já citado anteriormente, que “ao final da primeira metade do século XX, muitas técnicas do velho método de ensino e

disciplina continuavam em vigor”. Conforme as palavras do professor Mendes isso era “natural, até 1944”, quando o mesmo começou a lecionar. Conforme afirmação do professor “puxar a orelha da criança, botar de joelho, colocar aquele papel escrito ‘sou burro’ e tantas outras coisas” ainda se fazia presentes nas práticas dos professores. (MENDES apud NEVES, 2006, p.271). Esses recursos eram menos dolorosos fisicamente, porém humilhantes. Valdez (2006) aponta inúmeras dessas táticas que eram usadas em substituição aos castigos físicos e que deixavam tantas sequelas. Dentre eles a autora destaca:

[...] ficar de pé no canto da sala, no tamborete, com orelhas de burro, receber pancadas com livros (para o conhecimento entrar) na cabeça, ficar de braços estendidos ou de joelhos, além da famosa prisão, ou cafua, onde o aluno era detido, permanecendo preso e incomunicável. Dar nota baixa e proibir a comunicação entre os colegas também se constituía como punição. O último recurso era a temida expulsão.

Galvão (2001) alerta para o fato de que havia escolas em que nem todos os alunos recebiam punição. As meninas também, em alguns casos, eram isentadas dessa prática. Além do mais, segundo o autor, a classe social também era utilizada para estabelecer diferença entre as formas de punição.

No que se refere aos castigos físicos o que se depreende dos estudos e relatos é que, embora as autoridades se mostrassem contrárias à prática de castigar fisicamente os alunos, no interior das salas de aula essa cultura se mantinha como forma de constituir um caráter de obediência e passividade nas crianças. Para Siqueira (2000) a década de 1870, inaugura um novo tempo no âmbito da instrução pública, período em que “assistiu-se a uma forte intervenção e vigorosa direção estatal”. Segundo a autora esse foi um período em que os regulamentos minuciosos propunham-se a reger “até mesmo as práticas cotidianas das escolas”. Porém, toda essa regulamentação que tinha como objetivo garantir ao Estado maior controle sobre uma esfera específica do social acabava por esbarrar no “poder pátrio, forte reminiscência de um tempo histórico com o qual desejava-se romper”. Mais uma vez é o “Governo do Estado” sendo confrontado pelo “governo da Casa”.

Mas, nem só de castigos se alimentavam as ideias de construção da modernidade. Havia também a distribuição de prêmios acompanhada de grande pompa, tradição herdada da

França⁴⁰⁸, como forma de estimular comportamentos desejáveis. Assim em todos os regulamentos as premiações aos alunos que correspondiam a essas expectativas se fazem presentes. O Regulamento de 1854, por exemplo, estabelecia no Art. 26 que:

[...] os examinadores, ouvindo o professor, farão menção daqueles alunos dados por prontos que, tendo frequentado a escola por um ano, se tiverem distinguido pelo seu talento, aplicação e bom procedimento, indicando a parte do ensino em que mais aproveitam.

Os prêmios propostos pelo Regulamento para serem distribuídos consistiriam em livros e medalhas. Ao todo seriam cinco livros, um de leitura, um de escrita, um de contas, um de doutrina cristã, e o último de bom comportamento. O evento era realizado com certa pompa uma vez que os livros deveriam ser distribuídos “pelo inspetor, em dia anunciado, e na presença dos alunos” e cabia ao professor, na ocasião, dirigir uma “locução adequada ao objeto”⁴⁰⁹. Nas escolas do segundo grau poderia haver “um primeiro e um segundo prêmio para cada uma das matérias mencionadas no Artigo antecedente e um segundo prêmio de gramática da língua nacional”.⁴¹⁰

O Regulamento de 1873, também recorre às premiações como forma de incentivar os alunos ao bom desempenho. De acordo com o Art. 40 os alunos que se distinguissem por “aproveitamento e boa conduta” fariam jus a “um prêmio”. A premiação se daria da seguinte forma: “Terminados os exames” o professor remeteria ao “inspetor geral das aulas por intermédio dos inspetores paroquiais uma lista dos examinados com todas as informações necessárias para julgamento a fim de serem destinados os prêmios” que seriam de três ordens:

1º - Um livro escolhido em cuja primeira página o inspetor geral das aulas lançará o nome do aluno premiado com declaração das circunstâncias que motivaram o prêmio.

2º - Um certificado impresso, assinado pelo mesmo inspetor geral das aulas conferido àqueles que merecendo distinção honrosa não tiveram direito ao 1º prêmio

3º - Um certificado manuscrito no qual o professor escreverá o nome do premiado fazendo menção ao que deu lugar ao prêmio. Este será destinado para remunerar a boa vontade e assiduidade do aluno.⁴¹¹

⁴⁰⁸ Segundo Valdez (2006, p.161) essa era uma prática herdada da França, mais especificamente dos Liceus da França. A autora toma como referência os estudos de Caron (1999), e afirma que na França, “a distribuição de prêmios com borda dourada, às vezes, encadernados com couro, em cartonagem vermelha, com o timbre do estabelecimento, fornecia o quadro da grande cerimônia anual que a República prolongou e ampliou até o ano de 1968. Para a elite francesa, a recompensa suprema era ser apresentada no concurso geral para, neste espaço, defender as cores de seu liceu e receber prêmios ou menções honrosas que serviam para renomar e publicizar o estabelecimento que se estava representando”.

⁴⁰⁹ RIPMT, 1854, Art. 28.

⁴¹⁰ Idem, Art. 29.

⁴¹¹ RIEPIPPMT, 1873, Art. 40, incisos 1º, 2º e 3º.

Vê-se que há por um lado uma redução do número de livros distribuídos como forma de premiar os alunos que se destacassem, por outro, são inseridas novas formas de premiação, mais simbólicas. Com relação à redução do número de livros distribuídos possivelmente deva-se às dificuldades financeiras da Província. Com relação às formas de distribuição dos prêmios, esse Regulamento, diz apenas que todos estes prêmios “serão distribuídos nas escolas de ambos os sexos e além deles poderão os respectivos professores adotar quaisquer outros, no sentido de criar a emulação entre seus alunos”.⁴¹²

O Regulamento de 1875 amplia as formas simbólicas de premiação, mas retira os certificados. Segundo o que está estabelecido no Art. 12 do referido Regulamento “os alunos que se distinguirem por seu procedimento, assiduidade, aplicação e aproveitamento terão direito a prêmios que consistirão em”:

- 1º - Proclamação do nome na aula aos sábados
- 2º - Lugares de distinção na escola
- 3º - Inscrição dos nomes em quadros de honra
- 4º - Menção honrosa
- 5º - Medalha de honra
- 6º - Livros escolhidos de religião, moral e literatura nacional.

Da mesma forma que no Regulamento anterior, os professores tinham “liberdade para “conferir outros quaisquer no sentido de fomentar o estímulo e desenvolver o amor ao estudo entre seus discípulos”.⁴¹³ A cerimônia de pompa retorna a este Regulamento com ainda mais força uma vez que cabe, na capital, ao presidente, e nos distritos aos delegados literários, após a realização dos exames, ao final do ano, a entrega do “prêmio de que trata o Art. 11 parte sexta”.⁴¹⁴

O Regulamento de 1878 também se refere a três prêmios, sem, contudo, especificá-los. Esse Regulamento estabelece os critérios para que o aluno possa receber a premiação: “O 1º [prêmio] será conferido ao aluno mais distinto por seu exame, comportamento e assiduidade; o 2º e o 3º àqueles que reunirem duas das três mencionadas condições”⁴¹⁵. Assim como no Regulamento anterior, nesse também a distribuição das premiações era feita com pompa. Os prêmios da capital seriam distribuídos em “ato solene” realizado pelo “Presidente da Província ou pelo diretor geral”, e, nas demais localidades pelos “Inspetores Paroquiais”.⁴¹⁶ Mais que isso, a cada ano, um professor deveria fazer um “discurso análogo ao ato da

⁴¹² RIEPIPPMT, 1873 - Nota explicativa no final do Art. 40.

⁴¹³ LREPPMT, 1875, Art.13.

⁴¹⁴ Idem, Art.14.

⁴¹⁵ RIPPMT, 1878, Art. 144.

⁴¹⁶ Idem, Art.146.

distribuição de prêmios, e nas paróquias os respectivos professores”.⁴¹⁷ Assim como no Regulamento anterior também neste os professores tinham liberdade de adotar outras formas de premiação como forma de “despertar em seus alunos o gosto pelo estudo, a aplicação, bom comportamento e assiduidade”.⁴¹⁸

O Regulamento de 1880 trata a questão, mas de modo bastante abreviado limitando-se a estabelecer, no Art. 69 que, ao final de cada ano “haverá nas escolas prêmios, distribuídos pelo presidente da Província ou diretor geral na capital, e pelos inspetores paroquiais nos outros pontos, aos alunos que obtiverem a nota plenamente com distinção”.

Entre castigos e premiações os novos regulamentos inauguram uma forma diferente de conceber a autoridade no espaço da sala de aula. As palmatórias consideradas práticas ultrapassadas são substituídas por castigos que tem como fundamento atingir o psicológico, o interior, o “brio” dos alunos. Com isso as relações estabelecidas no interior das salas de aula também se modificam, pois a força bruta precisa ser substituída por processos que têm como fundamento a persuasão. Entretanto, esses processos não penetraram com a mesma intensidade em todos os lugares e enfrentaram forças contrárias. Muitas vezes, os próprios pais exigiam condutas mais severas dos professores, em outras, eram os professores que não conseguiam mobilizar ações capazes de “controlar” os alunos. Ao final, na maioria das vezes, acabava por prevalecer uma espécie de negociação em que diferentes soluções eram encontradas.

⁴¹⁷ Idem, Art.147.

⁴¹⁸ Idem, Art.148.

Cap. 6 - O ensino: novos modos de fazer e aprender

6.1 - Os métodos de ensino

Um dos maiores desafios das elites no processo de construção da nação capaz de elevá-la ao patamar de civilizada passava pela necessária unificação e homogeneização da população que deveria ser inserida em novas formas de pensamento afinadas com o projeto de modernidade e isso seria alcançado, entre outras formas, pela escola que, através da uniformização seria capaz de elevar o nível de instrução de toda a população. Para Mattos (1987, p.270) a “uniformidade” desejada seria alcançada por meio da “adoção de um método único”, o “lancasteriano ou sistema de ensino mútuo, em voga na França no período da Restauração”. Esse método permitia “suprir, ao menos em parte, a insuficiência numérica de professores”. A defesa pelo método era ideia de Paulino para quem, se o método lancasteriano fosse adaptado “à experiência própria das nossas coisas e do país”⁴¹⁹, permitiria “a inclusão inicial na civilização que tanto se almejava”. Assim, “o sistema de ensino mútuo não apenas favorecia o desenvolvimento do senso moral; ele também propiciava ‘quando a parte disciplinar se achava bem desenvolvida, contrair hábitos de ordem, regularidade e deferência’”. (MATTOS, 1987, p.270).

Segundo Souza (2006, p.41) as primeiras propagandas do método mútuo, divulgadas no Brasil datam de meados da segunda década do século XIX, mas para a autora esse processo teve seu início com a Independência, através do intenso debate sobre a necessidade de crescimento do número de escolas. Nesse contexto, o método mútuo apareceu como uma “poderosa arma, a fim de fazer com que mais pessoas tivessem acesso à aprendizagem formal”. Em defesa do método mútuo ou simultâneo Tavares Bastos assim se manifesta:

Se abandonada a rotina como desgraçadamente em nosso país, a instrução se recebe pelo método individual, pelo ensino de per si, não se conseguirá nunca um desenvolvimento satisfatório. Se, porém, emprega-se o ensino mútuo ou o método simultâneo, a coisa varia, os resultados são outros. Da aplicação das ideias pedagógicas de Lancaster ou de Jacotot, de seguir-se a rotina ou a experiência dos eruditos, procedem consequências diferentes. (BASTOS APUD SOUZA, 2006, p.40)

Segundo Lesage (1999, p.23), a didática do século XIX ficou profundamente marcada pelos debates acerca do método de ensino, mútuo fator que impossibilita estudar a história da pedagogia sem referir-se a esse método de ensino que fez com que a questão escolar se

⁴¹⁹ RPPRJ Paulino José Soares de Souza, 1838, p.8.

tornasse, pelo menos no âmbito institucional, um problema nacional. Através desses debates que evoluíam a questão do método ampliavam-se “as perspectivas de desenvolvimento e de generalização do ensino elementar”. Bastos (2005, p.49) por sua vez afirma que:

O que ocorreu, foi a adoção de medidas legais e de muita discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método, e das dificuldades de implementação de escolas mútuas. Na prática, não tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores realmente com domínio do método e com o material necessário para seu desenvolvimento.

Siqueira (2000, p.196) lembra que foi através do Decreto de 1827 que o método de ensino passou a se constituir em preocupação para o governo central. Foi esse Decreto, na opinião da autora “o primeiro a dar à instrução pública diretrizes mais claras quanto à sua forma de organização e funcionamento” ao estabelecer, no Artigo 4º, que “as escolas de primeiras letras, instaladas nas cidades, vilas e lugares mais populosos, deveriam ser regidas pelos métodos de ensino mútuo”. Ainda para Siqueira o princípio básico do referido método era poder ensinar um “extenso número de pessoas a ler e escrever no mais breve espaço de tempo”.

Fazendo um breve histórico do surgimento do método mútuo, Siqueira afirma que inicialmente ele foi introduzido na Índia com o propósito de combater o analfabetismo acentuado do lugar. Posteriormente, Joseph Lancaster, levou o conhecimento desse método a outros povos inclusive a França onde as experiências pedagógicas eram, na concepção da autora, consideradas revolucionárias. Lá o método foi utilizado na instrução rudimentar das massas e tomou a designação de mútuo. Foi no início do século XIX que, segundo Siqueira, “sua repercussão atingiu as Américas (Norte a Sul), sendo que, nos Estados Unidos, foi ministrado pelo próprio Lancaster, com muito sucesso”. (SIQUEIRA, 2000, p. 196). Para a autora:

A adoção dos métodos de ensino modernos teve no mútuo ou lancasteriano, adotado na Europa, Norte-América e preconizado na Legislação brasileira de 1827 a primeira grande revolução pedagógica. Naquele momento, rompia-se com o tradicional ensino individual, saltando para um estilo oposto, o coletivo, através do qual podia-se ensinar a até 500 a 1000 alunos (SIQUEIRA, 2000, p.220).

Outra informação dada por Siqueira com relação ao método mútuo ou sistema lancasteriano é a de que no Brasil, inicialmente o método foi adotado no interior do Exército e serviu para alfabetizar muitos cadetes. Em 1823, com vistas a ampliar o conhecimento do

ensino mútuo, o Ministro da Guerra enviou para cada Província um ofício que solicitava o envio ao Rio de Janeiro de um elemento que pudesse ser treinado no método lancasteriano. Segundo a autora, “não há notícia de que a província de Mato Grosso tenha enviado seu representante”. (SIQUEIRA, 2000, p.197).

Siqueira (2000, p.227) afirma que, juntamente com os livros didáticos, os métodos de ensino, eram vistos como poderosos aliados da pedagogia moderna. O surgimento dos livros didáticos acabou por retirar, ainda que em parte “a autonomia e o saber irrefutável do antigo professor régio”. Por esse processo o quê estudar e como estudar não eram mais escolha dos professores mestres, pois passaram para o âmbito dos programas de ensino que constavam das reformas e dos regulamentos e os seus conteúdos estavam consubstanciados nos livros didáticos. Desse modo, ao passar pelo “irreversível processo de homogeneização, o saber escolar tinha nos métodos e nos compêndios elementos garantidores desta uniformidade”.

Embora a questão do método, desde o início do Império, tenha se constituído em preocupação por parte da maioria dos dirigentes no Brasil, para Siqueira (2000), em Mato Grosso, foi apenas no período posterior a 1870 que a preocupação com a adoção de um método específico passou a existir concretamente.

Amâncio (2000) faz referência ao método de ensino de leitura denominado Bacadafá. Siqueira (2000, p.206) denomina esse método como “tupiniquim” uma vez que tinha como enredo uma história cujos personagens integravam uma família indígena. Dele, Mato Grosso, recebeu, no ano de 1871, 500 exemplares. O método Bacadafá baseava-se na leitura e repetição e contava com o apoio do governo imperial. Apesar do apoio do imperador o referido método não vingou uma vez que a instrução pública era inspirada na européia, assim, “os compêndios e experiências didáticas do velho mundo representavam, por si só, garantia de sucesso”.

Outro método lembrado por Amâncio (2000) foi o “Método de Macaúbas” do médico baiano Abílio Cesar Borges o Barão de Macaúbas.⁴²⁰ Para a autora a grande quantidade de compêndios e livros que o autor enviou para a Província de Mato Grosso, teve grande repercussão no ensino. Abílio tinha por hábito, através da prática da filantropia, enviar seus

⁴²⁰ De acordo com informações obtidas em Valdez (2006) Abílio Cesar Borges, o Barão de Macaúbas, criou o Método Macaúbas que se propunha a eliminar o analfabetismo em quinze lições. Abílio ministrou gratuitamente cursos de alfabetização para operários e soldados adultos e ainda para instituições filantrópicas. No final da década de 1880 ministrou cursos gratuitos para soldados, marinheiros e para os praças analfabetos do 1º Batalhão de Infantaria do Rio de Janeiro. Aos alunos mais pobres pagava passagem de bonde, doava os materiais e até roupas. Nesses cursos ministrados aos militares contou com a presença do Imperador acompanhado dos seus ministros. O Imperador, conforme relata Valdez, se deu por satisfeito com o método do Barão e o recomendou a todas as escolas regimentais.

livros, gratuitamente, às diversas províncias brasileiras. Obviamente, esse era um pretexto para a divulgação de suas obras.

A ideia de que a preocupação com métodos somente surgiu em Mato Grosso no início da década de 1870 se confirma ao percorrer os relatórios dos presidentes de província e mesmo dos inspetores da instrução no período anterior à década mencionada embora, no Regulamento de 1854, haja, na concepção de Camilo Barreto, alguma indicação de método a seguir, método esse que Camilo Barreto chamou de “método de classes”. Sobre esse assunto Manoel José de Murtinho, um dos inspetores que antecedeu a Camilo Barreto em 1871, afirma:

O método é a verdadeira chave do progresso e do adiantamento em todos os ramos do ensino. Conforme for a direção que se der à marcha do espírito ao modo da exposição da doutrina, assim serão também os resultados práticos que se há de colher. É por isso que em países como os Estados Unidos, por exemplo, onde a instrução popular é objeto da atenção e da solicitude de todos, espíritos superiores se tem dedicado a estudar a questão do método no intuito de simplificá-lo e de torná-lo conseguintemente mais fácil e proveitoso. Entre nós o método vigente nas escolas é o das classes estabelecido e desenvolvido no regimento de 18 de agosto de 1855.⁴²¹

Até mesmo Cardoso Júnior que era um defensor ferrenho da maioria das ideias novas que circulavam no Brasil com vistas à inovação e adequação das escolas aos princípios da modernidade, não o discutiu. Foi apenas na gestão de Miranda Reis e no Regulamento por ele aprovado que o assunto ganhou relevância. No âmbito da legislação o método de ensino mútuo não foi adotado. A preferência foi dada ao método simultâneo que, conforme Siqueira (2000, p.204) diferia do primeiro tendo em vista que o espaço da sala de aula tinha outra forma de organização “especialmente no tocante à dinâmica da sala de aula e à participação do mestre”.

Faria Filho; Vidal (2000, p.23) afirmam que a medida tomada pelo governo central em 1834 de transferir às províncias a responsabilidade por difundir a instrução pública elementar acabou por inviabilizar a utilização do método de ensino mútuo tendo em vista a situação econômica e política das várias regiões brasileiras pautadas pela diversidade. É necessário ainda, especialmente no caso de Mato Grosso sempre às voltas com dificuldades financeiras, considerar-se os elevados custos para a manutenção do ensino mútuo. Entre os aparatos necessários a esse método os autores destacam:

⁴²¹ RIIMT José Manoel de Murtinho, 1871, s.p.

[...] gastos com quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matracas para os sinais sonoros, caixas de areia para a escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas.

Estes talvez tenham sido na opinião dos autores, alguns dos motivos pelos quais o ensino mútuo entrou em declínio por volta da década de 1840 e progressivamente se tenha feito, no Brasil, sua associação com o método simultâneo. No caso de Mato Grosso há ainda o agravante da ausência absoluta de prédios adequados a esse método e de despreparo ou mesmo resistência dos professores à adoção do método conforme se verá mais à frente.

A partir dessas considerações, de acordo com o Regulamento de 1873 conforme estabelecido no Art. 29 o ensino deveria ser “simultaneamente dado pelos professores e monitores”. Entretanto, nesse mesmo artigo fica estabelecido que qualquer professor teria o direito de “empregar qualquer outro método, mediante aprovação do inspetor geral das aulas”. Com isso, abria-se margem para que os professores utilizassem métodos diferentes do previsto na Lei. O Art. 116 reforçava ainda mais essa ideia ao estabelecer, no § 20, que o inspetor geral, ouvido o Conselho Literário, ficava autorizado a experimentar novos métodos em uma ou mais escolas, e podia, caso aprovado, adotá-lo em definitivo, em substituição ao método anterior.

Já o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias da Província de Mato Grosso elaborado pelo inspetor geral dos estudos Camilo Barreto e aprovado em 1873 estabelece no Art. 1º o método simultâneo como o que deveria ser adotado nas escolas de mato-grossenses.

Camilo Barreto faz importantes considerações no que concerne ao método que ficou estabelecido no Regulamento de 1873. Conforme exposto acima, de acordo com esse método, o ensino deveria ser dado simultaneamente por professores e monitores. Esses monitores, por sua vez, seriam designados pelos professores que os tirariam das classes mais adiantadas e teriam a função de “fazer a repetição nas classes inferiores”. Para Camilo Barreto este é o método que ele denominou como “o método misto, ou simultâneo mútuo”. Assim, afirma que organizou o Regimento de acordo com este último, ou seja, o “mimultâneo misto”⁴²² e que, embora não seja ainda como gostaria, está ele em “vigor em todas as escolas da província” e vai “produzindo bons resultados e os professores que se tem decidido a estudar com mais cuidado os processos atinentes a desenvolvê-lo, afiançam ter conseguido mais rapidez no ensino”. Ainda assim, Camilo Barreto lembra que o novo método “produziu grande alarme, mesmo da parte de pessoas não deficientes de conhecimento”, situação que o instigou a

⁴²² Impossível saber se trata-se de um erro de grafia ou se de uma expressão utilizada por Camilo Barreto pra caracterizar o método.

procurar as “razões” que pudessem “justificar a celeuma”. Nenhuma foi encontrada, mas em contrapartida, o inspetor, ao analisar as instruções de seu antecessor Joaquim Gaudie Ley dadas em 1855, com base no Regulamento de 1854, verificou que o inspetor havia estabelecido o método de classes. Por fim Camilo Barreto afirma reconhecer que “as referidas instruções ordenaram o emprego do método simultâneo mútuo nas escolas públicas, crismado apenas, com o novo nome de – método de classes”.⁴²³ Sobre a questão dos métodos o inspetor tece algumas considerações:

Com efeito, para quem conhece os métodos do ensino *individual, simultâneo e mútuo ou misto*; para quem tem ciência dos elementos de que se compõe cada um deles, não precisa estranho gênio de inteligência para concluir que o método adotado pelas instruções referidas é o simultâneo mútuo, ou misto, lendo os artigos 6 e 12 das mesmas instruções. O art. 6º divide os alunos em classes. Esta circunstância faria o método simplesmente simultâneo, se as classes fossem regidas pelo professor; mas preceituando o art. 12 que o aluno mais adiantado da classe seja o regente dela, é fora de dúvida, que o método não é só simultâneo; porém misto de simultâneo e mútuo; porque só este último admite os monitores ou decuriões com a diferença, porém, de que os quer sempre de classes superiores para reger inferiores, como pede a boa razão e preceitua o regulamento de 1873.⁴²⁴

Camilo Barreto, com base nesta constatação, resultado de sua confrontação entre os dois regulamentos, diz acreditar que a “guerra” que os professores moveram “contra o emprego do método simultâneo misto”, guerra esta travada principalmente “pelos apologistas do Regulamento de 1854, ótimo em sua época”, não encontrara apoio nem mesmo “nos diretores da instrução de 1855”. Com isso Camilo Barreto desclassifica as resistências, tendo em vista que a “celeuma” sequer tinha uma base a sustentá-la. Em seguida afirma que “a borrasca passou, a trovoadas serenou, a lei continuou em seu vigor, e as escolas primárias seguem sua marcha pelo método adotado”. O autoritarismo fica implícito. A lei abria uma possibilidade para que o professor não utilizasse o referido método “mediante aprovação do inspetor geral das aulas”, autorização esta que, depreende-se do relatório, não era dada, daí a “celeuma”.

Na busca pelas “instruções” de seu antecessor em 1855, Camilo Barreto tinha por objetivo apenas justificar suas ações. Seu único lamento é o de não estarem ainda todas as escolas “providas das mobílias necessárias e de professores competentemente instruídos na

⁴²³ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.11.

Sobre o Método de Classes, Souza (1998, p.25) ao discutir o sistema de escolas graduadas e abordar a questão dos métodos lembra que “a partir da década de 1860, o termo classe adquiriu nova vida” tendo em vista que “instrução simultânea e ensino de classes passaram a ser usados como sinônimos”.

⁴²⁴ Idem, Ibidem.

Pedagogia”.⁴²⁵ Desse episódio depreende-se a ambiguidade de seu discurso que, ao mesmo tempo em que defende os professores isentando-os de culpas com relação aos resultados insatisfatórios do trabalho, por outro deixa transparecer sua crítica por estes mesmos professores não “aderirem aos novos métodos” e pior, por sequer perceberem que este método já estava implantado, só que com outro nome. Possivelmente o objeto de suas críticas não fossem os professores de um modo geral e sim grupos contrários, “os apologistas do Regulamento de 1854” que, para desestabilizá-lo num jogo de forças da arena política, utilizavam esse espaço.

Em várias passagens é possível vislumbrar em Camilo Barreto um homem com forte senso de mando a exemplo do modo como solicitou dos professores que utilizassem determinado método para a leitura: “Quanto à leitura *ordenei* que as três escolas de instrução primária desta capital, dentre os três processos conhecidos, isto é o antigo, o da soletração e o da emissão de voz, seguissem este último.” (grifo nosso)⁴²⁶ Daí talvez as muitas contendas em que se envolveu.

Quanto aos presidentes e suas relações com os métodos de ensino, posição contrária à de Cardoso Júnior é assumida por Miranda Reis que dá destaque à aprovação que fez do Regimento Interno das Escolas que havia sido elaborado pelo Reverendo Protonotário Ernesto Camilo Barreto tendo em vista a necessidade de “uniformidade, ordem e disciplina dos exercícios escolares”. O presidente relata a situação precária em que encontrou as escolas no que se refere aos métodos de ensino por ocasião da visita realizada a algumas escolas da capital. Em seu relatório registra seu desagrado:

Contristou-me profundamente ver a falta de método e a maneira irregular porque se ensinava geralmente nas escolas da capital, sob as vistas imediatas do governo: nelas observei [...] que os meninos e meninas, em aritmética elementar, começavam por aprender a multiplicação sem terem a menor noção da operação de somar; em doutrina cristã limitavam-se a repetir quase materialmente as orações da cartilha e, o que é mais de estranhar, incluíam como parte integrante delas, as notas explicativas do editor.⁴²⁷

Pelo relato de Miranda Reis tem-se a impressão de que é grande conhecedor do assunto e que, em sua visita não se limitou a olhar superficialmente as escolas, uma vez que afirmou ter acompanhado as aulas, inspecionado e analisado os métodos, e, a partir daí, detectado sua ineficiência. Entretanto não se pode esquecer que, nessas visitas teve a

⁴²⁵ Idem, Ibidem, p.12.

⁴²⁶ Idem, Ibidem.

⁴²⁷ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.27-28

companhia de Camilo Barreto. Assim, muito provavelmente suas considerações tenham, em seu interior, uma forte influência do inspetor. Influenciado ou não, Miranda Reis coloca sua esperança nos novos métodos que dariam uniformidade ao ensino e seriam capazes de superar essa situação fazendo desaparecer:

[...] o péssimo sistema de obrigarem os professores os seus discípulos à repetição de palavras sem nexos e de um modo todo material, furtando-se assim ao rigoroso dever, que com consciência lhes corria, de fazê-las calar pela compreensão na juvenil inteligência dos meninos confiados às suas lições.⁴²⁸

Porém, o presidente afirma que não deixou de olhar para o cenário entristecedor da Província especialmente no que diz respeito à situação econômica de grande parte da população. Segundo ele, para que os novos métodos dessem resultados seria necessário que, além das mobílias adequadas, fossem fornecidos também “livros, papel, pena, tinta e outros utensílios”, indispensáveis ao ensino, aos “alunos pobres que frequentam em quase sua totalidade, as escolas públicas”.⁴²⁹

Com relação ao método simultâneo Siqueira (2000, p.209) afirma que o mesmo “foi representativo da forte herança legada pelos lassalistas. De acordo com esse método um único professor pode ministrar aulas a alunos em estados diversificados de adiantamento. O método simultâneo tal como adotado em Mato Grosso “combinava o método monitorial com o simultâneo” e marcou, nas palavras da autora, “o primeiro esforço de estruturação do ensino primário mato-grossense ao mesmo tempo em que sinalizava a moderna forma de se ensinar, onde o tempo visto como precioso, precisava ser “racionalmente aproveitado”. A autora argumenta acerca desse método:

Mesmo assemelhando-se ao ensino mútuo nesse aspecto, o simultâneo guardava diferenças substantivas. [...] O ensino simultâneo era [...] aquele ministrado ao mesmo tempo por professores e monitores, a grupos de alunos com diferentes graus de adiantamento. Simultâneo significaria, ainda, a junção de dois estilos metodológicos: o grupal e o individual. Enquanto os alunos ensinavam uma coisa para uma determinada classe, o professor ensinava-o para outra. (SIQUEIRA, 2000, p.210).

Embora a autora afirme, com base nos princípios do método, que nele “o professor era o único que avaliava e aplicava os castigos”, já foi visto em momento anterior que, na realidade mato-grossense, essa prática, especialmente no final de década de 1870, foi alterada

⁴²⁸ Idem, Ibidem, p.28.

⁴²⁹ Idem, Ibidem.

ao menos no que diz respeito aos castigos tendo em vista as polêmicas que envolveram a palmatória. De qualquer modo, nesse método, os monitores seriam escolhidos entre os alunos mais adiantados que deveriam atuar como “estimuladores do processo de aprendizagem”. Quando desenvolvido respeitando-se os seus princípios, no ensino simultâneo “a participação do professor era mais efetiva do que no mútuo [...]”. (SIQUEIRA, 2000, p.210).

No relatório de 1874, Camilo Barreto se refere à aplicação dos métodos de ensino em território mato-grossense e afirma que não é possível compreender que “métodos são aplicados nas escolas”. Segundo o inspetor “todos os professores referem-se ao Regulamento de 1854” e, com isso, deixam perceber ou uma resistência ou um completo desconhecimento do novo Regulamento. Mas, mesmo com relação ao Regulamento de 1854 os professores, nas palavras do inspetor, não “declinam o nome que tenha, se individual, se mútuo ou simultâneo. Pelo que vi e presenciei o sistema não é nenhum dos métodos mencionados, é não ter sistema”. Para Camilo Barreto, “A variedade e não a uniformidade rege as escolas” uma vez que cada professor segue:

[...] ensinando pelo método que aprendeu e cada um aprendendo pelo que mais lhe convém. Nenhuma ordem na distribuição do tempo, nenhuma ordem nas matérias do ensino. As seções de leitura, de escrita, de aritmética e de doutrina, em vez de se sucederem, tornam-se simultâneas, estes escrevem enquanto aqueles rezam, lêem uns enquanto outros se ocupam em fazer as contas. Ainda não é tudo; a variedade invade até os compêndios e os modelos de aprendizagem; cada qual leva para a escola o livro que mais lhe apetece, ou que primeiro encontra e, muitas vezes, tiras de jornais. A cartilha, em geral, tem sido o mestre de leitura, das classes mais adiantadas.⁴³⁰

Camilo Barreto é um defensor do método de ensino simultâneo já exigido no Regulamento Orgânico, método esse que, segundo ele, “já está julgado pelas nações mais adiantadas e pelos nossos mais distintos professores e pedagogistas”.⁴³¹ Anuncia com orgulho que este método já está “admitido e em execução” na 1ª cadeira da instrução primária da paróquia da Sé regida pelo professor Manuel Teixeira Coelho e só não está ainda em “todas as escolas” porque faltam “casas” e “móveis e utensílios indispensáveis ao sistema”. Ele próprio havia “ensaiado” o referido método na escola do professor citado por mais de quinze dias. Informa que “todos os professores desta capital e o de Vila Maria assistiram aos exercícios pedagógicos” e se não podem ainda desenvolvê-lo em suas escolas isso deve-se somente às razões já expostas. A escola em questão funcionava como uma espécie de escola

⁴³⁰ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.17.

⁴³¹ Idem, Ibidem, p.30.

modelo cuja finalidade era, por um lado demonstrar na prática a aplicação do referido método e, por outro, provar a viabilidade do método através dos resultados obtidos com a prática do ensino simultâneo desenvolvido na escola. Camilo Barreto exalta a “dedicação e esforços empregados pelo professor Manuel Teixeira Coelho para estabelecer esse sistema em sua escola”; destaca também o quanto esse professor o tem “coadjuvado na realização da reforma”.⁴³² É interessante observar que o professor Manuel, ao qual se refere Camilo Barreto, era interino e havia ingressado no magistério em setembro de 1872, mesma época em que Camilo Barreto assumiu pela primeira vez a inspetoria da instrução. Possivelmente eram amigos e “cúmplices” nos propósitos para com a instrução.

As transformações com relação ao método não podiam ficar circunscritas à capital, antes deveriam irradiar-se por toda a Província por entender-se que os novos valores deveriam ser consolidados não somente na escola, mas também ser repercutidos em todos os espaços. Com isso o método se disseminaria por toda parte, e realizaria a tão defendida uniformização da sociedade. Para provar a viabilidade do método Camilo Barreto equipou uma das escolas tendo em vista que não havia recursos para as demais, e valeu-se do espaço da referida escola já mobiliada para treinar pessoalmente todos os professores. Era esse um esforço vão uma vez que, conforme afirmou o próprio inspetor, não havia, nas demais escolas, a estrutura necessária para o desenvolvimento do método. Mas, se Camilo Barreto sabia que não havia como desenvolvê-lo nas escolas porque o esforço? Seria um modo de pressionar o governo para que investisse na aquisição dos materiais necessários ou tratava-se apenas de um expediente para mostrar aos professores e às autoridades que conhecia o assunto numa manobra para tornar invisível as posições contrárias que pelo visto eram, se não muitas, pelo menos barulhentas?

No relatório de Miranda Reis essa resistência ao trabalho de Camilo Barreto fica registrada na forma de desabafo. Segundo relata o presidente o importante serviço prestado pelo inspetor “ensaiando” os professores no novo método, e organizando o novo Regimento “assim como todas as ideias úteis” não podiam

[...] deixar de encontrar vagas censuras, já daqueles que sectários da rotina, olham sempre mal todo o progresso e úteis inovações, já daqueles para quem é objeto de reparo e maledicência o verdadeiro mérito, uma vez que essa se revele em indivíduos, seus desafeiçoados pessoais.⁴³³

⁴³² Idem, Ibidem, p.31.

⁴³³ RRPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.26.

Para Siqueira (2000) essas críticas eram provenientes de alguns membros do legislativo que faziam críticas ao método simultâneo. Entretanto, aparentemente, não apenas os deputados ofereceram oposição aos novos métodos. O esforço de Miranda Reis em defender tanto as novas ideias quanto o inspetor aparentemente não deu resultado satisfatório tendo em vista que o ensino simultâneo não conseguiu realizar-se plenamente na realidade escolar da Província, nem mesmo na capital.

Nos Regulamentos seguintes, de 1875 e 1878, a questão do método é tratada de modo bastante similar ao de 1873. De acordo com o Regulamento de 1875, Art. 4º, o inspetor poderia “ensaiar o emprego de qualquer novo método ou sistema recomendado de ensino” com a obrigação única de abordar a experiência no relatório anual. De acordo com o Regulamento de 1878, Art. 15 § 7º, o inspetor geral tinha “liberdade para autorizar nas aulas públicas o emprego de quaisquer métodos novos de ensino, que se tenham feito recomendáveis, acompanhando-os por si, ou por seus agentes nas paróquias a fim de verificar o bom ou mau resultado deles”. Da mesma forma, em ambos, ficava estabelecido que o método de ensino seria “em geral o simultâneo, simples ou misto”⁴³⁴ e que o inspetor poderia autorizar qualquer outro.

Já o Regulamento de 1880 repete a redação no que diz respeito à possibilidade de se treinar novos métodos, mas acrescenta dados inusitados. De acordo com o Art. 66 o método de ensino estava relacionado ao número de alunos. Desse modo, de dez a quarenta alunos seria preferível o método simultâneo, de quarenta a cento e cinquenta alunos, o método misto ou simultâneo mútuo e de cento e cinquenta a trezentos, o método mútuo. Por esse caminho, a partir de 1880, passa a haver nas escolas de Mato Grosso mais flexibilidade quanto à utilização dos métodos. É importante lembrar que essa flexibilidade vem na esteira do aumento do número de alunos nas escolas ocorrido no final da década. Assim, mais que uma defesa pela pluralidade de métodos a questão era encontrar mecanismos para continuar ofertando escolas a um número cada vez mais significativo de alunos sem precisar aumentar o número de professores ou mesmo de escolas e, principalmente, sem ter que despender mais recursos.

Dentre os presidentes o que mais se pronunciou com relação aos métodos foi João José Pedrosa. Pedrosa afirma ser “apologista do ensino simultâneo, atentos os inconvenientes do ensino mútuo ou individual, além da impossibilidade deste”. Para contrapor-se ao ensino mútuo recorre ao argumento de uma autoridade citando Cousin que aponta “o ensino

⁴³⁴ LREPPMT, 1875, Art. 9º, § 9º e RIPPMT, 1878, Art. 112.

simultâneo, na falta do ensino individual, que é impossível, como o único método que convém a uma criatura moral”. Segundo Pedrosa, o próprio Cousin confessa que o método simultâneo ainda gozava, na França, de uma “popularidade deplorável”.⁴³⁵

Para Pedrosa, a inconveniência do ensino mútuo decorre do fato de que nele o mestre é substituído pelos monitores ou decuriões que ainda são crianças inda e, portanto, não têm o “prestígio da autoridade do professor”. Para o presidente esse prestígio só vem com a “idade e com a experiência” e, “crianças sem a influência moral necessária de um espírito maduro e formado, que havendo-se instruído a si próprio, já saiba como instruir os demais -não podem servir para o magistério”. Da mesma forma é inconveniente também o ensino individual ou, como o próprio Pedrosa retifica, “impossível para as escolas”, pois se por um lado dá ao mestre a vantagem de se dedicar a um só aluno, por outro, tira do aluno “o poderoso incentivo da emulação, pelo estudo em comum, pelo atrativo da reunião, pela força do exemplo”.⁴³⁶

Para Siqueira (2000, p.216), essa definição de método simultâneo dada por Pedrosa foi a melhor que se deu em Mato Grosso. A autora lembra que esse presidente, desqualificava o método mútuo e considerava que, “mesmo sendo ideal o ensino individualizado, aquele ministrado pelo simultâneo adaptava-se perfeitamente às necessidades da província mato-grossense”.

Entretanto, essa prática recebeu resistências e gerou polêmicas entre a Assembleia Legislativa Provincial, o diretor da instrução Pedro de Alcântara Sardemberg e alguns professores da capital. No processo da Assembleia Legislativa contra o Inspetor Geral da Instrução já mencionado em capítulo anterior, uma das questões estava relacionada ao método. Os parlamentares, num intenso jogo político, aproveitavam-se das dificuldades impostas pelo processo de mudanças em que opiniões a favor e contrárias se colocavam num jogo de poder entre práticas já consolidadas e práticas por se consolidar, e buscavam desestabilizar o trabalho do inspetor.

O inspetor, por sua vez, parece ele mesmo não acreditar muito na força das mudanças e por razões justificáveis. Em seu depoimento alega que por um lado essas práticas eram estranhas à maioria das famílias, e poder-se-ia dizer, também a muitos professores, por outro afirma que a aplicação do novo método requeria condições que as escolas não tinham. O Inspetor lembra ainda, e acertadamente, que o próprio regulamento dava liberdade aos professores, bem como ao inspetor, para adotar o método que achasse mais conveniente. Os depoimentos dos professores vão na mesma direção do que foi dado pelo inspetor e

⁴³⁵ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.141.

⁴³⁶ Idem, Ibidem.

acrescentam outros elementos. Desses depoimentos destacou-se dois para serem apresentados devido às suas particularidades.

O primeiro é o do Professor Francisco da Costa Ribeiro, titular da Escola Primária do sexo masculino da Freguesia de Pedro 2º. Esse professor afirma que na sua escola não utiliza o método simultâneo e sim outro elaborado por ele com a aprovação do inspetor “em razão da falta absoluta de mobília adequada a esse sistema e de casa em que se encontrem as dimensões precisas para colocar-se essas mobílias quando as houvesse”. O professor alega ainda que o método desenvolvido por ele “que não é simultâneo, mas uma espécie dele” e que foi constituído “por seus estudos práticos e por suas experiências”⁴³⁷, tem dado bons resultados. Por esse depoimento é possível captar o perfil de um professor que, diante das dificuldades impostas pelo contexto, busca soluções para conseguir resolver suas dificuldades e assim dar conta da tarefa que tem sob sua responsabilidade. Sobre essa maneira de contornar as dificuldades encontradas pelo professor, Xavier (2006, p.78) afirma que:

O que se nota na prática das escolas primárias mato-grossenses nos Oitocentos é uma tentativa de adaptação dos métodos de ensino de circulação européia e nacional, na Província. Em função dessas adequações à realidade local, marcada pela precariedade física das casas-escola, pela carência de móveis e utensílios, pela pouca ou ausência de formação docente, professores e alunos criavam, na prática escolar, novas ‘maneiras de fazer’ dos métodos de ensino em Mato Grosso, no século XIX.

Assim como o professor Francisco da Costa Ribeiro, também o titular da Primeira Escola Pública da Paróquia da Sé Professor Manuel Teixeira Coelho confessa não utilizar o método simultâneo, pois sua escola não está instalada em “casa apropriada e nem foram fornecidos os semicírculos”.⁴³⁸ Curiosamente, esse professor foi, conforme visto anteriormente, no período em que Camilo Barreto esteve à frente da instrução, o grande baluarte na defesa do método simultâneo. Sua escola chegou a ser espaço por excelência de treinamento dos professores da capital e de Vila Maria e foi, inclusive, reformada para isso conforme afirma o próprio inspetor da época, Camilo Barreto. Ele mesmo foi muito elogiado por Camilo Barreto como excelente apoio na introdução das ideias modernas em Mato

⁴³⁷ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 5 – Ofício do professor da primeira Escola de instrução pública da Freguesia de São Gonçalo de Pedro 2º, Francisco da Costa Ribeiro ao Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardemberg, Cuiabá, 14 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

⁴³⁸ Processo inquisitório aberto pela Assembleia Legislativa Provincial ao inspetor geral dos estudos, Pedro de Alcântara Sardemberg. Anexo 6 – Ofício do professor da primeira Escola de instrução pública da Paróquia da Sé, Manoel Teixeira Coelho ao Inspetor Geral dos Estudos Pedro de Alcântara Sardemberg, Cuiabá, 13 de outubro de 1879. APMT – Lata 1879C.

Grosso. O que teria acontecido à sua escola tendo em vista que antes ela era equipada e servia como modelo? Que relações Sardemberg estabelecia com o professor e mesmo com Camilo Barreto? E que relações se pode vislumbrar entre Camilo Barreto que era um político e que havia deixado o cargo de inspetor, e Sardemberg que o substituiu? Essas são perguntas que, se respondidas, podem esclarecer melhor as intrincadas relações que se estabeleceram na Província no jogo entre o velho e o novo e, mais que isso, num jogo entre permanências e mudanças onde a política parece ser um termômetro fortemente atuante.

Ainda no que se refere a Pedrosa e a suas considerações quanto ao método, o mesmo acreditava que as dificuldades práticas que pudessem ser geradas pelo ensino simultâneo, quando o “grande número de alunos em níveis de adiantamento diferentes” impedissem que todos tivessem a mesma lição, seriam “vencidos mediante processos aperfeiçoados para a boa distribuição dos alunos em grupos ou classes”. Essa distribuição permitiria “a profícua divisão de todo o trabalho que incumbe ao professor”. Mais uma vez menciona nomes de referência para gerar confiabilidade àquilo que afirma. Recorre a Lhomond para afirmar que “a palavra do mestre é o melhor livro para o discípulo: não se pode prescindir dela para toda a escola”, ou seja, “o ensino deve ser dado diretamente pelo mestre, embora aproveitando este a coadjuvação dos alunos mais adiantados, que, em caso algum, porém, suprem-no”.⁴³⁹

Dormevil, o último inspetor da década de 1870, também destaca as mudanças. O Regulamento de 1873, dizia o Diretor, estabelecia para todas as escolas o método simultâneo. O novo Regulamento estabelece “sabiamente que o método a aplicar nas escolas seja em relação ao número de alunos”. Fatores determinantes de ordem local prevaleceram sobre as ideias de unificação. Para sustentar a viabilidade do que afirma procura desautorizar a proposição do Regulamento anterior e desqualificar a decisão tomada no primeiro Regulamento da década.

Só quem desconhece os métodos de ensino poderá determinar absolutamente que siga-se este ou aquele método; não podendo, nem devendo o professor recusar alunos por tê-los em crescido número, visto como seria injustiça privar os que precisam da instrução que requer; não tendo a província os necessários recursos para multiplicar escolas a pedido ou reclamação dos professores.⁴⁴⁰

Entretanto, lembra Dormevil, era conveniente que “todas as escolas da província fossem providas por homens formados” uma vez que “a metodologia, que é uma séria preocupação dos que se aplicam ao progresso do ensino é superficialmente estudada pelos que

⁴³⁹ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.141.

⁴⁴⁰ RDIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.13.

são alheios aos cursos preparatórios para o magistério”. Com ares de pompa exalta a ação da Assembleia que, “para remediar este mal criou, em sua sábia Lei nº 584, uma escola prática de métodos, não só para os alunos [da Escola Normal] como para os professores [já atuantes na instrução pública] que os ignorassem”.⁴⁴¹ Nenhuma notícia se tem do funcionamento dessa escola.

Para Siqueira (2000), conforme dito anteriormente, o ensino mútuo não chegou a se efetivar na Província de Mato Grosso, uma vez que a preferência foi dada ao método simultâneo, método esse usual nas Províncias mais adiantadas mediante o fracasso nas tentativas realizadas de se desenvolver o método lancasteriano. Para a autora, o trabalho no que se refere ao método de ensino traz como pressuposto básico sua necessária imbricação com a materialidade concreta onde o mesmo se realizou. É necessário considerar-se as limitações impostas por essa mesma realidade, em todos os aspectos sejam eles de natureza financeira, econômica, urbana, pedagógica e humana. Há que se considerar ainda que o método pressupõe a existência de agentes humanos fator que faz com que, necessariamente, se conformem e se realizem de maneira específica de acordo com o lugar em que forem aplicados. Para a autora,

[...] no caso da província de Mato Grosso: o ensino simultâneo ganhou uma nova conformação, transformando-se naquilo que os regionais intitularam simultâneo-mútuo [...] O importante a se considerar diz respeito às modernas concepções introduzidas pelos métodos: tempo enquanto valor, hierarquia e divisão racional do trabalho. (SIQUEIRA, 200, p.221).

Sobre a ideia de que, no método simultâneo o mestre seria colocado numa “posição secundária” uma vez que “aos seus auxiliares cabia a regência das aulas”, Siqueira (2000) afirma que era essa uma concepção “errônea” do referido método. Ainda que errônea essa é uma concepção que permeou o imaginário de muitos professores e mesmo de autoridades da instrução e gerou resistência à sua adoção.

Embora a questão do método tenha deixado de figurar no Regulamento da instrução a partir de 1896 o que para a autora significa que “as experiências metodológicas já tinham se consolidado no cenário matogrossense (sic) e os métodos adaptados às condições regionais” (SIQUEIRA, 2000, p.220), é importante considerar que no início da década de 1910 os estudos de Rodrigues (1988, p.104) dão notícias de palestras cuja finalidade era, entre outras coisas “facilitar, pelo constante estudo, a aplicação sensata dos métodos”. Daí depreende-se que longe de se consolidar, a questão dos métodos seguiu seu curso num jogo de forças entre

⁴⁴¹ Idem, 1882, p.3.

as práticas tradicionais arraigadas no trabalho dos professores, as dificuldades impostas pelo complexo e contraditório cenário mato-grossense, e a luta pela disseminação de um novo modo de pensar a escola e suas práticas.

6.2 - Os compêndios escolares

Mattos (1987, p.270), discorre acerca dos muitos caminhos pelos quais se daria a tão almejada uniformização necessária à construção da nação. Um desses importantes caminhos era sem dúvida a “difusão de compêndios, tanto entre professores quanto entre futuros cidadãos”. Por esse caminho, tornava-se inevitável introduzir os compêndios escolares como forma de ampliar a instrução sob bases mais homogêneas.

Valdez (2006, p.191), referindo-se aos livros escolares afirma que uma das grandes preocupações dos intelectuais e dos homens públicos do Brasil no século XIX estava relacionada à qualidade e adequação dos referidos livros. A autora lembra que, nos discursos dos grupos conservadores católicos, positivistas e cientificistas republicanos ficava evidenciada a crença de que o livro era um “espaço privilegiado do saber escolar e objeto de viabilização dos projetos educacionais”. A autora afirma que essa valorização do livro escolar como instrumento capaz de viabilizar o projeto educacional da época tinha sua origem na França, mais especificamente no período da Revolução Francesa. De acordo com a crença do período “um livro apropriado induziria a novos hábitos”. O livro escolar tinha o papel de “condicionar o leitor, restando possíveis liberdades frente à palavra escrita”.

Em Mato Grosso, em meados do século XIX, tem início, ainda que de modo bastante limitado, o processo de implantação dos referidos compêndios. Gaudie Ley, em seu relatório de 1869 defende a necessidade de:

[...] uma assistência de utensílios e de compêndios menos mesquinha do que a que se tem feito, na distribuição de alguma roupa e calçados para os mais indigentes: e sobretudo na melhor retribuição dos mestres, para que estes tomando amor a sua profissão, dediquem-se exclusivamente ao magistério.⁴⁴²

Por esse relato o inspetor sugere que no período em questão, mais importante do que comprar compêndios, era adquirir roupas e calçados para os pobres sem dizer, contudo, se

⁴⁴² RIIMT Joaquim Gaudie Ley, 1869 s.p.

esses pobres eram alunos ou a população em geral. De qualquer forma a prioridade não era dada aos compêndios, fator que incomodava o inspetor.

Neves (2009), num estudo que envolveu a instrução pública nas províncias de Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte em meados do século XIX, mostra posições diferenciadas com relação ao assunto. Em Minas Gerais, por exemplo, as escolas particulares poderiam receber recursos da Província desde que, entre outras coisas, adotassem os compêndios recomendados pelo governo. Entretanto, na Corte, no mesmo período, o inspetor não viu por bem exigir a adoção de compêndios específicos. O autor dá notícias da ausência de unidade na adoção de compêndios e mesmo livros utilizados para o ensino tanto em Mato Grosso, localidade considerada atrasada em relação às demais, como também em Minas e na Corte, na década de 1850. Cada um ensinava com o material que melhor lhe apetecia. Uma grande preocupação da época, aparentemente estava nas mudanças territoriais dos alunos uma vez que, em outra escola, o compêndio seria diferente, mas por certo estava também na ausência de unidade.

Essa ausência de unidade é denunciada por Camilo Barreto, em meados da década de 1870, em Mato Grosso. O inspetor dá notícia de uma variedade de compêndios e de métodos existentes na Província tendo em vista que cada professor levava para a escola o livro de que mais gostava, ou o primeiro que encontrasse e, às vezes levava tiras de jornais.

Segundo Amâncio (2000, p.72), no século XIX, em Mato grosso, havia grande escassez de livros, compêndios e cartilhas, fator que dificultava a uniformidade no ensino uma vez que cada um trabalhava com o que era possível. Este fato é denunciado por vários inspetores da instrução. Em 1873, Camilo Barreto em seu relatório fala da aprovação do uso da primeira cartilha (Cartilha do Abade Pimentel) sobre a qual, segundo Amâncio, nada se encontrou. Fala também, no mesmo relatório, do uso do Sistema de Castilho que teria vindo para Mato Grosso à custa da própria Província que mandou “um de seus professores enviados à Corte, ou à capital da Bahia, instruir-se convenientemente, com obrigação de vir praticar aqui o então afamado Sistema de Castilho”.

Rodrigues (2008) dá notícias de casas comerciais que vendiam compêndios e livros na segunda metade do século XIX. Segundo a autora, dentre os livros colocados à venda, 28,5% eram livros sobre educação e ensino, conforme denominação oferecida pelo catálogo. Isso, para a autora “mostra o grau de importância dado pelos livreiros e pelos consumidores ao assunto”. Dente as casas comerciais que vendiam esses materiais destaque é dado à Casa A. T. Aquino Correa, local onde:

Professores, alunos e demais pessoas interessadas neste segmento podiam encontrar [...] as mais sortidas obras de instrução. Algumas de consulta, como atlas geográfico universal, enciclopédias e dicionários de vários idiomas, de fábulas, de educação e ensino, de biografias, de música etc, outras de instrução ou didáticos, como cartilhas para alfabetização, compêndios de gramática da língua nacional, de ortografia, de aritmética, de filosofia, de geografia, história etc. (RODRIGUES, 2008, p.72).

Se a empresa se preocupava em manter em seus estoques grande quantidade de livros de toda natureza é porque havia consumidores em quantidade suficiente para comprá-los. Essa informação denuncia a existência de um público que lia e lia muito, especialmente ao se considerar que, em Mato Grosso, segundo cálculos de Camilo Barreto era diminuta a população alfabetizada. Traz também indícios de que a população, ainda que não em grandes quantidades, adquiria compêndios.

A autora também informa acerca de aquisições feitas pela Província no início da década. Segundo suas pesquisas, em 1881, Dormevil solicitava o pagamento de vinte e um mil réis destinados à compra de livros para a instrução sem, no entanto, especificar se entre eles havia compêndios escolares.

Da existência de comerciantes interessados nesse consumidor potencial pode derivar, pelo menos em parte, a preocupação em se ampliar o número de escolas em solo mato-grossense com o propósito de disseminar a instrução. Isso ampliaria o mercado de livros. De qualquer forma a ampliação aconteceu e essa ação fez aumentar consideravelmente o número de professores necessários ao cumprimento dessa tarefa, professores esses que, na maioria das vezes, não tinham a formação necessária. Esse quadro era agravado ainda pelo fato de serem necessárias escolas separadas para meninas e meninos uma vez que, até a década de 1880, não era permitida a co-educação dos sexos e, mesmo quando permitida, ela pouco foi aceita pela população.

Os relatórios tanto de presidentes quanto de inspetores dão notícia das dificuldades com a contratação de professores haja vista a grande quantidade de escolas que acabavam fechadas por falta desses profissionais. Nesse cenário os compêndios ou livros escolares adquirem novo significado: servem de ferramenta para a disseminação da instrução especialmente naqueles casos em que a formação do professor era deficitária. Pretendia-se que essa “nova ferramenta educacional” suprisse as deficiências do professor garantindo, ao menos teoricamente, uma qualidade mínima de ensino. Por esse prisma o trabalho do professor passou a ser:

[...] objeto de transformação pelo capital, reforçando a ideia de que o antigo professor “sábio”, detentor de um conhecimento inseparável do seu fazer pedagógico, fora substituído pelo professor moderno, que, frente à nova divisão de trabalho, passava a ser reprodutor e veiculador de um saber que lhe era exógeno. (SIQUEIRA, SÁ, 2006, p.129)

Em Mato Grosso, as formas de resistência às imposições mostram que esse papel de mero reprodutor das concepções colocadas à revelia da vontade dos professores nem sempre foi acatado passivamente por eles, e, muitas vezes, sequer o foi. Alguns, pela ausência de condições materiais, outros porque não concordavam com as novas ideias, outros por mera confrontação política, outros ainda porque sequer tinham condições de reproduzi-las, mas o fato é que nas brechas dos discursos das autoridades responsáveis pela instrução é possível captar, a todo o momento, as vozes da resistência, ora silenciosas ora manifestas, mas sempre presentes.

Um olhar sobre os regulamentos da década de 1870 mostram que a questão dos compêndios teve o mesmo tratamento em todos eles. De acordo com o Regulamento de 1873, Art. 28 os compêndios a serem adotados nas escolas públicas deveriam ser “os indicados pelo inspetor geral e aprovados pelo presidente da província”. Quanto às escolas ou aulas particulares essas poderiam adotar o compêndio ou o método que quisessem desde que não fossem aqueles “expressamente proibidos”. Uma liberdade apenas aparente tendo em vista que, na prática, até mesmo as escolas particulares teriam que adotar os que o governo aprovasse.

O Art. 4º, § 6º do Regulamento de 1875, estabelecia que fosse da competência do inspetor geral “rever e substituir por outros quando julgar conveniente os compêndios adotados nas escolas públicas, depois de aprovados pela presidência”. De acordo com o Art. 9º, § 11 do mesmo Regulamento, só poderiam ser “admitidos para o ensino nas aulas públicas os livros e compêndios aprovados pela presidência da Província sob proposta do inspetor geral”.

Em 1878 o quadro se repete. Pelo Art. 16 ficava estabelecido que ao diretor geral cumprisse propor à presidência os compêndios a serem “admitidos nas aulas e escolas de ensino público”. Da mesma forma estabelece, no Art. 113, que as escolas públicas não podem admitir, nas suas aulas, compêndios não autorizados pelo diretor geral e estende essa disposição aos “estabelecimentos de ensino público secundário”. Em 1880 o Art. 12 estabelecia como uma das incumbências do diretor geral, no § 9º, “Adotar, rever e substituir os compêndios e livros para o ensino nas escolas públicas, devendo ouvir o Conselho Literário”. No mesmo Regulamento, o Art. 67 estabelecia que nas escolas públicas primárias

somente fossem “admitidos os compêndios e livros que, mediante audiência do Conselho Literário, forem mandados adotar pelo diretor geral”.

Assim, de acordo com os regulamentos, a tarefa de determinar o uso dos compêndios era do inspetor e, em alguns casos, também do presidente. Entretanto de acordo com os regulamentos de 1873 e 1880 quem decidia acerca desses compêndios bem como sobre todas as demais coisas inerentes ao ensino era o Conselho Literário. No que diz respeito aos compêndios a seleção era feita com base nos propósitos da instrução para aquele momento histórico. Nesse sentido os compêndios eram:

[...] portadores de conteúdos de caráter científico e também moral, revelando o duplo papel atribuído à escola moderna: instruir e educar. Ao lado dos métodos de ensino, constituíam os livros didáticos poderosos auxiliares na garantia da veiculação e difusão dos pressupostos essenciais na formação da sociedade brasileira que nascia. (SIQUEIRA, SÁ, 2006, p.129).

Conforme visto em Silva (2004), juntamente com a inserção dos alunos no universo das ciências a escola tinha como objetivo constituir valores formando cidadãos cuja moral fosse adequada à modernidade que se queria construir. Siqueira, Sá (2006) lembram que foi a capacidade dos compêndios de atuar como moralizadores que levou Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, a enviar graciosamente, por duas vezes consecutivas para a Província de Mato Grosso, uma quantidade significativa de seus livros.

Segundo Valdez (2006, p.127) o ideal pedagógico de Abílio estava centrado na formação da criança cujo desenvolvimento se dava através dos cuidados com três dimensões: o corpo, a mente e a alma. Quanto ao corpo, as atividades desenvolvidas estavam relacionadas à “ginástica, práticas de higiene e de boas posturas”. Para o desenvolvimento da mente era trabalhado o “conhecimento científico e literário clássico”. Para o cuidado com a alma, havia as “práticas religiosas” voltadas para a “exaltação do amor divino presente no ensinamento ético religioso do cristianismo”. Para a autora o “tripé saúde, moral religiosa e ciências favoreceria a harmonia interior e formaria bons homens para servir a sociedade”.

Esse perfil de formação era o perseguido por Camilo Barreto conforme se pode depreender de seus relatórios. O inspetor, conforme se verá mais adiante, aparentemente, mantinha relações com Abílio.⁴⁴³ Possivelmente Camilo Barreto tenha se interessado pelas obras de Abílio justamente pelo discurso que ela veiculava. Segundo Valdez, dentre as dimensões observadas para o ensino das crianças, foi a moral de base religiosa a mais

⁴⁴³ Segundo considerações de Valdez (2006, p.158) Abílio Cesar Borges, o Barão de Macaúbas, era muito ligado ao Clero, especialmente com a alta cúpula com quem mantinha relações estreitas. Segundo a autora Macaubas mantinha “uma relação afetiva, de respeito e admiração com os membros pertencentes ao alto clero”.

destacada nas obras de Abílio. Para a autora, apesar de Abílio nunca deixar de destacar a importância da formação moral cívica, foi a “formação moral religiosa que ocupou um maior espaço em seus discursos e textos para as crianças no início da vida escolar”. (VALDEZ, 2006, p.153).

Camilo Barreto, no relatório de 1877, exalta a atitude de Abílio Cezar Borges pela doação de três mil exemplares de suas obras às escolas públicas da Província.⁴⁴⁴ Pelos dados coletados nos relatórios, em especial de Camilo Barreto, pode-se constatar um predomínio das obras desse autor no universo da alfabetização em Mato Grosso no período imperial. Nas obras de Abílio evidenciava-se que o ensino deveria caminhar em duas direções, na das ciências e na das línguas. Para Siqueira (2000, p.229) foi na Europa que ele colheu inspiração para seu trabalho pedagógico que consistia em:

[...] iluminar o espírito das crianças, retirá-las da ‘escuridão da inteligência’, desenvolver o senso de observação e o raciocínio lógico, fazê-las compreender antes a decorar, cultivar o poder de expressão das crianças, especialmente através do desenho, eram suas metas maiores.

O Barão de Macaúbas produziu grande quantidade de material voltado à instrução na forma de compêndios. Siqueira (2000, p.229) informa que dentre os compêndios elaborados pelo Barão de Macaúbas alguns foram adotados na Província de Mato Grosso: os “Quatro Livros de Leitura”, “Resumo da Gramática Portuguesa”, uma tradução do “Tratado de Leitura em voz alta por Ernesto Lagauvé”, o tradicional “Compêndio de Aritmética Elementar” e até mesmo a edição escolar de “Os Lusíadas”. A autora toma a figura do Barão de Macaúbas como exemplo das “modernas práticas didáticas do período imperial” tendo em vista que exerceu forte influência sobre o Imperador e seus ministros, influência essa que repercutiu nas províncias. Suas ideias veiculadas nos compêndios acabaram por nortear toda a política educacional do Império.

O Barão de Macaúbas enviou a primeira remessa de compêndios para Mato Grosso em 1874 tendo em vista que havia sido “comunicado” de que as escolas da Província “padeciam

⁴⁴⁴ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.23. – Uma consulta aos relatórios de presidentes de diversas províncias e dos inspetores da instrução entre as décadas de 1870 e 1880 a exemplo do Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, entre outros, mostra a grande quantidade de compêndios que Abílio Cesar Borges doava às províncias. Foram milhares de compêndios e livros enviados aos mais diversos pontos do país. Posteriormente, muitas destas províncias acabaram adquirindo os referidos compêndios. Aparentemente o envio desses compêndios era uma estratégia de divulgação de suas obras com vistas a potenciais futuros compradores. É importante ressaltar que essa prática não se restringia a Abílio. Outros autores também enviavam suas obras, provavelmente com os mesmos objetivos. Também era muito comum a doação de livros por professores e outros cidadãos fossem eles autoridades ou pessoas ilustres, ou fossem ainda, pessoas comuns da sociedade local.

falta absoluta de livros, porque o Tesouro Provincial em penúria não permitia fornecê-los”. Em 1876, nova remessa é enviada, mas desta vez a razão é outra. No ofício encaminhado ao presidente da Província o Barão de Macaúbas esclarece:

Lendo agora nos jornais a notícia do crime nefando praticado ai por mãe bruta e feroz, que à sua própria filha, na flor dos seus anos, arranca fria e calculadamente a vida, cravando-lhe no seio a faca filicida, e tendo para si que praticava um ato de sublime virtude com punir assim uma falta da infeliz filha, que mais do que punição mereceria compaixão crime esse que não é senão a continuação de muitos outros igualmente atribuídos à completa ignorância em que jaz imersa a maior parte da população dessa província; no desejo de concorrer para que vão penetrando alguns raios de luz nessas trevas espessas que ainda ai envolvem os espíritos, resolvi fazer novo oferecimento de três mil exemplares dos ditos meus livros para serem distribuídos pelos alunos pobres matogrossenses (sic), que frequentam as escolas. (BARÃO DE MACAUBAS Apud SIQUEIRA, 2000, p.232-233).

O Barão de Macaúbas ao redigir o ofício afirma estar lendo “agora nos jornais” a notícia que lhe causou espanto, que era, segundo ele, um “crime nefando praticado ai”. Pela forma de abordagem do texto, o Barão estava lendo os jornais no Rio de Janeiro, local de origem do ofício. Não se sabe se eram jornais mato-grossenses que haviam sido enviados ao Barão ou se a notícia fora veiculada em jornais cariocas. O mais provável é que se tratasse de jornais de Mato Grosso. Nesse caso o Barão mantinha estreitas relações com a Província ou melhor, com alguém da Província. No primeiro envio ele havia sido “comunicado” que “nas escolas da província havia falta absoluta de livros”. Quem o havia comunicado? Provavelmente alguém da Província ligado à instrução.

A sequência do relatório de Camilo Barreto dá uma possível pista ao afirmar que incumbiu o “Ex. Sr Barão de Diamantino [presidente da Província] de mandar receber e transportar da corte para aqui os referidos livros”.⁴⁴⁵ A indicação é de que a doação foi mérito seu através de táticas de persuasão que buscaram sensibilizar o Barão de Macaúbas da importância da doação tendo em vista que foi o inspetor a informar o presidente da remessa. Possivelmente o inspetor enviou exemplares dos jornais com a notícia que tanto “espanto” causou ao Barão que, assim como Camilo Barreto, era baiano de origem.

Amâncio (2000), ao estudar o ensino de leitura na escola primária de Mato Grosso também faz referência aos exemplares doados pelo Barão e lembra os estudos de Siqueira que indicam que as referidas obras ficaram circunscritas às elites. Entretanto uma análise efetivada pela autora chama a atenção. Amâncio compara o número de alunos matriculados na

⁴⁴⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.23.

Província no período, que sequer chegava a dois mil, com o total de exemplares doados pelo Barão, e conclui que a quantidade de compêndios teria sido suficiente para atender a todos os alunos, pobres ou não. Porém, com base em pesquisas realizadas por Siqueira (2000) foi apenas a partir de 1882 que começaram a aparecer nos registros, doações dos referidos compêndios a alunos pobres.

Desse quadro, poder-se-ia inferir que as referidas obras tenham permanecido guardadas e, somente mais tarde tenham sido distribuídas. Entretanto, Camilo Barreto em seu relatório de 1877 afirma, na parte referente à aquisição de utensílios, que “no ano que acaba de terminar [1876] foi pequena a despesa por conta dessa verba” porque, além de outros materiais, “tínhamos compêndios disponíveis para o fornecimento”. A questão então não é a não distribuição e sim a quem foi feita essa distribuição que tanto pode ter se restringido a alguns professores e alunos da capital, quanto a alguns poucos alunos a professores das localidades mais próximas. Para sustentar essa hipótese pode-se levar em consideração as dificuldades, inúmeras vezes apontadas pelo inspetor, para promover a distribuição de materiais pelo interior dadas as enormes distâncias e os poucos meios de transporte. Mas, em todas essas possibilidades um fato parece inegável: os compêndios não foram distribuídos a todos os alunos. Como compreender então a constante queixa dos inspetores de falta desse material para as escolas? Uma possibilidade, ainda que remota, pode ser ventilada: os compêndios doados aos alunos pobres em 1882, embora fossem de Abílio Cezar Borges e com os mesmos títulos, podiam não ser os mesmos doados pelo autor em meados de 1870 e sim, fruto de novas aquisições. Nesse caso, porque Camilo Barreto que era tão minucioso em seus relatórios não registrou a entrega dos compêndios anteriores?

É importante observar que, ainda no relatório de 1877, Camilo Barreto, logo após afirmar que, no ano anterior havia feito uma pequena despesa por conta da verba de utensílios uma vez que tinha “compêndios disponíveis para distribuição”, mais à frente, no mesmo relatório, o inspetor acusa a falta de compêndios de aritmética, noções de geografia e história. Camilo Barreto informa ter em mãos alguns exemplares “sobre os quais consultou pessoas entendidas”, cujos pareceres ele aguardava “para deliberar a respeito.”⁴⁴⁶ Nesse caso o que parece estar em questão é a adequação dos referidos compêndios. Teriam sido feitas novas doações e por isso aguardava-se uma análise mais minuciosa ou Camilo Barreto aguardava aprovação para em seguida empreender a aquisição?

⁴⁴⁶ Idem, Ibidem.

Mas não é apenas Camilo Barreto que fala sobre a doação de compêndios. Dormevil, no relatório de 1880, acusa o recebimento de 183 exemplares do “Silabário Escolar” de autoria do professor público Miguel Maria Jardim e por ele oferecidos para uso das escolas da Província de Mato Grosso e ainda o recebimento de 193 exemplares do “Método de Hudson”⁴⁴⁷ com a mesma finalidade. Em 1881 volta a informar que recebeu a doação de 225 exemplares da obra “Os Luzíadas” 225, da obra “Desenho linear” e 225 do “Pequeno tratado de leitura em voz alta”⁴⁴⁸ todos doados pelo Dr. Abílio Cezar Borges.

Entretanto, mesmo com as doações, Dormevil lamenta a falta de compêndios e fala da necessidade de comprá-los, com urgência, para todas as escolas. Informa ao presidente que tão logo tenha a aprovação do Conselho Literário para a adoção, enviará a relação dos compêndios que deverão ser adquiridos na Corte do Rio de Janeiro uma vez que os mesmos não existem no comércio da capital. As constantes reclamações por parte, sobretudo dos inspetores/diretores da instrução acerca da necessidade de aquisição de compêndios, indica a importância que era dada a esse recurso como forma de educar e instruir a população. O fato de haver nas escolas públicas de Mato Grosso, como em todas as outras das demais províncias alunos de todas as camadas sociais inclusive os alunos de famílias pobres e tendo em vista as dificuldades da Província em adquirir os referidos compêndios é possível inferir que apenas os alunos de famílias com maior poder aquisitivo tinham acesso a eles. Apesar das dificuldades em fazê-los chegar à Província e à escola os compêndios desempenharam na opinião de Siqueira, Sá (2006) ao menos, duas importantes tarefas: auxiliaram no “processo de ampliação do sistema” e introduziram “uma importante tecnologia escolar”. De acordo com Abílio César Borges,

O mestre é muito; o método quase tudo; o bom compêndio é tudo. Por este, o discípulo se exercita sozinho, adolescente ou adulto, e não raro o menino. A ação pessoal do mestre é limitada ao círculo dos seus alunos. O bom compêndio tem uma esfera de influência ilimitada. (BORGES, 1887, s.p.)

Por esse prisma, o compêndio, mais que o professor, era um propagador potencial das ideias que se queria fazer circular em todo país. Ao levar-se em consideração que os compêndios eram parte dos mecanismos utilizados para a propagação da instrução com vistas a um projeto definido de sociedade era necessário controlar o que os mesmos diziam. Assim conforme Teixeira (2008), o governo mantinha a regulação através da premiação a quem

⁴⁴⁷ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.19.

⁴⁴⁸ Idem, 1881, p.11.

compusesse os referidos compêndios para serem usados nas escolas. Também eram premiados os que melhor traduzissem livros publicados em língua estrangeira. Nas atas de Reuniões do Conselho Literário, em Mato Grosso, especialmente no início do século XX encontram-se vários registros de reuniões em que um dos pontos de pauta era analisar obras de autoria de professores mato-grossenses que submetiam sua produção ao crivo do referido Conselho.

Através das ações do Conselho o jogo de poder se estabelecia e o projeto de formação coletiva falava mais alto o que fazia com que algumas obras fossem desclassificadas enquanto que outras eram exaltadas. Mas há outra questão relevante a se considerar. A ideia de um professor incapaz, incompetente, porque é mal preparado é relativizada, pois os registros das reuniões do Conselho fazem emergir a figura de um professor capaz de produzir seu próprio material, escrever poesias, construir formas próprias de realizar seu trabalho em cenário adverso.

6.3 - As matérias a ensinar

Para Mattos (1987, p.263), a simples leitura dos conteúdos selecionados para o ensino nas escolas brasileiras, já era suficiente para revelar a correspondência com o ensino primário elementar francês: “Como na França de Guizot, aqui também se procurava alcançar uma unidade, simbolizada na unidade do território, por meio da formação de uma vontade coletiva gerada, sobretudo, pelo sistema escolar”.

Tavares Bastos também era defensor de um projeto de formação, entretanto suas ideias diferiam um pouco das de outros pensadores da época. Para esse parlamentar, segundo Souza (2006), era necessário promover por todos os lados um “derramamento da instrução elementar”, mas era necessário que se derramassem “conhecimentos úteis”, tendo em vista que esse tipo de conhecimento era a “medida de progresso de um povo”, capaz de tirá-lo “da decadência moral a que estava submetido, porque difundiriam princípios de civilização”. (BASTOS Apud SOUZA, 2006, p. 25).

O Regulamento de 1854 que mantém as determinações do Regulamento de 1837 era bastante sintético quanto às matérias a serem ensinadas nos dois graus. Assim, de acordo com o Art. 1º a instrução primária, que estava organizada em dois graus, ensinaria no primeiro “a ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas e princípios religiosos”, e no segundo “a ler, escrever, aritmética até proporções, gramática da língua nacional, noções gerais dos deveres religiosos e morais”

Essas determinações do Regulamento de 1854 acabaram por gerar severas críticas de Cardoso Júnior que não aceitava o fato de o referido Regulamento não cobrar “conhecimentos de gramática aos concorrentes do magistério”. Para Cardoso Júnior essa situação colocava a Província em desvantagem e mostrava seu atraso em relação às outras províncias do Império uma vez que em nenhuma outra isso acontecia. De acordo com Mattos (1987, p.262), a Lei de 1837 já havia estabelecido o ensino de gramática com o objetivo de buscar incluir na sociedade aqueles que “eram apresentados como os futuros cidadãos do Império”. Conforme já dito anteriormente o caminho para a efetivação desse objetivo estava na “difusão de uma civilidade” através da “uniformização mínima entre os elementos constitutivos de uma sociedade civil que era entendida como permanentemente ameaçada pela ‘barbárie dos sertões’”. Para Mattos, quando se retoma o currículo estabelecido para a instrução primária pela Lei de 1837, se começa a “entender como se esperava realizar esta inclusão, além de também visualizar quem se esperava que dela participasse”.

Cardoso Júnior estabelece como propósito da reforma por ele preconizada “uniformizar o ensino na província” uma vez que “em toda a parte exigem-se as mesmas matérias” e o resultado que espera desta ação é a preparação de moços que num futuro próximo achem-se em “condições de bem servir”.⁴⁴⁹ Cardoso Júnior, diante dos obstáculos para manter o ensino organizado em primeiro e segundo graus, no que diz respeito às matérias e serem ensinadas, acabou por fazer uma espécie de adaptação em que juntava as determinações da Lei Imperial de 1837 e as situações colocadas pelo contexto da Província. Com isso unia em uma mesma classe além das matérias a ela equivalentes algumas das matérias exigidas nas outras classes. É importante lembrar que de acordo com a Lei em questão a instrução deveria estar organizada em três classes de ensino.

A primeira, leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, frações ordinárias e decimais, proporções; princípios de moral e doutrina cristã e da religião do Estado; gramática da língua nacional. A segunda, noções gerais de geometria teórica e prática. E a terceira, elementos de geografia. [...] As escolas para meninas tinham o mesmo programa de ensino, com exceção de aritmética e proporções; nelas aprendiam-se também, ‘costura e bordados e mais misteres próprios para a educação doméstica’. (MATTOS, 1987, p.262).

Assim, na proposição de reforma de Cardoso Júnior, de acordo com o Art. 10º, o ensino primário elementar, compor-se-ia de:

⁴⁴⁹ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.60.

- § 1º De instrução primária e religiosa
- § 2º De leitura e escrita
- § 3º De elementos de gramática da língua nacional
- § 4º De noções de aritmética em suas diferentes aplicações práticas
- § 5º De noções de geografia e história principalmente a do Brasil
- § 6º Do estudo do sistema de pesos e medidas do Império
- § 7º De trabalho de agulha e outros para o sexo feminino⁴⁵⁰

Para Cardoso Júnior essa é uma formação que, se for bem feita, ou seja, se o aluno sair de fato preparado nas matérias prescritas poderá “matricular-se no seminário, ou pretender um emprego público ou dedicar-se a qualquer ramo da vida agrícola, industrial ou comercial.”⁴⁵¹ A ideia de que pela escola se podia formar os funcionários do Estado era rebatida por Bastos, que, no entanto, achava válidos os demais argumentos.

O Regulamento de 1873 que foi aprovado na gestão de Miranda Reis, mas que sofreu forte influência de Cardoso Júnior manteve o ensino primário organizado em um só grau e manteve também a maior parte das matérias propostas por Cardoso Júnior com alteração de apenas duas delas. Foi somente em regulamentos posteriores, já no final da década, que a proposição de formação apontada por Mattos se realiza em território mato-grossense. Em 1873, de acordo com o Art. 9º, o ensino primário elementar passaria a se compor da seguinte maneira:

- § 1º - De instrução primária e religiosa;
- § 2º - De leitura e escrita;
- § 3º - De Elementos de Gramática da Língua Nacional;
- § 4º - De Elementos de Aritmética até proporções;
- § 5º - De generalidades de geografia e História Universal principalmente na parte referente a Geografia e História do Brasil;
- § 6º - Do estudo do Sistema de Pesos e Medidas do Império;
- § 7º - De trabalho de agulha, e outros análogos para o sexo feminino.

As mudanças na proposta inicial de Cardoso Júnior dizem respeito à matemática que para Cardoso Júnior não passaria das “noções de aritmética” com vistas às suas “aplicações práticas” e a de Miranda Reis que propunha ir até o ensino de “proporções”. A outra proposta de Cardoso Júnior que sofreu alteração foi quanto ao ensino de História e Geografia. Enquanto que o primeiro presidente propunha o ensino apenas de “noções de geografia e história principalmente a do Brasil”, o segundo ia mais longe ao estabelecer o ensino de “generalidades de geografia e História Universal principalmente na parte referente a Geografia e História do Brasil”. Assim, no Regulamento, preponderou um ensino mais

⁴⁵⁰ Idem, Ibidem, p.65.

⁴⁵¹ Idem, Ibidem.

abrangente, pelo menos nas duas áreas em questão. Aparentemente, a grande preocupação de Cardoso Júnior era mesmo com o ensino de Gramática.

Olhando para as matérias estabelecidas no Regulamento de 1873 é possível vislumbrar seu vínculo explícito com um projeto maior. Para Mattos (1987, p.263), a proposta da época era a de superar a prática colonial que se restringia a ler, escrever e contar. Assim, o ensino da língua nacional, incluídas as suas gramáticas, tinha por objetivo “superar as limitações de toda natureza impostas pelas falas regionais”; a difusão das informações matemáticas, desde as quatro operações de aritmética até as noções gerais de geometria, apareciam como “condição de apreensão das estruturas lógicas elementares presentes no mundo, e que fundamentavam o princípio da Razão”; e a difusão de conhecimentos geográficos, especialmente os que se referiam ao território do Império, deveriam ser ensinados “de modo que um número crescente de cidadãos em formação tomassem pela Nação este território em sua integridade, individualidade e ausência de comoções”. Por esse prisma, tanto Cardoso Júnior quanto Miranda Reis, estavam afinados com as novas exigências de formação.

Sousa (2006, p.100) aponta Tavares Bastos como um dos parlamentares que, na década de 1860, fizeram circular ideias quanto à formação que considerava necessária ao momento. Segundo a autora, em 1862 Tavares Bastos, em uma das cartas que fez circular, defendeu que “fossem mantidas no novo programa de ensino as ciências que disseminassem maior racionalidade ao aluno da instrução primária, o que contrariava os defensores da formação de cunho humanitário”. Esse parlamentar descartava disciplinas voltadas à formação humanista tais como o “latim, a retórica e a poética”, pois estas eram disciplinas que “segundo ele, não favoreciam nenhum resultado perceptível”. Para esse parlamentar:

[...] a instrução primária obtida nas escolas não é ainda em si mesma outra coisa mais do que um instrumento: e a que se deve logo aplicar este instrumento? À aquisição de conhecimentos úteis, às ciências positivas, à física, à química, à mecânica, às matemáticas, e depois à economia política. Estes são os alimentos substanciais do espírito do povo no grande século em que vivemos. (TAVARES BASTOS, apud SOUZA, 2006, p.100).

Se para Tavares Bastos a formação primária deveria ter um cunho mais científico através do abandono da formação humanista, em Mato Grosso era justamente essa formação mais humanista que era dada aos futuros professores dos alunos das escolas elementares da Província. Na Escola Normal, dentre as disciplinas de formação estavam presentes a retórica, a poética e o latim. Seria essa uma influência de Camilo Barreto embora ele mesmo tivesse afirmado que não participara da elaboração do Regulamento da referida escola?

O Regulamento seguinte, de 1875, mantém o ensino organizado em um só grau e faz uma espécie de amálgama entre os dois anteriores. Nele a “instrução primária” dá lugar à “instrução moral”, os “elementos de aritmética” e o “sistema de pesos e medidas do Império” passam a figurar no mesmo parágrafo. Quanto à geografia e a história essas retornaram às “noções gerais” e, a novidade fica por conta do § 6º que dá às meninas um ensino de aritmética restrito aos “princípios elementares e suas aplicações fundamentais aos números inteiros frações e decimais”.

§ 1º - De instrução moral e religiosa

§ 2º - De leitura e escrita corretas

§ 3º - De Elementos de aritmética até proporções e estudo do sistema de pesos e medidas do Império

§ 4º - De Elementos de Gramática da Língua Nacional

§ 5º - De noções gerais de geografia e História principalmente do Brasil

§ 6º - Nas escolas do sexo feminino o estudo de aritmética se restringirá aos princípios elementares e suas aplicações fundamentais aos números inteiros frações e decimais

§ 7º - De trabalho de agulha, e outros análogos para o sexo feminino⁴⁵²

Constata-se, nesse Regulamento, uma diminuição de conteúdos de aritmética no que se refere às meninas. Subjaz a essa diminuição, segundo Vilella (2002), por um lado o papel que estava reservado à mulher na sociedade da época e por outro a ideia de que “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como o dos meninos”. (MARQUÊS DE CARAVELLAS apud VILELLA, 2002, p.20).

Entre os regulamentos propostos por Cardoso Júnior e Miranda Reis é possível perceber uma maior exigência com relação aos conteúdos, pelo segundo presidente, especialmente no que diz respeito à aritmética, história e geografia. Embora conforme Mattos essa seja uma exigência ao novo perfil de formação é importante considerar que Miranda Reis é lembrado por seus exímios conhecimentos na área de engenharia e geografia tendo em vista os inúmeros trabalhos que realizou na demarcação do território e também como engenheiro, daí possivelmente sua preocupação mais acentuada com essas áreas de formação. Já o Regulamento de 1875 traz em seu interior um cunho mais moralista, preconceituoso, em relação à mulher, tendo em vista as restrições no ensino de matemática. É importante lembrar que esse Regulamento foi proposto pela Assembleia Provincial e não chegou a ser consolidado segundo alguns estudiosos, dadas as muitas controvérsias que gerou.

Camilo Barreto, em seu discurso, lamenta a falta de recursos e, principalmente, sua distribuição inadequada fator que fez com que nas escolas não houvesse condições mínimas

⁴⁵² LREPPMT, 1875, Art. 9º.

de trabalho uma vez que faltavam materiais os mais elementares. Diante desse quadro afirma que não compreende “que ordem possam dar os professores às suas escolas”, mas que “é esse o estado em que infelizmente jazem as nossas escolas de instrução primária”. Mesmo com a reforma da instrução expressa no Regulamento, para Camilo Barreto, as escolas:

[...] continuarão a ter na prática o sistema antigo [...] Limitar-se-ão à leitura, à escrita, contas e catecismo; mas uma leitura imperfeita na forma e na compreensão, a uma escrita incorreta quanto à gramática e ortografia, a papaguear o catecismo sem consciência da beleza moral de seus preceitos, e a simples prática das quatro primeiras operações de aritmética, sem dar a conhecer, ao menos os usos e aplicações das mesmas operações. Os princípios de gramática, os de história, de geografia, as noções de aritmética, sua prática, até as proporções, e o sistema de pesos e medidas, ainda não passaram de preceito regulamentar do ensino.⁴⁵³

A leitura do discurso de Camilo Barreto assemelha-se, em alguns aspectos, ao discurso de Alambay na Província do Rio de Janeiro citado por Vilela (2002, p. 73). Para Alambay a realidade do Brasil era triste, pois nossos alunos, dentre outras coisas passavam pelas escolas e saíam “ignorando os rudimentos de todas as artes, de todas as ciências, falando e escrevendo mal a língua vernácula, e desconhecendo os autores clássicos, os prosadores e os poetas brasileiros”.⁴⁵⁴ Alambay se apressava, ao menos aparentemente, em isentar especificamente os “professores” e os “alunos” de culpa, por essa situação e acusava “todos ‘governados e governantes’” sem apontar quem seriam os governados. Esse inspetor não faz referência aos pais. Camilo Barreto, diferentemente de Alambay, tende a culpar direta e principalmente os pais, ou seja, um dos segmentos dos governados, pela situação do ensino. Embora Camilo Barreto defenda por inúmeras vezes os professores, em muitas outras, acusa-os diretamente constituindo assim um discurso ambíguo a exemplo do discurso de Alambay.

Camilo Barreto preocupa-se com a falta de recursos, com as péssimas condições de trabalho dos professores, com a precária formação dos mesmos e preocupa-se também com a reforma de 1873. Embora o tempo ainda seja insuficiente para uma avaliação, a mesma já tem provocado “grande celeuma” em virtude das mudanças que trouxeram o acréscimo de disciplinas exigindo além da leitura, escrita, doutrina e contabilidade prática das quatro operações da aritmética, também a gramática da língua nacional, elementos de geografia e história especialmente a do Brasil, aritmética até proporções e sistema de pesos e medidas do Império. Contra esse acréscimo “se tem levantado os amigos da escola histórica e, uma

⁴⁵³ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.15.

⁴⁵⁴ Fala extraída do Jornal A Instrução Pública: Ano I, nº 1 de 13 de maio de 1872 e registrada na tese de Vilela (2002).

barreira surda se tem pretendido colocar diante da escola do progresso”. Para rebater as críticas dos que julgam “excessivas” as matérias estabelecidas pelo Regulamento para as escolas primárias, Camilo Barreto recorre aos exemplos de outras nações. Faz uma longa exposição, elencando vários países europeus que adotam, em suas escolas, currículos muito mais extensos do que os propostos para a Província de Mato Grosso.

Na Prússia a escola primária do primeiro grau compreende, além de educação religiosa, leitura escrita e cálculo, o canto, a língua alemã, os elementos de geometria, de desenho, de química, de física, de história geral e da prussiana, aritmética prática e a ginástica na maior extensão, os trabalhos manuais os mais simples; instruções sobre o trabalho do campo, segundo as indústrias de cada província.

Na Suíça, além da leitura, escrita e cálculo, a escola primária tem por objeto a língua do cantão, explicações do tratado de história, higiene, história natural, escrituração comercial, geografia, história da Suíça, agricultura, contabilidade agrícola, instrução política e civil, ginástica. Na Suécia a escola primária compreende a religião, leitura, escrita, cálculo, geografia, história, história natural, música, desenho, ginástica. Na Itália as escolas primárias do 1º grau não se limitam ao ensino religioso e moral, a leitura, escrita e cálculo, compreendem também o sistema métrico e a língua italiana, deixando ao 2º grau o ensino da caligrafia, gramática, escrituração geografia elementar, história nacional, elementos das ciências físicas e naturais aplicadas aos principais usos da vida, elementos de geometria, e desenho linear para o sexo masculino, e para o feminino os labores próprios. Na Áustria fazem objeto da escola primária as seguintes matérias: religião, língua materna, aritmética, escrita, elementos de geografia e história, sobretudo pátria, história natural, rudimentos de geometria. Para as meninas prendas e economia doméstica. Na França além da instrução moral e religiosa, leitura, escrita, elementos de língua francesa, sistema de pesos e medidas, a escola primária tem por dever o ensino da aritmética aplicada, dos elementos de história e geografia, das noções das ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida; instruções elementares de agricultura, higiene e nivelamento, desenho linear, canto e ginástica. Em Portugal mesmo, as escolas primárias do 1º grau não se limitam a ensinar a ler, escrever e contar e a doutrina cristã, abrangem também os princípios gerais de moral e civilidade, exercícios gramaticais, princípios de corografia e história portuguesa.⁴⁵⁵

Pela exposição depreende-se que Camilo Barreto era um homem que se mantinha ligado a tudo o que acontecia em termos educacionais do outro lado do mundo: a velha e boa Europa. Provavelmente essa ampla exposição tinha como propósito convencer tanto o presidente quanto os parlamentares da necessidade de mudanças que ele preconizava em todos os seus relatórios. Após elencar todos esses países e indicar o que se ensinava em cada um deles Camilo Barreto emite sua “humilde opinião”. Para ele o novo Regulamento

⁴⁵⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.27-28.

Orgânico adotado para as escolas não exigiu “coisa alguma de mais, pelo contrário foi parco no pedido”, isso porque se teve medo de ir além pela força do orçamento. Aquilo que para muitos é exagero, para Camilo Barreto ainda é pouco, poderia se exigir mais. Ele lamenta, por exemplo, a ausência da ginástica no Regulamento.

Ninguém desconhece hoje a importância da ginástica, como parte da educação, pela influência imediata que ela exerce na saúde e no desenvolvimento físico dos indivíduos. O homem não é só um ser intelectual e moral, é também um ente físico; logo a escola, que o tem de educar, deve curar não só da sua inteligência e do seu coração, mas também do seu corpo; não deve educar meio homem, porém o homem todo.⁴⁵⁶

Valdez (2006, p.139) referindo-se à visão dos médicos higienistas, afirma que a educação física, relacionada ao trabalho moral e intelectual visava alcançar diversos objetivos ao mesmo tempo, tais como “fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar”. A partir da ideia do “tempo útil, do tempo produtivo” não se poderia deixar os alunos na ociosidade. Essa era a ideia de um tempo que era, ao mesmo, tempo disciplinado e disciplinador. Assim, a educação física seria trabalhada, segundo Gondra (2004), de modo a esclarecer os espíritos e tornar as almas virtuosas. Souza (2000, p.16), por sua vez, salientou que a introdução da educação física foi apresentada como uma inovação relevante, pois a satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância, o que justificava a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo.

A defesa eloquente e apaixonada de Camilo Barreto pela presença da ginástica na formação dos alunos se deve à sua crença na “tríplice educação” a intelectual, a moral e a física, único caminho pelo qual a escola poderá “desempenhar sua missão civilizatória”.⁴⁵⁷

Ao se retomar a citação de Camilo Barreto em que faz alusões a outros países, chama atenção sua referência a Portugal e à utilização do vocábulo “*mesmo*”. Que sentido subjaz ao seu emprego? Estaria Camilo Barreto querendo mostrar que *até* Portugal com seu atraso sabia da importância da ampliação do número de disciplinas na formação dos alunos? Mas então porque a referência a pensadores e lideranças políticas portuguesas para fundamentar suas propostas de mudança e suas concepções acerca da instrução/educação? Aparentemente,

⁴⁵⁶ Idem, Ibidem, p.28. - Essas ideias estão expressas na obra de D. Antônio Costa (1870, p.23). O diferencial é que esse autor expande a significação da introdução da ginástica na formação dos alunos. Para D. Antonio Costa “O homem é um ente físico, moral e intelectual. A criança tem por conseguinte que ser educada física, moral e intelectualmente. A escola, dando essa tríplice educação, é o progresso do ente humano como homem, como cidadão, como trabalhador, e este progresso multiplicado por todos e acumulado pelo tempo produz a prosperidade e o progresso nacional”.

⁴⁵⁷ Idem, Ibidem.

Camilo Barreto utilizou a palavra apenas com o intuito de convencer o presidente e opositores da ideia de sua importância, sem perceber a dubiedade de sentidos que a mesma poderia produzir.

Conforme dito em outro momento deste estudo, Camilo Barreto, ao abordar os exames realizados na capital e em sentido contrário às suas críticas anteriores à péssima qualidade do ensino que se ministrava na Província, afirma que se os referidos exames tivessem sido feitos com base nas matérias prescritas no Regulamento de 1854, as escolas públicas poderiam ter conseguido a aprovação de um grande número de alunos. Pela exposição do inspetor poder-se-ia achar que a dificuldade enfrentada tinha como base a ampliação do número de disciplinas imposto pelo novo Regulamento, porém, não se pode esquecer que o inspetor mostrou-se um forte defensor do referido aumento e chegou a afirmar que eram até benevolentes.

Com relação ao que se ensinava no Seminário Episcopal, único estabelecimento de ensino secundário da Província, Camilo Barreto afirma que eram doze as disciplinas ministradas no referido Seminário sendo as nove primeiras “criadas pelo Governo Imperial e subvencionadas pelos cofres gerais, a décima era de instituição do Exmo Bispo Diocesano e as duas últimas criadas pela Assembleia Provincial e mandadas unir ao Seminário Episcopal”. O total de alunos matriculados nas diversas disciplinas era de 57, a maioria em latim e francês. Criou-se também uma cadeira pública de português, francês e aritmética em Poconé, cuja provisão, na opinião de Camilo Barreto “parece inexecutável”.⁴⁵⁸

Com relação ao ensino primário, Camilo Barreto no relatório de 1877 mostra uma relação de habilidades já dominadas pelos alunos no que diz respeito às diversas matérias de ensino. Na área de contabilidade teórica e prática, por exemplo, os dados mostram que 805 alunos estavam “somando”.⁴⁵⁹ Dentre estes alunos muitos eram de cidades e vilas distantes da capital e que Camilo Barreto não tinha condições de acompanhar de perto. Tinha, portanto que confiar nos dados dos relatórios dos professores. Ao levar-se em consideração que apenas cinco dentre os professores tinham as habilitações necessárias, esse número parece muito otimista. Se, a esses dados for acrescentado o fato de que, nos anos seguintes, muitas foram as críticas e mesmo reprovações nos exames, esse otimismo vira mero instrumento de retórica.

⁴⁵⁸ Idem, *Ibidem*, p.32.

⁴⁵⁹ Idem, 1877, p.24 - Nesse relatório Camilo Barreto elenca uma série de habilidades que os alunos já dominavam. Pode-se citar como exemplos: abecedando 220 alunos; silabando, 178; lendo cartas de nomes, 171; manuscritos, 223 e assim por diante. Quanto à escrita, do mesmo modo informa: escrevendo na areia, 249; na lousa, 152; em papel, linhas e letras soltas, 186; bastando largo, e assim por diante. O inspetor também elenca atividades na área de contabilidade teórica e prática, doutrina cristã, gramática, geografia, história e prendas nas escolas de sexo feminino. O que chama atenção na exposição desses dados é a riqueza de detalhes, fator que mostra que o inspetor era extremamente exigente com relação aos professores e seus relatórios.

Mas, não é necessário remeter-se aos anos vindouros. Um pouco à frente no mesmo relatório, Camilo Barreto fala dificuldade de realizar os “exames de classes” que “bem aquilata de três em três meses os trabalhos do professor e o adiantamento dos alunos” uma vez que os inspetores paroquiais, não encontram “pessoal idôneo” que possa atuar como “examinador das matérias que servem de objeto de tais exames”.⁴⁶⁰ Quanto aos exames finais ou de habilitação” a situação também não é boa pois das 24 escolas que funcionaram apenas duas tiveram alunos aprovados, porque, na opinião do inspetor, faltam “professores efetivos”, a maioria dos “matriculados nas escolas públicas são do ano de em 1874”, e além disso “os pais e educadores não esperam que seus filhos e educandos cheguem ao estado de aprovação para retirá-los da escola”.⁴⁶¹

Apesar de tantas lamentações e, possivelmente em virtude delas, em 1878 mais um Regulamento é aprovado. Esse Regulamento parece ter como fundamento dar mais sentido à aprendizagem uma vez que acrescenta a formação teórica ao ensino da aritmética. Outra preocupação acentuada no referido Regulamento diz respeito à formação religiosa que agora acrescenta a “doutrina cristã”. Quanto ao 2º grau, o ensino da aritmética também deve passar pela formação teórica e, ainda acrescentou-se à formação, a análise dos clássicos portugueses. Ao considerar-se que as reprovações eram uma constante entre os alunos e que Camilo Barreto, inspetor à época, lamentou o fato de que os alunos repetiam como papagaios lições sem nenhum significado, possivelmente a formação teórica tenha como propósito trazer compreensão aos alunos proporcionando-lhes um ensino mais significativo num esforço para evitar as reprovações.⁴⁶² Por esse Regulamento a organização do ensino passa a vigorar em dois graus.

Assim, pelo Regulamento de 1878, de acordo com o Art. 7º, as matérias do ensino do 1º grau deveriam ser obrigatórias aos alunos e, as do 2º grau, seriam livres. Essa prescrição repete-se no Art. 109. Quanto às matérias que se deveria ensinar no primeiro grau, o Art. 107 estabelece:

- § 1º - Educação religiosa; e doutrina cristã.
- § 2º - De leitura corrente.
- § 3º - Escrita.
- § 4º - Aritmética teórica e prática até decimais.
- § 5º - Sistemas de pesos e medidas do Império.
- § 6º - Trabalho de agulhas nas escolas do sexo feminino.

⁴⁶⁰ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.27.

⁴⁶¹ Idem, Ibidem.

⁴⁶² É importante considerar a possibilidade de influência de Abílio Cezar Borges o Barão de Macaúbas com quem aparentemente Camilo Barreto estabelecia relações, e que afirmava, conforme se pode ver em seus discursos sobre a educação, a rejeição à memorização e repetição.

O Art. 108 estabelece qual a atribuição do 2º grau: “O segundo Grau desenvolverá, aperfeiçoará e completará o ensino das matérias do primeiro grau adicionando a elas”:

§ 1º - Catecismo.

§ 2º - Aritmética teórica e prática até proporções.

§ 3º - Gramática da Língua Nacional e análise dos clássicos portugueses.

§ 4º - Generalidades de geografia e História especialmente do Brasil.

Embora não se possa afirmar que Camilo Barreto participou da elaboração do Regulamento de 1878 tendo em vista que o último relatório de que se tem notícia foi o de 1877, por esse Regulamento é possível ouvir sua voz. Ela se faz notar nas exigências mais acirradas quanto à formação religiosa, na preocupação com os cânones portugueses, na prescrição de um trabalho mais teórico visando à construção de sentidos, logicamente aqueles que atendiam às necessidades de formação vislumbradas pelo inspetor e pelos grupos que ele representava. Voz essa que ultrapassou os limites do tempo e ecoou no Regulamento seguinte, aprovado em 1880, que, sob alguns aspectos, parece ter sofrido também alguma influência do Decreto de Leôncio de Carvalho. O Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, entre outras coisas, fixava matérias que deveriam ser ensinadas nas escolas primárias do primeiro e de segundo graus.⁴⁶³

De acordo com o Regulamento de 1880 e de forma análoga ao anterior, as matérias do 1º grau seriam obrigatórias aos alunos, e as do 2º grau seriam livres.⁴⁶⁴ A novidade agora é a criação do Liceu que, conforme o Art. 7º, “compreenderá, além das cadeiras que formam o curso normal as de Latim, francês, Inglês, Filosofia racional e moral e retórica e história universal”. Nesse Regulamento pode-se vislumbrar a continuidade de uma formação humanista. Quanto ao ensino nas escolas públicas de acordo com o Art. 59 o mesmo compor-se-á:

§ 1º - De educação religiosa; e doutrina cristã;

§ 2º - De leitura corrente;

⁴⁶³ De acordo com Melo e Machado (2009, p.300), “o ensino nas escolas primárias do primeiro grau do município da Corte constaria das disciplinas de ‘Instrução moral; Instrução religiosa; Leitura; Escrita; Noções de Causas; Noções essenciais de gramática; Princípios elementares de aritmética; Sistema legal de pesos e medidas; Noções de história e geografia do Brasil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto e Ginástica e Costura simples (para as meninas)’. O ensino nas escolas do segundo grau consideraria a continuação e o desenvolvimento das disciplinas ensinadas no primeiro grau e das disciplinas de ‘Princípios elementares de álgebra e geometria; Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império; Noções de lavoura e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia doméstica (para as meninas); Prática manual de ofícios (para os meninos) e Trabalhos de agulhas (para as meninas)’”

⁴⁶⁴ RIPSPMT, 1880, Art.27.

- § 3º - Escrita Corrente;
- § 4º - Aritmética teórica e prática até decimais;
- § 5º - Sistema métrico decimal;
- § 6º - Trabalho de agulhas nas escolas do sexo feminino.

Quanto ao ensino do 2º grau, esse também mantém o papel atribuído pelo Regulamento anterior. Assim, de acordo com o Art. 61 o ensino do segundo grau terá como papel desenvolver, aperfeiçoar e completar o ensino das matérias do 1º grau adicionando a elas:

- § 1º - Catecismo;
- § 2º - Aritmética teórica e prática até proporções;
- § 3º - Gramática da língua nacional e análise dos clássicos portugueses;
- § 4º - Generalidades de geografia e história especialmente da província de Mato Grosso;
- § 5º - Desenho linear.

Da mesma forma que no Regulamento anterior é possível captar a voz de Camilo Barreto, nesse a voz de Gustavo Galvão se faz ouvir ao inserir entre as matérias a história e a geografia da Província de Mato Grosso. Gustavo Galvão era grande conhecedor deste campo do saber e interessava-se por conhecer o interior brasileiro. Em 1874 conduziu uma importante comissão cujo objetivo era fazer a demarcação dos limites com o Paraguai. Sua descrição da região mostra o encantamento pelos acidentes geográficos.⁴⁶⁵ Em 1875, foi designado para outra comissão, desta vez para demarcar os limites com a Bolívia. Era, conforme já dito anteriormente, uma autoridade em levantamentos cartográficos e referência nacional no assunto. Seu domínio de conhecimento na área, pode tê-lo influenciado a propor a inserção especialmente da geografia da Província entre as matérias a ensinar.

Com relação ao desenho, uma das atividades fundamentais do método intuitivo, segundo Valdemarin (1998, p.72), esse tem na geometria sua base fundamental e seu ponto de partida. As atividades desenvolvidas nessa matéria estão voltadas para a “educação do olhar” instrumento fundamental da percepção e para o “adestramento da mão, principal instrumento de trabalho”. O desenho é visto como um caminho para preparar o homem “para a vida inteligente e ativa” contribuindo para a “manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa”.

⁴⁶⁵ Em carta enviada ao amigo Conde D’Eu Gustavo Galvão descreve o salto das Sete Quedas. Segundo Galvão a descrição do referido salto “não dará a ideia da sua grandeza: é preciso contemplá-lo, ver o imenso volume de águas que se precipitam em estreitos canais de pedra enegrecida! O choque das águas, o estrondo que elas produzem e as colunas de vapores que se levantam nas grandes quedas, não disputam alegoria em tão remotos e desertos lugares”. Galvão apud Amaral (1995).

Com relação ao Liceu, o inspetor que atuou juntamente com Gustavo Galvão, Dormevil Malhado afirma que seu Regimento, já aprovado, exige para matrícula, que os alunos estejam devidamente aprovados “nas matérias que constituem o segundo grau de instrução primária, provada por certificados de aprovação dessas matérias nas escolas, ou exame de suficiência prestado no dito estabelecimento”. Com isso espera superar os “defeitos” do Regulamento da Escola Normal que exigia apenas “leitura e escrita corrente e prática correta das quatro operações e doutrina cristã” para nela ingressarem. Assim, seria superada uma dificuldade enfrentada pelos professores na referida escola que, dada a “benevolência mal entendida” se obrigavam a fazer “preleções a discípulos sem a necessária compreensão para entendê-las”.⁴⁶⁶ Dormevil preocupava-se com a qualidade do ensino oferecido, especialmente no secundário. Entretanto, na busca pela qualidade acabava por dificultar o acesso, pois compreendia que nele estava o problema.

Com relação aos regulamentos produzidos ao longo da década e às disciplinas neles inscritas, em cada um deles, reservado o espaço obrigatório do projeto nacional, é possível captar, aqui e ali, marcas silenciosas de seus pensadores norteados por sua própria formação, por seus interesses e ainda por questões de cunho local. No movimento de composição do rol de matérias que deveriam formar os mato-grossenses naquele momento histórico, diversas vozes se fazem ouvir e vão lhe dando novos contornos.

6.4 - Reorganizando o tempo e o espaço escolar

Para Faria Filho; Vidal (2000, p.20) o espaço e o tempo escolar entendidos como pedagogias, ensinam, e, com isso, permitem a “interiorização de comportamentos e de representações sociais”. Por esse prisma os autores mostram os espaços e os tempos como plurais e, portanto, como parte da ordem social e escolar. Nessa perspectiva tempos e espaços são sempre “pessoais e institucionais, individuais e coletivos”, e o esforço, a busca por delimitar, controlar, materializar tanto o espaço quanto o tempo:

[...] em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

⁴⁶⁶ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.6.

Mattos (1987, p.285) ao se referir ao projeto conservador da sociedade pensado pelos Saquaremas e cujas marcas se fazem presentes no projeto de educação para o século XIX, afirma que, de acordo com o projeto unificador, a noção de tempo cumpria o papel de um agente organizador que possibilitava a “passagem de um momento anterior, sempre compreendido como desorganizado e bárbaro” para outro “entendido como superior porque o *lugar* da Ordem e da Civilização”. (grifo do autor).

Para Faria Filho (2004) os relógios escolares, ao promoverem a regularização do comportamento diário, tornam possível a aprendizagem da temporalidade e com isso, garantem que sejam internalizados valores como os da exatidão, da aplicação e da regularidade. Assim, para Elias (1998) a criança, à medida que vai crescendo, vai estabelecendo uma familiaridade com o tempo que deve ser entendido como:

[...] símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer dos seus primeiros dez anos de vida ela não aprender a desenvolver o sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1998, p.14).

A condição, segundo Elias (1998), para que a criança se torne humana é integrar-se a um grupo, internalizar as regras de controle requeridas pela civilização visando viver melhor em sociedade e consigo mesmo. Para Poubel e Silva (2006) é da escola a tarefa de desenvolver na criança os hábitos e valores da sociedade na qual esteja inserida com vistas à sua atuação nessa mesma sociedade e, mais especificamente, no mundo do trabalho.

Assim, a relação entre o relógio e o tempo é parte integrante da vida cotidiana das sociedades modernas. Ele regula as atividades do homem e da sociedade e permite ao homem regular o seu próprio tempo no sentido de um auto-governo. É o relógio que marca as horas de entrada, de saída, de recreação, de trabalho regular durante o período letivo. Daí a grande preocupação dos inspetores com a aquisição de relógios para as escolas no final do século XIX. É essa a concepção que subjaz ao projeto de formação do período cujo maior propósito era formar uma sociedade homogênea, organizada e, por isso, civilizada. Daí a grande preocupação com a racionalização do tempo e do espaço escolar. Para Siqueira e Sá (2006, p.139), o Império produziu a sociedade brasileira, inclusive a escola, ajustada ao tempo cronológico, ao do relógio, tempo da modernidade, em oposição ao tempo natural, do povo.

É pelos regulamentos da instrução que esse ajustamento se concretiza. São os regulamentos que dizem em que dias deve haver aulas e em que dias se pode descansar. È

também através deles que se estabelecem quantos e quais serão os dias de estudo, de exames, de festas. Assim, de acordo com o Art. 24 do Regulamento de 1854 não haveria escola “nos domingos, dias santos de guarda, nos de festividade ou luto nacional, nos de entredo [carnaval] desde segunda até quarta feira de cinzas, na Semana Santa, na da Páscoa e desde 15 de dezembro até 6 de janeiro”. Em 1873, Miranda Reis segue uma orientação adotada em todo o Império e estabelece, no Art. 143, que as quintas feiras serão de “descanso” desde que não haja nenhum outro “feriado ou santificado” durante a semana. O Regulamento de 1873 também estabelece, no Art. 25 que as escolas funcionarão de 20 de janeiro a 7 de dezembro, à exceção dos domingos, dias santos e festas de Páscoa, que começaria no domingo de Ramos e iria até o de Pascoela, e feriados estabelecidos em lei.

O tempo escolar se constituiu em preocupação por parte das autoridades, em especial dos inspetores. Sem dúvida, dentre os inspetores, o que mais se ocupou com essa questão foi Camilo Barreto para quem a organização racional do tempo era elemento imprescindível no projeto de escola que se propunha construir. O Regimento elaborado por ele e aprovado por Miranda Reis é uma evidência dessa preocupação.

Sobre o referido Regimento aprovado ainda em 1873, Camilo Barreto informa que este se acha dividido em seções e estas em classes conforme o “adiantamento dos alunos em cada uma das respectivas matérias”, também distribuiu “o exercício de cada seção pelas cinco horas letivas diárias”. Informa ao presidente que “acham-se providos” de exemplares do Regulamento Orgânico bem como do Regimento Interno “todas as escolas, bem como todas as inspetorias e membros do Conselho Literário”.⁴⁶⁷ Com isso Camilo Barreto dizia, nas entrelinhas do seu discurso, que não havia razão para que os mesmos não fossem cumpridos.

De acordo com o Regimento, devem ser controlados até os menores gestos. Conforme está estabelecido no Art. 2º a instrução primária pública compreenderia oito seções: “de Leitura, de Escrita, de Aritmética, de Doutrina, de Gramática, de Geografia, de História Universal especialmente na parte relativa ao Brasil, de Estudo de Pesos e Medidas em uso no Império”. Cada uma das seções especificadas no Regimento estava dividida em classes. As seções de Leitura, Escrita, Aritmética Elementar e Instrução Religiosa tinham oito classes cada uma. A seção de Gramática da Língua Nacional tinha cinco classes; as de História e Geografia quatro classes cada uma e, nas escolas de sexo feminino havia ainda os trabalhos de prendas que se subdividiam em cinco seções.

⁴⁶⁷ RIIMT. Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1884, p.30.

O capítulo 9º do Regimento estabelecia a distribuição dos dias bem como das atividades que deveriam ser desenvolvidas a cada dia e em horários específicos. Cada gesto no interior da sala de aula era milimetricamente controlado. O capítulo 10 trata de toda a rotina desde a chegada até a saída da escola. São vinte e um artigos que prevêem cada ação. Destes serão citados apenas três a título de exemplo:

Art. 63. Às seis e meia da manhã, o professor deve estar em sua escola pronto para receber os alunos que forem chegando de modo a evitar barulho e distúrbios na entrada.

Art. 64. Às sete horas fará sinal de começo dos exercícios letivos, os quais devem primar sempre por uma oração, precedida de sinal da cruz, levantada por um dos monitores e acompanhada pelos alunos. Esta oração bem como a do encerramento estará em uma tabela colocada a um dos lados da carteira.

Art. 65. Terminada a oração, o professor fará sinal para a primeira seção escolar, a de leitura, e os alunos, em ordem e silêncio, procurarão nos semicírculos suas respectivas classes.

Até a oração de entrada e de saída tinha um tempo e um espaço cronometrados. Cada classe, cada seção, cada gesto, por menor que fosse, passava pelo crivo do relógio. A preocupação com o tempo permeia cada atividade no interior da sala de aula e é devido a essa preocupação com o tempo escolar, que Camilo Barreto propõe “restringir as férias das escolas” e ainda “acabar com os feriados das quintas feiras”. O inspetor alegava que se o fazia era “a bem da mesma instrução”, mesmo porque, “a redução de duas a uma só sessão letiva diária” deixava “já bastante tempo de descanso aos alunos e mestres”.⁴⁶⁸ Com essa afirmação Camilo Barreto referia-se à distribuição dos horários de aula que, de acordo com o Regulamento de 1873, alterou a jornada diária de aula de duas para apenas uma.

Quanto à duração da jornada das aulas Cardoso Júnior propunha o início do dia letivo para as nove horas indo até duas e meia a três da tarde sob a justificativa de que assim se evitaria as “constantes e sucessivas caminhadas da casa para a escola e da escola para a casa”⁴⁶⁹. Na opinião desse presidente essas caminhadas serviam para distrair mais do que incentivar o menino aos estudos. Para Cardoso Júnior esta forma de organização do horário estava em toda parte e já existiam provas de que havia maior proveito. Mas, o presidente estava preocupado também com a questão climática: a ida e a volta ao meio dia e depois às duas horas, momento em que o sol está mais ardente, podia ser “funesta à saúde”⁴⁷⁰.

⁴⁶⁸ Idem, Ibidem, p.34

⁴⁶⁹ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.69.

⁴⁷⁰ Idem, Ibidem.

Miranda Reis, por sua vez, sugere que as aulas comecem mais cedo, às sete horas, e não ultrapasse cinco horas de duração.⁴⁷¹ Sobre esse assunto o presidente afirma:

É exigir muito que uma criança esteja na escola seis longas horas do dia. Uma estadia tão demorada acaba por fatigá-la e sugerir-lhe a ideia de furtar-se a ela, ora coagido pelo cansaço, ora pelo calor que neste clima ardente leva a fadiga ao corpo e ao espírito nas horas do meio dia. Será mais conveniente começarem os trabalhos escolares às 7 e terminarem às doze horas do dia, tendo dessa sorte o discípulo 5 horas diárias de menos incômoda permanência na escola.⁴⁷²

De acordo com o Art. 23 do Regulamento de 1854 as escolas de Mato Grosso deveriam funcionar em dois turnos abrindo-se as oito e indo até as onze da manhã e reabrindo-se as duas e indo até as cinco da tarde. No Regulamento de 1873 prevaleceu a proposta de Miranda Reis. Nele, a jornada diária de aula começava às 7 horas e terminava ao meio dia⁴⁷³. No Capítulo 20 do Regimento elaborado por Camilo Barreto que trata da abertura e do encerramento das escolas públicas, o Artigo 129 estabelece: “As escolas públicas de instrução primária terão seus exercícios letivos de 20 de janeiro a 7 de dezembro, todos os dias úteis, das 7 às 12 horas da manhã”. É apenas no Regulamento de 1875, no Capítulo 2º, Artigo 1º § 9 e 10, que os dois turnos ficam estabelecidos assim como se fixam também, no parágrafo seguinte, os horários das aulas noturnas.

Quanto aos descansos, percebe-se uma redução no período destinado às férias e ainda a eliminação da folga das quintas feiras. Siqueira (2000), acredita que a prática de estabelecer dois dias de descanso durante a semana tenha sido usual no Império até a década de 1880. A autora que se diz intrigada pelo desaparecimento dos feriados do meio da semana e aponta como objetivo de Camilo Barreto, com essa ação, transformar a semana de aula tradicional em uma semana moderna e mais produtiva abandonando a arcaica concepção de tempo natural, dotando o tempo moderno, de medida de valor. Por outro lado, tempo e espaço deveriam se conjugar na realização da moderna escola primária pública. O novo Regulamento havia ampliado o tempo de férias e aumentado o feriado da páscoa. O que Camilo Barreto propunha era uma espécie de compensação pelo tempo subtraído à aprendizagem dos alunos.

Camilo Barreto lembra que continua em vigor o Regulamento de 4 de julho de 1873. Entretanto a Lei nº 8 de 4 de julho de 1875 modificou duas disposições do mesmo:

⁴⁷¹ Curiosamente, Marcílio (1963) afirma, referindo-se a esse mesmo Regulamento, que a proposta de Miranda Reis era a de que fossem restabelecidos os dois turnos de aula que haviam sido suprimidos, mas não é isso o que se vê expresso nem no referido relatório nem no Regulamento aprovado.

⁴⁷² RPPMT General José da Silva de Miranda Reis, 1873, p.16.

⁴⁷³ RIEPIPPMT, 1873, Art.142. A proposta de Cardoso Júnior havia sido de início às 9 horas e término entre duas e três da tarde.

“restabeleceu, nas escolas públicas as duas sessões diárias das 8 às 11 horas e das 2 às 5 da tarde e ampliou os castigos morais”, distribuição essa que permanece nos regulamentos seguintes à exceção da hora de entrada que, em 1880 passou para as oito horas. Mas, para Camilo Barreto, somente essas alterações não são suficientes: “seria conveniente modificá-lo ainda em outras disposições e suprimir algumas lacunas que deixou”;⁴⁷⁴ sobre isso, sugere a releitura de seu relatório do ano anterior. No relatório de 1877 faz uma consideração no que diz respeito aos “meios correccionais” sobre os quais já se falou em capítulo anterior e lamenta não ter sido atendido com relação à alteração do Regulamento no que se refere às férias concedidas aos alunos da instrução primária que julga excessivas, superiores inclusive às da Escola Normal. Para Camilo Barreto:

O grande número de dias legalmente inutilizados aos exercícios letivos, junto à pouca assiduidade dos alunos nos dias não dispensados por lei, a nenhuma atenção dos pais e educadores para a infrequência de seus filhos e educandos, são a causa principal do atraso dos alunos, e de levarem estes, quatro, cinco e mais anos, nas escolas públicas.⁴⁷⁵

A má utilização do tempo é, na opinião de Camilo Barreto, um dos causadores do fracasso da escola. Possivelmente as angústias do inspetor deviam-se ao Regulamento de 1875 que ao invés de reduzir os dias em que não haveria aula, como era seu propósito, ao contrário aumentou-os. De acordo com o Art. 19 do referido Regulamento são feriados:

- § 1º - Os domingos e dias santos.
- § 2º - Os dias de festa nacional declarados na lei.
- § 3º - Os de luto público declarados pelo governo.
- § 4º - O dia 3 de maio e 13 de junho ou qualquer outro declarado de festa provincial pelo governo competente.
- § 5º - Os dias de Semana Santa e os de feriado.
- § 6º - A segunda feira e terça de carnaval e a quarta feira de cinza.

É interessante observar, no que diz respeito ao tempo reservado ao estudo no interior das escolas, que as escolas primárias tinham destinado aos referidos estudos, um tempo maior do que as escolas secundárias. De acordo com o Art. 127 do Regulamento de 1878 o ano letivo nas escolas de instrução primária começaria a 7 de janeiro de cada ano e terminaria a 7 de dezembro enquanto que o ensino secundário de acordo com o Art. 128 começaria em 3 de fevereiro e terminaria em 31 de outubro. Nesse Regulamento mantém-se ainda o feriado das

⁴⁷⁴ RIIMT, Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.20.

⁴⁷⁵ Idem, 1877, p.10.

quintas feiras e ficam especificados quais são os feriados nacionais. De acordo com o Art. 129 são feriados em todos os estabelecimentos de ensino público:

- § 1º - O tempo a decorrer do encerramento das aulas à reabertura delas na forma dos artigos 127 e 128.
- § 2º - Os domingos e santificados.
- § 3º - A quinta feira de cada semana na qual não houver dia santo ou feriado.
- § 4º - Toda a semana de Páscoa.
- § 5º - Os três dias subsequentes à domingo da quinquagésima vulgarmente dias de entrudo [carnaval].
- § 6º - Os dias 25 de março, 3 de maio, 13 de julho, 7 de setembro, 2 de novembro e 2 de dezembro.
- § 7º - Os dias de luto nacional declarados pelo governo.

No final da década o novo Regulamento, o de 1880, acrescenta uma novidade, ao eliminar o tão combatido feriado das quintas feiras, inúmera vezes objeto de críticas e de lamentações por parte, principalmente do inspetor Camilo Barreto. De acordo com o Art. 70 ficariam dispensados das aulas:

- § 1º - Os domingos e dias santos;
- § 2º - Os dias de festa nacional declarados em lei;
- § 3º - Os dias de festa provincial declarados pelo poder competente;
- § 4º - Os dias que decorrerem de Domingo de Ramos ao de Páscoa;
- § 5º - Os de luto oficial;
- § 6º - Os que decorrerem no dia 7 de dezembro a 7 de janeiro.

Mas não foi apenas Camilo Barreto a defender a supressão do feriado da quinta feira e a se preocupar com uma maior racionalização do tempo aumentando o tempo efetivo de aprendizagem na escola. Dormevil dentre as muitas vantagens que credita ao novo Regulamento destaca a supressão do feriado de quinta feira; a redução das férias e o consequente aumento do número de dias letivos.

Entretanto, não basta prescrever para que a norma se cumpra. A racionalização do tempo passa antes pelo crivo da permissão ou de sua aceitação; passa também pelo seu controle, daí o aprimoramento cada vez mais severo das formas de inspecionar as ações dos sujeitos envolvidos no processo cujos hábitos precisavam ser mudados. Em inúmeros momentos desse trabalho já se viu as muitas formas pelas quais a resistência se fez presente. Essa resistência se mantém ao longo do tempo. Em 1910, Leowigildo Martins de Mello ao tentar implantar mais uma reforma, depois de tomar contato com a realidade da instrução na Província, apontava a falta de organização do tempo nas escolas isoladas. Até mesmo as da capital, aquelas que supostamente estavam próximas do olho do poder, ainda necessitavam de

maior organização. Cada professor, segundo o inspetor, organizava seus horários conforme sua realidade e de seus alunos sem olhar para as prescrições legais.

6.5 - Os graus de ensino

Para Souza (1998, p.22), o século XIX, pautado pela emergente necessidade de universalização da escolarização foi o cenário em que se experimentou e se construiu a “escola graduada” entendida como capaz de “moralizar, civilizar e consolidar a ordem social”. Para a autora essa moderna forma de organização da escola primária circulou por vários países e adaptou-se às peculiaridades locais, “generalizando-se rapidamente”. Esse processo de universalização “situa a escola elementar no centro dos processos de transformação social e cultural que atingiram todo o Ocidente nos séculos XIX e XX”. Para Souza:

[...] a organização pedagógica tal qual foi entendida pelos pedagogos desse século visava: estabelecer para cada escola uma classificação uniforme, em função da idade, mas sobretudo, em função do nível de conhecimento que dever-se-ia ensinar aos alunos durante a escolaridade elementar isto é, o estabelecimento de um plano de estudos geral, pressupondo a distribuição do volume de conhecimento global entre os diversos cursos da escola primária [...]. (SOUZA, 1998, p.22).

Embora em meados do século XIX ainda não se tenha a concepção de classes e séries tal como se tem hoje, as novas formas propostas para a organização das escolas já se constituíam no embrião do que mais tarde seria a escola organizada por séries. Naquele momento, entretanto, os graus de ensino se organizavam a partir da ideia de nível de conhecimento dos alunos e de um plano geral de estudos. Assim é que se estabelecia o que se deveria ensinar no primeiro e no segundo graus. A idade não era um fator fundamental.

Em Mato Grosso, a Lei Provincial de 1837 estabelecia que a instrução na Província estaria organizada em “dois graus” e ainda o que se deveria ensinar em cada um dos graus. No primeiro se ensinaria a ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas e princípios religiosos; no segundo, a ler, escrever, aritmética até proporções, gramática da língua nacional e noções gerais dos deveres religiosos e morais. O Regulamento de 1854 mantém essa forma de organização que foi alterada posteriormente pelo Regulamento de 1873 que organiza a instrução da Província em primária e secundária e a primária em “um só grau”.

Siqueira (2000, p.210) referindo-se ao ensino primário na Província de Mato Grosso afirma que o mesmo “estava dividido em três estágios: a instrução elementar, a religiosa e a literária”, porém, com a aprovação do Regimento Interno das escolas em 1873, essa divisão

deixou de existir tendo em vista que o curso primário, conforme visto anteriormente, passou a se compor por um só grau compreendendo 8 secções. Para a autora o Regimento Interno elaborado por Camilo Barreto para as escolas primárias de Mato Grosso representou, no projeto moderno, um “mecanismo importante para alterações dos padrões de espacialidade”. Através dele, o processo de sonorização da aula sofreu modificações, contribuiu para o rompimento com o “tempo tradicional” e, além do mais “concentrou os horários escolares num único turno”. (SIQUEIRA, 2000, p.214).

A mudança na forma de organização da instrução primária foi ideia de Cardoso Júnior. Na alteração proposta por esse presidente com vistas à reforma que pretendia, o mesmo propôs as mudanças a partir de suas próprias concepções contrapondo-se às orientações dadas pela Lei de 17 de setembro de 1871. Por essa lei, os deputados, além de autorizar o presidente a reformar a instrução, também orientam a divisão do ensino público em dois graus. Entretanto, Cardoso Júnior, em sua proposição de reforma estabelece: “A instrução primária será dada em escolas de um só grau”. Para justificar sua posição contrária à dos deputados o presidente argumenta que não vê vantagens para a realidade local em dividir o ensino em “graus inferior e superior” uma vez que “o pessoal empregado no magistério nem sempre é o mais idôneo” e fala da necessidade de se “preparar mestres para o futuro”. Outro argumento utilizado é a pouca ou nenhuma frequência, no passado, às escolas de segundo grau, assim, com que propósito iria restaurar essas aulas “que jamais tiveram uma frequência regular?”.⁴⁷⁶ Seu argumento está pautado na racionalização dos recursos; não se deveria gastar com empreendimentos que não dessem resultados satisfatórios, seu referencial é local. Pode-se comprovar essa hipótese ao observar que em Sergipe sua ação foi contrária, lá a divisão do ensino por graus foi estabelecida.

Na opinião de Cardoso Júnior a formação por ele proposta, se for bem feita fará com que o aluno saia da escola primária de primeiro grau bem preparado nas matérias que ali são ensinadas. Desse modo, ele poderá fazer sua matrícula no seminário ou concorrer a um emprego público ou ainda dedicar-se a qualquer ramo da agricultura, da indústria ou mesmo do comércio.

Com relação ao ensino secundário o presidente reconhece que não há possibilidade, no momento, de ampliar este nível de instrução a toda a população por isso, de acordo com o Art. 11, o ensino secundário continuará a existir, num primeiro momento, nas cadeiras adjuntas do Seminário Episcopal. Porém, tão logo haja condições deverá ser criado um “liceu onde se

⁴⁷⁶ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.60.

ensinem as línguas e ciências preparatórias para os cursos superiores do Império”⁴⁷⁷. Aqui, mais uma vez, a legislação é elemento de antecipação do futuro, nesse caso um futuro um pouco distante.

Mas esse não é o fim de suas considerações acerca da instrução em geral e do ensino secundário em particular. Após lamentar quanto à situação da Província sob vários outros aspectos refere-se a um documento que lhe havia sido enviado⁴⁷⁸, possivelmente, por um dos membros da comissão encarregada de analisar o quadro da instrução em Mato Grosso com vistas à reforma que pretendia empreender, e aponta a situação do ensino secundário na Província.

Fechem-se as portas do Seminário Episcopal, e a que ficará reduzida a instrução em Mato Grosso? A aprender a ler, ou antes, a soletrar, a escrever com bonito caracter de letra, porém sem gramática ou ortografia, e a fazer as quatro operações de aritmética, sem conhecer ao menos a aplicação que devem ter. Os pais de família por si pouco cuidam da educação de seus filhos. Os meninos são naturalmente propensos à vadiação e pouco cuidadosos dos livros e das lições.⁴⁷⁹

Para Cardoso Júnior estas palavras mostram com exatidão a situação da instrução na Província. Destaca a possibilidade estabelecida no novo Regulamento, de criação, na capital, de um liceu tão logo a situação financeira da Província o permita. Embora não pudesse fazê-lo no momento, deixava a semente plantada para o futuro.

Conquanto não houvesse, naquele momento, ensino público secundário em Mato grosso, o Regulamento de 1873 estabelece, no Art. 1º que a “instrução pública na Província de Mato Grosso se dividirá em primária e secundária”, isso porque, de acordo com o Art. 11:

Tão logo o estado dos cofres o permita, o governo [...] criará na capital um liceu, onde se ensinem as Línguas e Ciências Preparatórias para os cursos superiores do Império e um Curso Normal para habilitar professores para a instrução primária, sendo este o primeiro que deve ser criado.

Ainda no que se refere ao ensino secundário, conforme consta no relatório de Miranda Reis, em 1873 o único estabelecimento da Província continuava sendo o Seminário Episcopal da Conceição que oferecia aulas de geografia, história e matemáticas elementares, mantidas pelo governo além de outras aulas que juntas completavam o curso de preparatórios para o ensino superior do mesmo seminário. Miranda Reis, numa exaltação ao governo imperial, dá

⁴⁷⁷ RPPMT Tenente Coronel Francisco Cardoso Júnior, 1872, p.65

⁴⁷⁸ Embora Cardoso Júnior não mencione a fonte do documento, possivelmente tenha sido enviado pela comissão encarregada de analisar a situação da instrução na Província, ou por algum dos seus membros.

⁴⁷⁹ Idem, Ibidem, p.72.

destaque aos recursos por ele disponibilizados para a conclusão da obra do referido estabelecimento e ainda à sua inequívoca demonstração de “solicitude e interesse pela instrução criando comissões de exames gerais de preparatórios nas províncias, onde não há faculdades”.⁴⁸⁰ Para Miranda Reis:

O decreto nº 5429 de 2 de outubro do ano próximo passado novos e vastos horizontes descortina à mocidade de todas as províncias do Império e convida a abraçar a carreira literária e científica de que, por uma mal entendida centralização se achava ela privada.⁴⁸¹

As determinações desse decreto trariam, na concepção de Miranda Reis, grandes vantagens à instrução em Mato Grosso. Por um lado desonerariam as famílias dos enormes gastos e sacrifícios empreendidos para enviar seus filhos a outras províncias para poder dar continuidade aos estudos; por outro, impediriam que muitas “vocações perdidas” e muitas “inteligências privilegiadas” ficassem condenadas ao “ostracismo” uma vez que eram carentes dos “meios da fortuna sempre caprichosa na distribuição dos seus favores”.

Miranda Reis dá por certa a superação desse obstáculo ao desenvolvimento da mocidade “rica de talento e sequiosa de saber” para a qual o campo agora se tornava livre a todas as suas “legítimas aspirações”. Antecipa uma possível reação de desinteresse dos mato-grossenses a essa iniciativa, dada a recusa da população pelo ensino noturno, e conclama a que os deputados assim como os “particulares amantes da instrução” ajudem a ação do governo “para que não tenhamos um dia de sentir os perniciosos efeitos da indiferença em uma questão que a todos interessa, como a propagação e desenvolvimento da instrução secundária”⁴⁸². Esse Decreto renderia, nos anos vindouros, grandes discussões e animosidades em Mato Grosso, quer pela pouca procura, quer pela dificuldade de cumprimento das disposições necessárias para instalação das mesas, decorrência da situação financeira da Província que não permitia a adequação das cadeiras às exigências do governo imperial, e quer ainda por problemas inerentes ao clientelismo fartamente denunciado.

No que tange ao ensino secundário, além do Seminário Episcopal, a Lei nº 13 de 9 de julho de 1874 criou a Escola Normal. Assim, em 1874 a instrução secundária que antes resumia-se ao Seminário, passa a contar também com a Escola Normal e com dois cursos noturnos das paróquias da Sé e de São Gonçalo de Pedro II, todos de natureza de “externatos” o primeiro mantido pelo Governo geral e os demais pelos cofres provinciais.

⁴⁸⁰ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.29.

⁴⁸¹ Idem, Ibidem.

⁴⁸² Idem, Ibidem.

As aulas particulares de ensino secundário desapareceram. Camilo Barreto lembra a vantagem estabelecida pelo Decreto do governo geral que dava às capitais das províncias a possibilidade de realizar exames para os preparatórios e conclama, com base no Art. 11 do Regulamento de 1873, a criação de um Liceu em Cuiabá com a finalidade de ensinar as “línguas e ciências preparatórias para os cursos superiores do Império”.⁴⁸³ Colocar essa ideia em prática seria prestar um “importante serviço à mocidade” que dispunha apenas de umas “poucas cadeiras” no Seminário Episcopal para se preparar para os referidos exames. A preocupação de Camilo Barreto é com os “jovens provincianos” cujos pais “pobres ou deficientes de meios” não podem manter os filhos na Corte, na Bahia, em Pernambuco ou mesmo em São Paulo “por tanto tempo quanto seja necessário para se prepararem nas ciências e línguas exigidas para a admissão dos cursos a que se tinham de destinar”. Adiar essa ideia é “monopolizar a ilustração para os ricos, quando ordinariamente a natureza, previdentíssima em repartir os seus dons, costuma compensar a falta de riqueza com maior atividade intelectual”.⁴⁸⁴

Ainda no que se refere ao andamento do ensino secundário Camilo Barreto informa que, no Seminário Episcopal, algumas cadeiras deixaram de funcionar por falta de alunos. No relatório referente ao ano de 1876 fica evidenciado que, nesse período, os únicos estabelecimentos de ensino secundário que havia na Província eram o Seminário Episcopal, e a Escola Normal. O Seminário Episcopal, além de educar os “aspirantes ao sacerdócio” recebia alunos de “todas as vocações”, e acolhia “todos os jovens que procuram cultivar seus espíritos nas ciências e línguas ali professadas”. Numa estratégia discursiva que visava defender seu território, Camilo Barreto faz referência a inúmeros nomes de destaque na sociedade mato-grossense, sobretudo na área do magistério, que tiveram sua formação no referido Seminário. Apresenta o número de alunos, são 46 ao todo, bem como uma relação de alunos aprovados, e, num desabafo afirma que os dados apresentados “respondem vantajosamente às declamações dos inimigos das letras, que como os morcegos desejam extinguir a última centelha de luz”⁴⁸⁵ mostrando, com isso, que havia corrente contrária ao funcionamento do Seminário.

Dirigente acentuadamente preocupado com as questões financeiras e com a racionalização de recursos e preocupado com a formação de nível secundário da mocidade mato-grossense, Pedrosa, embora reafirme por inúmeras vezes sua crença no poder da Escola

⁴⁸³ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.10.

⁴⁸⁴ Idem, 1876, p.1.

⁴⁸⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.2.

Normal de contribuir para o “melhoramento do magistério”, sugere que a referida escola se disponha também ao ensino das “humanidades todas exigidas para matrícula nos cursos superiores do Império”. As implicações dessa medida serão analisadas mais à frente. Por hora deixa-se apenas registrada sua intenção com a medida: estender à mocidade as vantagens do decreto de 2 de outubro de 1873 que autorizava a criação de “mesas de exames nas capitais das províncias”.⁴⁸⁶

No que se refere aos graus de ensino, a organização em um só grau permanece no Regulamento de 1875. Foi somente no Regulamento de 1878 que a questão sofreu alterações. De acordo com o Art. 6º as escolas públicas de instrução primária seriam divididas, a partir da aprovação do referido Regulamento, em “três classes e em todas elas o ensino será dado em dois graus”. Com relação às classes essas diziam respeito à localização das escolas. Assim:

§ 1º - São designadas de 1ª classe as escolas primárias de Várzea Grande e outros povoados, as da Paróquia de Santo Antônio do Rio Abaixo, Nossa Senhora do Livramento, Nossa Senhora de Brotas, Santana da Chapada, Nossa Senhora da Guia, Santíssima Trindade de Mato Grosso e Santana do Parnaíba e a escola de música desta capital.

§ 2º - São de 2ª classe as da cidade de São Luiz de Cáceres e Poconé e as das Vilas de Diamantino, Rosário do Rio Acima e Corumbá.

§ 3º - São de 3ª classe as duas da Paróquia de São Gonçalo de Pedro Segundo e a 1ª, 2ª e 3ª do sexo masculino e 1ª do sexo feminino da Freguesia da Sé.⁴⁸⁷

O Art. 106 do Regulamento de 1878 reafirma que o ensino primário em todas as escolas será dado em dois graus. Quanto ao ensino secundário o mesmo, de acordo com o Art. 9º continuaria sendo “distribuído no Liceu desta capital criado pela lei nº 2 de 5 de julho de 1848 e recomendado pelo § 11da de nº 15 de 4 de julho de 1873.”

A última reforma da instrução ocorrida em 1880 embora mantenha basicamente as diretrizes do Regulamento de 1878 apresenta uma redação mais detalhada⁴⁸⁸ com definições e esclarecimentos de modo a não deixar dúvidas sobre o assunto tratado. Um exemplo é a referência à estrutura do ensino primário. Assim como no Regulamento de 1878, o Art. 1º do Regulamento de 1880 estabelece que “a instrução na Província de Mato Grosso abrangerá o

⁴⁸⁶ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.46.

⁴⁸⁷ RIPPMT, 1878, Art. 25.

⁴⁸⁸ Sobre as características mais detalhadas do Regulamento de Gustavo Galvão, Leite (1970) o descreve como sendo “mais minucioso, “mais científico” que os anteriores. “Por este regulamento o ensino divide-se em primário e secundário”. Quanto ao ensino primário esse “podia ser público, particular ou doméstico, livre e obrigatório e em dois graus, sendo obrigatório o primeiro e livre o segundo, dividindo-se as classes em três graus. “A fiscalização nas escolas particulares e domésticas girava em torno da ‘higiene, estatística e moral’ [e] admitia a co-educação” (LEITE, 1970, p.65)

ensino primário e secundário” e no Art. 2º que esse será público, particular e doméstico. E esclarece:

Ensino público é o mantido pelo governo, particular é o que é dado em estabelecimentos particulares às custas dos pais dos alunos ou dos educadores, e o doméstico é o que é dado no lar doméstico pelos chefes de família a seus filhos por professores por eles pagos ou por pessoas que espontaneamente ensinam por vocação.

O Art. 4º mantém as escolas públicas de instrução primária divididas em “três classes e em todas elas o ensino será dado em dois graus”. A alteração fica por conta das classes que se invertem ficando na 1ª classe as da capital, na 2ª as das cidades e, na 3ª, as das demais localidades. Questão de ordem apenas ou hierarquia? Já o ensino público secundário, de acordo com o Art. 6º, “será ministrado no Liceu Cuiabano” criado pela Lei Provincial nº 536 de 03/12/1879. O Art. 57 estabelece que as escolas públicas são divididas quanto ao ensino em duas categorias: “Escolas de primeiro grau” e “Escolas de segundo Grau”.

Também preocupado, assim como Pedrosa, com o ensino secundário, Gustavo Galvão argumenta, numa estratégia que valoriza seus feitos, que já que a Província dispunha agora de “um estabelecimento regular de instrução secundária” que se tornara realidade através da “criação do Liceu Cuiabano” e na inconveniência de que “a mocidade que o frequenta fique privada das vantagens concedidas pelo Dec. Nº 5427, de 2 de Outubro de 1873, em relação a validade dos exames” já havia solicitado junto ao Ministério do Império “as devidas providências para que se restabeleça a assistência do Delegado especial do Inspetor de Instrução pública da Corte nos exames preparatórios, a fim de legalizar a validade em todo Império”.⁴⁸⁹

A inauguração do Liceu foi cercada de pompa.⁴⁹⁰ Siqueira (2000, p.115) toma como referência os discursos de autoridades presentes no evento e afirma que os mesmos versaram sobre a instrução e a educação e destaca enfaticamente sua importância para a formação do cidadão mato-grossense. Em todos os discursos pronunciados por ocasião da referida inauguração percebe-se a eloquência com que a instrução e, de modo especial, a instrução secundária, era tratada. Todos viam a instrução como espaço de promoção da sociedade de

⁴⁸⁹ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.27.

⁴⁹⁰ Humberto Marcílio (1963, p.91) relata alguns dos acontecimentos que marcaram a solenidade de inauguração do Liceu cuiabano. Segundo o historiador, “durante o ato quatro bandas de música executaram peças escolhidas, e uma guarda de honra, postada nas imediações do edifício prestou ao Presidente da Província Barão de Maracaju e ao Bispo Dom Carlos D’Amour as continências do estilo”. Na ocasião importantes autoridades e pessoas ilustres discursaram.

modo a elevá-la à categoria de moderna, civilizada, portadora das luzes, capaz de promover a “ordem” em substituição à “desordem”, como indica Mattos (1987).

Ainda sobre a instrução pública secundária Gustavo Galvão relata que o Seminário Episcopal e o Liceu Cuiabano eram os “únicos estabelecimentos de instrução pública secundária existentes na província”. Quanto ao Seminário Episcopal este antes era “mantido somente às expensas do cofre geral”, porém a Assembleia Provincial, “na lei de orçamento em vigor, votou um subsídio de cinco contos de reis, para a despesa de um internato que se cria naquele estabelecimento, quantia essa que mandei por a disposição do prelado diocesano”.⁴⁹¹

Gustavo Galvão esclarece que as informações que poderia apresentar a respeito dos referidos estabelecimentos “constam da exposição do mesmo virtuoso e ilustrado Diocesano”, referindo-se, com isso, ao tópico em que discutiu os negócios diocesanos. Quanto ao liceu Cuiabano, estabelecimento inaugurado “com toda solenidade” no dia 7 de Março do corrente ano, compreende dois cursos de humanidades: o Curso Normal e o Curso de Línguas e Ciências Preparatórias. Quanto ao Curso Normal nele se ensinam “a gramática da língua nacional, filosófica e literatura pátria, pedagogia e metodologia, matemática elementar, geografia geral e história do Brasil”. Já o curso de línguas e ciências preparatórias, “abrange além das disciplinas que contém o curso normal com exceção da pedagogia e metodologia, as seguintes matérias: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, retórica e história universal”.

A finalidade do curso normal é a de formar professores e professoras para o magistério, enquanto que o curso de línguas e ciências preparatórias visa “habilitar os aspirantes a matrícula nos cursos superiores do País”.⁴⁹² Gustavo Galvão, ao parafrasear trechos do relatório do diretor da instrução, mostra-se, assim como o diretor, otimista com relação à criação do Liceu Cuiabano especialmente com relação ao curso de línguas e ciências preparatórias:

A criação desse tão útil estabelecimento é de muito alcance para o progresso da província; pois, desapareceu a barreira que vedava aos pais, que dispunham de pouco recurso proporcionar aos seus filhos uma educação mais completa, porque aqui mesmo receberão, sem grandes dispêndios, a instrução apropriada a sua vocação, e se habilitarão para o estudo dos cursos superiores.⁴⁹³

⁴⁹¹ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.27.

⁴⁹² RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.28

⁴⁹³ Idem, Ibidem.

O número de alunos da Escola Normal era sempre muito inferior ao do Liceu. Ainda assim Gustavo Galvão acredita no sucesso e tem esperança na escola. Anuncia que no ano que se passara a mesma havia aprovado 18 alunos. Destes apenas dois do último ano. Porém, com relação ao Liceu, comparando-se o número de alunos matriculados vê-se a significativa procura por esse estabelecimento de ensino, em relação à Escola Normal, sobretudo, pelos jovens de sexo masculino. O Liceu Cuiabano inicia seu funcionamento com 63 matrículas, sendo 60 do sexo masculino e apenas três do sexo feminino. Existem ainda nove ouvintes.

Outra novidade que aparece no relatório de Gustavo Galvão embora não seja criação sua ou da inspetoria da instrução é um estabelecimento de instrução primária e secundária particular: o Internato de São João Batista “o único estabelecimento deste gênero que existe na província” e que é dirigido pelo Reverendo Protonotário Ernesto Camilo Barreto. Neste estabelecimento os alunos internos, ao todo 16, recebem instrução primária e secundária. A maioria dos alunos ainda está recebe instrução primária e apenas três recebem aulas de latim. Em visita a esta instituição o inspetor informou-o de que “verificou que o seu regime interno é o melhor possível”.⁴⁹⁴

Sobre a organização do ensino primário Gustavo Galvão, copia a fala do diretor que também a copiou de seu antecessor para afirmar que o novo Regulamento “compreende dois ramos de ensino, uniformizando em gênero e distinguindo em espécie”.⁴⁹⁵ Com base no relatório do Dr. Dormevil, Gustavo Galvão informa que lecionam no Liceu sete professores públicos de instrução secundária que ensinam as matérias que constituem os dois cursos, sendo cinco efetivos e dois interinos, e todos, conforme relatou o diretor geral, cumprindo com seus deveres.

Gustavo Galvão, na sequência do seu relatório informa sobre o encerramento das aulas do Liceu Cuiabano que haviam sido prorrogadas “em virtude da proposta da diretoria da instrução” e da reabertura das aulas dos dois cursos do Liceu, ocasião em que se realizou a “entrega das cartas aos alunos mestres, dos títulos de habitação nas matérias de 1º e 2º grau a alunos da escola primária, e dos prêmios a todos que se distinguiram nos exames”.⁴⁹⁶

Informa ainda que o número de alunos do Liceu Cuiabano “é superior ao do ano passado” e que isso “denota a importância que este estabelecimento de instrução secundária vai adquirindo no conceito público”. Atribui o bom resultado “à proficiência dos professores e

⁴⁹⁴ Idem, Ibidem, p.30.

⁴⁹⁵ Idem, Ibidem.

⁴⁹⁶ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1881, p.23.

ao rigor havido nos exames”.⁴⁹⁷ Embora o número de aulas públicas continue a ser o mesmo que o diretor declarou no relatório passado, a frequência foi muito maior a partir de agosto do ano anterior.

Dormevis abre o relatório de 1880 fazendo referência aos dois únicos cursos de ensino secundário da Província. O primeiro é o Seminário Episcopal que era mantido “apenas pelos cofres gerais”, mas que a partir daquela data, “conseguiu uma verba para concorrer às despesas indispensáveis à instalação do internato que no mesmo vai ser criado”. Dormevis Informa ao presidente Gustavo Galvão que não poderá informar-lhe sobre o andamento da “matrícula, frequência e progresso dos alunos” daquele estabelecimento porque o “Exmº e Revemº Sr. Bispo Diocesano [Dom Carlos Luiz D’Amor] sob cuja direção está o estabelecimento, entendeu não estar na minha alçada pedir obsequiosamente tais informações”⁴⁹⁸. Em resposta ao ofício do Diretor o Reverendo afirma que:

[...] sendo os Seminários Episcopais estabelecimentos instituídos por leis eclesiásticas, e por elas regidos, só estão sujeitos a autoridade e inspeção dos bispos. E quando tenham eles de ministrar algumas informações a respeito de tais estabelecimentos, em virtude do subsídio que recebem do Estado ou dos cofres provinciais, serão elas dirigidas diretamente ao Governo Geral ou Provincial, e jamais à Diretoria da Instrução Pública, sob cuja alçada não estão, nem poderiam estar os Seminários Episcopais [...].⁴⁹⁹

Conforme já foi mostrado em outro momento, D. Carlos D’Amor era um Bispo da linha ultramontana e, em função disso, não aceitava as imposições do Estado de que prestasse contas sobre as atividades desenvolvidas no Seminário Episcopal. Dormevis, em contrapartida, deposita grande esperança no Liceu, especialmente no curso preparatório. Para ele:

A criação deste útil estabelecimento é de um alcance imenso e de uma importância sem limites para os habitantes de Mato Grosso. Está finalmente superada a barreira invencível para os pais que, por falta de recursos, deixavam de proporcionar a seus filhos a instrução, que só podiam ter os filhos do rico, pelos sacrifícios necessários à sua educação. De agora em diante qualquer um pode, sem grande esforço, dar a seus filhos educação mais sólida e mais apropriada às suas vocações, sem que sujeite a juízo estranho o que só o coração paterno pode descortinar.⁵⁰⁰

⁴⁹⁷ Idem, Ibidem.

⁴⁹⁸ RIIMT Dormevis José dos Santos Malhado, 1888, p.1.

⁴⁹⁹ Ofício do Reverendo D. Carlos Luiz D’Amor ao Inspetor da Instrução Dormevis José dos Santos Malhado. In: PIIMT Dormevis José dos Santos Malhado, 1880, p.2.

⁵⁰⁰ RIIMT Dormevis José dos Santos Malhado, 1880, p.3.

Dormevis, em seu exacerbado otimismo, não considerou os muitos obstáculos que, ainda assim teriam os alunos e suas famílias. Oferecer o curso era apenas uma parte, e não a maior, dos desafios para que a mocidade de Mato Grosso pudesse acessar aos cursos superiores do Império. Empolgado, exalta a figura de Gustavo Galvão pela “glória de instalar, no dia 7 de março do corrente ano, tão útil instituição e aplainar os caminhos escabrosos que seguiam desanimados os jovens de talento em busca da felicidade, que é a ciência”.⁵⁰¹ Aqui se percebe uma visão de mundo que tem a ciência como sustentáculo, visão essa que começa a ganhar força nos discursos das autoridades educacionais a partir de meados do século XIX embalados pelo positivismo de Comte.

Para Valdez (2006, p.147), a partir da segunda metade do século XIX, passa-se a reconhecer na ciência um valor econômico e aplicado, pois ela se revelava como o campo de saber, o tipo de conhecimento que trazia o sentido de progresso e de sociedade civilizada. Era ainda uma forma de conhecimento considerado essencial para a vida moderna tendo em vista ser “útil e válido, passível de aplicação aos mais variados negócios da vida prática, na indústria, no trabalho, na conservação da saúde, nos exercícios, nos deveres políticos e sociais e também na condução da vida moral”. Em Mato Grosso, segundo Siqueira (2000, p.44), as reformas anteriores à década de 1870 fracassaram e foi somente a partir desse período que:

[...] foram estabelecidas as diretrizes duradouras da instrução pública, desta vez tendo à frente não apenas os bacharéis [...], mas também os ‘cientistas’ [...] os quais acreditavam no primado da ciência como elemento norteador dos grandes projetos para o Brasil moderno. [...] no âmbito da instrução pública, uma rede de normatizações foi montada ao lado de um minucioso sistema de fiscalização.

É importante lembrar que tanto Dormevis quanto Gustavo Galvão estiveram inseridos num contexto em que circulavam as ideias positivistas, segundo as quais a ciência era o caminho para o progresso e para a construção de uma nação civilizada.

Ainda com relação ao ensino secundário, otimista por excelência, pelo menos no início de seu trabalho, Dormevis afirma que, nessa parte, “nada há a desejar, não só em relação aos mestres como aos discípulos: há uma perfeita harmonia entre o progresso do século e as regras por V. Ex. sabiamente estabelecidas no regulamento que criou o Liceu Cuiabano”. O interessante é que era ele mesmo, um dos professores do Liceu. Conclama apenas a que “o governo do nosso esclarecido Monarca, tomando em consideração os esforços de V. Ex. torne outra vez extensivo a esta Província o benefício do Decreto de 2 de

⁵⁰¹ Idem, Ibidem.

outubro de 1873”.⁵⁰² Mais uma vez a solicitação das tantas vezes reclamadas mesas de exames.

Embora Dornevil exalte o trabalho que se desenvolvia no Liceu, os dados estatísticos dos resultados dos exames permitem ver que o problema com o baixo rendimento permanece. Dos 167 alunos que frequentaram as diferentes aulas do liceu 116 perderam o ano por deixarem de fazer exames ou por terem sido reprovados, ainda assim, mesmo com o abandono de muitos alunos por terem sido reprovados, o número de matrículas foi superior ao do ano anterior.

Posteriormente esse número cai e Dornevil coloca a responsabilidade por esse fato na “falta de garantias em seus exames” fator que fazia com que os mesmos tivessem que ir “à Corte do Império, apadrinhados com a farda, cujo soldo auxilia os seus fracos recursos, beber a instrução que necessitam e fazer exames em toda parte válidos” porque “as mesas de exames foram suprimidas sem uma razão justificativa”. Mediante a circunstância faz um apelo ao Governo Imperial afirmando que esse

[...] deveria atender às circunstâncias especiais em que tem estado Mato Grosso, perseguida por uma guerra atroz, destruída em grande parte por uma inundação sem igual desde a descoberta, dizimada em sua população por uma peste de bexigas, que só teve semelhante na que invadiu Marselha⁵⁰³.

A organização do ensino em Mato Grosso aos poucos foi se acomodando às condições financeiras da Província e à visão dos dirigentes. O ensino elementar que, pelo Regulamento de 1854, organizou-se em dois graus, em 1873 foi reduzido a um tendo em vista que Cardoso Júnior entendia um desperdício oferecer o grau de ensino e esse não ser frequentado. Miranda Reis e os deputados acataram essa visão que ficou impressa no Regulamento permanecendo até 1875 quando o ensino voltou a ser organizado em dois graus. Mas, o grande dilema da Província sempre foi o ensino secundário. As mesas de exames tão reclamadas pelos presidentes e inspetores nunca conseguiram se realizar, pois a Província nunca tinha condições de fazer com que o Liceu funcionasse conforme as exigências para os exames. Apesar das limitações do ensino oferecido no Liceu, ele se constituiu como importante possibilidade de acesso a uma formação mais avançada especialmente devido à visível influência positivista.

⁵⁰² Idem, Ibidem, p.5.

⁵⁰³ Idem, Ibidem.

6.6 - Móveis e utensílios

Dentre as muitas dificuldades encontradas pelos responsáveis pela expansão do nível de escolarização da população na Província de Mato Grosso destaca-se a ausência de móveis e utensílios para as aulas. Esse sem dúvida não era um problema que se restringia à realidade mato-grossense. Souza (2006, p.29) num estudo sobre o pensamento de Tavares Bastos afirma que as instalações das escolas públicas chamaram a atenção desse parlamentar, pois ele entendia que para que a instrução se efetivasse não bastava “contar com professores qualificados e escolhidos por meio de seleção legal e justa”. Para Tavares Bastos tanto as “acomodações quanto a mobília das escolas deveriam ser observadas”. Sua afirmação baseava-se no fato de que “era muito comum que o aluno fosse assistir às aulas em salas inadequadas, não de acordo com as necessidades recomendadas pela pedagogia e que lhe fizesse sentir-se bem instalado”.

Se essa era a situação dos grandes centros, foco da observação de Tavares Bastos, que se dizer da Província de Mato Grosso permeada por toda sorte de dificuldades. Já se viu com Faria Filho; Vidal (2000), o papel que representavam tanto o espaço quanto o tempo escolar naquele projeto de formação. Assim, como fazer a instrução acontecer se não havia o mínimo necessário e, pior que isso, se não havia como adquiri-lo?

Os discursos dos presidentes e mais especialmente os dos inspetores que eram os que mais diretamente sofriam as consequências dos problemas, dão mostras do cenário com que se depararam na difícil tarefa de dar instrução sem prédios, carteiras, quadros, lápis, tinta, papel enfim toda a gama de móveis e utensílios necessários ao ensino. A maior preocupação sempre ficava por conta das crianças pobres que não tinham como adquirir os materiais de que necessitavam. Os regulamentos retratam essa preocupação.

De acordo com o Art. 34 do Regulamento de 1873 aos meninos pobres “se dará papel, pena, tinta e bem assim livros àqueles, porém, que seus pais não os puderem comprar tudo por conta da Província”. Os regulamentos seguintes mantêm essa determinação, todos, de um modo geral, ocupam-se em estabelecer a responsabilidade do poder público em atender aos alunos pobres, muitas vezes referidos como “indigentes”.

Cardoso Júnior tão logo se inteirou da situação da instrução na Província apontou a falta de utensílios para as aulas como um “grande mal” que os deputados sem dúvida procurariam remediar “nas raias do possível”. Miranda Reis seu sucessor relata que além de lutar com a falta de professores habilitados a Província lutava ainda com a falta de material e utensílios necessários às escolas para “a boa ordem e regularidade do ensino”. Na visita que

procedeu às escolas da capital e à qual foi feita alusão em outro momento, o presidente pode observar as péssimas condições em que os alunos estudavam:

Por falta de mesas e outros utensílios semelhantes, escreviam os alunos sobre o peitoril das janelas e sobre pequenos e toscos bancos de madeira, que lhes serviam de assento, tomando, para esse fim, bizarras, inconvenientes e incômodas posições. Para saciarem a sede, necessidade tão frequente neste clima, lhes era permitido trazer para a escola bilhas ou garrafas com água ou sair à rua em procura das fontes públicas; igual permissão lhes era concedida para satisfazerem outras necessidades naturais.⁵⁰⁴

Esse breve relato mostra a precariedade de condições em que eram ministradas as aulas na capital, quiçá nas demais localidades da Província. Com relação à falta de água potável para o consumo dos alunos, a solução encontrada por Miranda Reis foi enviar uma carroça do serviço de repartição da polícia com a água necessária para o consumo além de urnas com torneiras para guarda e conservação da água, copos e bandejas.

No que se refere às acomodações “o método adotado no regimento interno” exigia “móveis especiais, compostas de móveis apropriados ao ensino”. Assim Miranda Reis, conforme já mencionado anteriormente, mandou preparar “uma mobília completa” e enviou-a a uma “aula de instrução primária, dirigida pelo professor interino Manoel Teixeira Coelho”, onde o inspetor geral, o Protonotário Ernesto Camilo Barreto, passou a “exercitar nos deveres pedagógicos”⁵⁰⁵ a todos os professores públicos da capital e mesmo alguns de outras localidades.

Além da mobília da escola do professor Manoel Teixeira Coelho, Miranda Reis adquiriu ainda outras que se destinariam às demais escolas públicas da capital e, posteriormente, às do interior, porém se deparou com mais um problema, pois os prédios onde estavam instaladas as escolas não eram apropriados a esse fim, uma vez que a maioria dos compartimentos era demasiadamente pequeno, isso sem contar que o número de prédios não era suficiente. Uma solução encontrada por Miranda Reis foi vender a parte do prédio que não era utilizada nas escolas já instaladas e com o dinheiro investir na aquisição de mais prédios. Essa solução havia sido sugerida por Camilo Barreto.

Camilo Barreto lamentou por inúmeras vezes o pouco dinheiro que havia para a aquisição de móveis e compêndios e quão grande era o número de alunos pobres da Província. Eram tantas as necessidades e tão poucos os recursos que pouco ou nada era

⁵⁰⁴ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.26.

⁵⁰⁵ Idem, Ibidem.

possível fazer. A situação na Província e especialmente na capital era tão precária que até mesmo o fornecimento de água fazia parte das responsabilidades do governo.

Camilo Barreto dava à mobília a mesma relevância que dava aos edifícios. Para o inspetor “a mobília está para a escola como o material para a obra, e para com o professor como o instrumento para o artista” tendo em vista que de uma mobília adequada e em bom estado depende, “em grande parte, a questão do método e do bom *regimen* e disciplina da mesma”. Sem a ajuda destes poderosos auxiliares, “nulifica-se o progresso e desenvolvimento da instrução”. Sua descrição permite uma visão da situação que o próprio Camilo Barreto expressa antes de descrevê-la: “Vejam, pois, o que são nossas escolas nesse gênero, e elas nos dirão o quanto valem”. Os bancos para assento, assim como as mesas ou carteiras para seção escrita são “insuficientíssimos” havendo algumas escolas que sequer os tem.

Daqui o espetáculo triste, que envergonharia a qualquer visitante de nossas escolas, ver os meninos e meninas de todas elas, na hora de escrever, agruparem-se, uns sobre a pequena mesa dos professores e professoras, outros nos parapeitos das janelas, e outros finalmente nos bancos de assento com os joelhos em terra.⁵⁰⁶

Camilo Barreto faz uma descrição detalhada da situação das escolas no que tange às mobílias das mesmas e mostra com isso ter conhecimento detalhado da situação. Faz ainda cálculos minuciosos para demonstrar que, com a mobília existente, especialmente bancos para o assento dos alunos, era impossível que se atendesse a todos os alunos. Assim, o professor impossibilitado de realizar bem o seu trabalho e os alunos sem condições de cumprir com os seus deveres.

Do mesmo modo a ausência de utensílios nas escolas de instrução primária faz com que se tornem “nulos” todos os “sacrifícios pecuniários” que faz a Província com esse “ramo do serviço público”. Para Camilo Barreto “o livro, o papel, a tinta, a pena, estão para com o aluno, em ralação à aprendizagem, como o instrumento para o artista”. Não há como exigir do pintor um quadro se lhe tirar o pincel. “Ninguém jamais edificou sem ter materiais para construção”. Bastaria olhar rapidamente para a situação da instrução para conhecer “o mal” que a ela tem sido causado “a troco de uma economia que desperdiça, de uma poupança que esbanja, de uma avareza que mata no meio da prodigalidade”.⁵⁰⁷

Despendamos anualmente com a instrução pública 30 ou 40 contos de reis, criemos escolas para todas as paróquias, entreguemos-lhes professores

⁵⁰⁶ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.7.

⁵⁰⁷ Idem, Ibidem, p.14.

habilitadíssimos, reunamos em torno deles os que devem aprender a ler, escrever e contar, em grande ou pequeno número, porém, neguemos-lhes os livros para a leitura, o papel, a pena e a tinta para a escrita, e teremos sacrificado todo o nosso cuidado, toda a despesa decretada.⁵⁰⁸

Camilo Barreto faz críticas ao orçamento que destina mais de vinte e cinco contos de reis “aos obreiros da instrução pública”⁵⁰⁹ e apenas um conto de reis para a aquisição de mobílias e compêndios. Novamente chama atenção para os alunos pobres e que ele, como inspetor, nada pode fazer para resolver a situação devido a exiguidade de verbas.

No relatório de 1876 ainda lamenta, pois da mesma forma a maioria das escolas mantém a necessidade de mobília muito embora umas poucas tenham recebido alguma. Infelizmente “as circunstâncias dos cofres provinciais não têm dado lugar a contemplar todas ao mesmo tempo”. Porém, no que se refere aos utensílios a maior parte das escolas da Província se acha provida de “papel, pena, tinta, lápis e dos compêndios ou livros necessários às diversas classes de leitura, gramática e doutrina” além de “livros para matrícula, inventário e termos de inspeção, remetendo os modelos porque devem ser escriturados”. Se os materiais não foram para todas as escolas deve-se à “dificuldade de transporte”. Algumas têm sido enviadas por “correio”, outras pelos “favores de particulares”, porém nem sempre se encontra “quem delas queira se encarregar”, é preciso, portanto, “adotar-se medidas que possam fazer chegar esse benefício da lei a todas as escolas e em tempo”.⁵¹⁰

Camilo Barreto alerta para o fato de que a verba destinada, no orçamento, à aquisição de utensílios e materiais necessários ao ensino, não tem sido suficiente devido ao desdobramento da carga horária de aula em dois turnos que dobra a necessidade de material, e ainda ao fato de que a maioria dos alunos é pobre e depende do fornecimento desse material pelos cofres públicos. Acusa o recebimento de mil e duzentos compêndios doados por Abílio Cezar Borges, cento e oitenta exemplares do Brasil na Exposição D’Áustria, todos para serem distribuídos nas escolas. Estas doações, aliadas ao bom uso da verba de 1873, permitiram que pouco se gastasse dos recursos atualmente disponíveis para esse setor.

Em 1877 tal como havia feito anteriormente, lamenta, pois a maioria das escolas necessita de mobílias adequadas. Com relação aos utensílios gastou-se pouco, pois os compêndios já os tinham “disponíveis para o fornecimento”. Quanto aos demais objetos, como papel, penas, tinta, além de outros, continuavam grandes as “dificuldades em fazê-los chegar a seus destinos, especialmente quando a necessidade se manifesta em localidades por

⁵⁰⁸ Idem, Ibidem.

⁵⁰⁹ Idem, Ibidem.

⁵¹⁰ Idem, 1876, p.25.

onde não transita o correio”.⁵¹¹ Uma solução poderia ser encarregar o fornecedor da remessa dos objetos solicitados e autorizados pela repartição da instrução pública ou pela tesouraria provincial. Elogios são feitos a um professor da capital que doou utensílios a alunos pobres.

Dormevil, no final da década, assim como o fizeram todos os que o antecederam aponta as dificuldades enfrentadas, mas as queixas agora já não são tão contundentes pelo menos no que diz respeito aos utensílios. Seu maior desafio é o de prover de utensílios as escolas localizadas em “pontos longínquos da capital”.⁵¹² Dormevil informa que algumas escolas foram providas de mobílias na medida das possibilidades que são sempre restritas e o mesmo se aplica aos utensílios. Quanto ao fornecimento de mobílias, afirma que, com exceção da capital, “todas as outras ressentem-se” dessa necessidade “não obstante esta diretoria ter feito o possível para ao menos fornecer o indispensável”.⁵¹³ Mais à frente sugere a decretação de uma cota autorizando o chefe da instrução a “satisfazer as exigências dos inspetores paroquiais que, com razão, as reclamam”.⁵¹⁴

6.7 - Edifícios escolares

Faria Filho; Vidal (2000, p.21) afirmam que ao longo do Período Colonial o Brasil contou apenas com algumas aulas régias e, a partir de meados do século XVIII, com algumas cadeiras públicas de primeiras letras. Essas escolas segundo os autores “funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres” e os professores, quando a escola era em sua própria casa, recebiam uma “pequena ajuda para o pagamento do aluguel”. Além dessas escolas havia ainda uma rede de escolas domésticas

De acordo com os autores citados, na década de 1870, nas mais diferentes localidades, diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração da instrução ou mesmo profissionais de outras áreas e que se interessavam pela educação do povo a exemplo dos médicos e engenheiros, denunciavam o estado de precariedade em que se encontravam os espaços ocupados pelas escolas no Brasil, em especial as públicas. Em face disso defendiam a urgência de se construírem espaços específicos para que se efetivasse a educação primária.

É possível captar esse discurso de precariedade e de exiguidade dos prédios escolares nos inúmeros relatórios das autoridades responsáveis pela instrução em Mato Grosso ao longo

⁵¹¹ RIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.22.

⁵¹² RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.14.

⁵¹³ Idem, 1882, p.2.

⁵¹⁴ Idem, Ibidem, p.5.

de todo o Império e mesmo adentrando a República. De acordo com Castanha (2006) em Mato Grosso os primeiros prédios públicos destinados à instrução foram comprados em 1859 com a ajuda financeira do governo imperial, que cedeu à Província a quantia de vinte contos de réis. Com esse dinheiro o governo adquiriu três casas em Cuiabá. Essas casas precisaram passar por reformas para atender aos alunos. Essas três escolas, as únicas que funcionavam em prédios próprios do governo, estavam em péssimas condições fato que levou o inspetor Camilo Barreto, por inúmeras vezes, a propor sua derrubada revertendo-se os materiais para outra construção, mais adequada ao fim a que se destinava.

As casas que serviam como escolas de modo geral tinham cômodos pequenos, pouco ventilados, mal construídos fator que comprometia até mesmo a saúde dos alunos. Além disso os aluguéis eram muito caros. Esse quadro fazia com que as escolas públicas, muitas vezes, se deslocassem para os arredores onde o aluguel era mais barato. Muitas das escolas particulares também não tinham as condições desejadas, pois funcionavam nas casas dos professores que, na maioria das vezes, não reuniam as condições necessárias. O grande desafio era construir escolas, mas como fazê-lo dada a precariedade financeira.

Cardoso Júnior ao propor a construção de edifícios destinados à concentração de escolas públicas e, em função da falta de recursos, segue seu costume de apelar ao voluntariado ao propor a formação de uma comissão composta por membros respeitados da comunidade para buscar donativos para a referida construção. Esse presidente destaca a importância de se construir edifícios escolares com vistas à “centralização do ensino”. Essa seria uma medida de “elevado alcance”. Em diversos pontos do país essa medida vinha sendo adotada e o imperador vinha dando honras a quem o fizesse. A situação financeira da Província não permitia gastos com as referidas construções, mas como não era homem de se deixar vencer pelas circunstâncias tratou logo de mobilizar suas estratégias.

Cardoso Júnior nomeou uma comissão composta de figuras ilustres da sociedade cuiabana com a finalidade de angariar “donativos para a construção de um edifício nesta capital onde funcionem devidamente separadas as escolas do ensino elementar”. E o faz crente de que “na perfectibilidade do ensino está a verdadeira prosperidade de qualquer país. Sem a instrução afrouxarão os elos da cadeia que liga o homem à família, a família ao Estado e o Estado à comunhão universal”. No ofício enviado à comissão vale-se de suas táticas de persuasão para convencer seus membros a se empenhar na árdua tarefa: coloca em relevo o “elevado patriotismo” de cada um dos membros da comissão, que prestará serviços que “S. M. considera relevantes” e que, por isso, “farão jus a uma remuneração honorífica” que

ele está “autorizado a garantir” a quem “mais se distinguir na realização de um pensamento que partindo do trono, tem-se derramado e disseminado em proveito da nação”.⁵¹⁵

Miranda Reis quando de sua disposição para a aquisição de mobílias para as escolas esbarrou na inadequação dos prédios. Os prédios onde as escolas estavam instaladas não eram adequados à sua finalidade, pois os cômodos eram muito pequenos e, pior que isso, não havia prédios em número suficiente. Como solução o presidente propôs a venda da parte do prédio que não era utilizada nas escolas já instaladas e com o dinheiro investir na aquisição de mais prédios. Essa solução havia sido sugerida por Camilo Barreto.

Camilo Barreto ao iniciar seu relato destaca a importância dos edifícios escolares e, ao fazê-lo, mostra-se um conhecedor do assunto. Afirma ser “bastante conhecida” a influência que os edifícios escolares apropriados para as escolas exercem na instrução pública. A falta de tais edifícios, afirma ele, prejudica “uma grande parte das questões do ensino, como a higiene, o ensino obrigatório, à educação física, e o método”, tornado-se assim um dos “maiores obstáculos à marcha e desenvolvimento da mesma instrução”.⁵¹⁶

O inspetor fala da importância dos edifícios escolares e remete-se a um distinto escritor português⁵¹⁷ para afirmar que a “instrução popular cria um grande capital financeiro no desenvolvimento dos espíritos”.⁵¹⁸ Como caminho para superar a dificuldade com os prédios escolares inadequados Camilo Barreto, propõe o empréstimo a juros de mais ou menos 6% para aquisição dos referidos prédios. Isso, segundo o inspetor, resultaria em grandes vantagens quer pela economia com os aluguéis, quer pela adequação maior que se daria aos prédios no que se refere às aulas propriamente ditas.

Ao mencionar a higiene e, junto dela a educação física, Camilo Barreto aproxima-se da concepção que vinha se construindo no Rio de Janeiro, desde meados do século XIX através da Universidade de Medicina. Gondra (2000), num artigo em que estuda questões relacionadas à infância, mais especificamente à questão da higiene ao longo do século XIX,

⁵¹⁵ RPPMT Tenente Coronel Francisco Cardoso Júnior, 1872, p.75.

⁵¹⁶ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1880, p.4.

⁵¹⁷ Embora Camilo Barreto não informe o nome do “distinto escritor português” referia-se a D. Antonio Costa, que em 1870, em Portugal, ao ocupar o cargo de Ministro da Instrução daquele país, nos poucos 69 dias em que esteve à frente da pasta fez profundas reformas e prestou relevantes serviços à instrução pública de Portugal. A frase citada por Camilo Barreto está contida na obra “A instrução nacional”, p.12. Mas, se forem considerados o estilo de texto e as ideias defendidas esse não é o único trecho da obra de D. Antônio Costa utilizada por Camilo Barreto. D. Antônio Costa, na obra em questão apresenta suas concepções acerca da instrução. Na reforma impetrada em 1870 em Portugal, D. Antônio Macedo aponta os problemas encontrados: “carência completa de inspeção, a situação do professorado sem habilitações, acesso, considerações, nem estímulo e quase sem remuneração, o desamparo da instrução do sexo feminino, a falta de frequência escolar e a desorganização interna da escola que não abrange a educação física [...] uma certa frieza com a escola. Ainda não nos compenetrámos de que a educação nacional é a base da organização de um povo e a mãe da verdadeira liberdade.” (COSTA Apud ALVES, 2001, p.56-57).

⁵¹⁸ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1880, p.6.

menciona a Tese do Dr Coutinho datada de 1857, para quem a higiene foi criada pela humanidade na luta contra a destruição. Gondra entende que:

Ao reconhecer e divulgar as contribuições da higiene, no sentido de aperfeiçoar e fazer progredir a humanidade, esse médico vai construindo um argumento que procura produzir a legitimação do discurso higiênico em cujo interior a infância e sua educação deveriam ser abrigadas. (GONDRA, 2000, p.101).

Gondra (2000) lembra que Coutinho, assim como o fazia a maioria das autoridades mato-grossenses, busca inspiração nos exemplos europeus, mas especificamente na França e na Alemanha, lugares onde “é a infância cercada de cuidados [...]”. (COUTINHO apud GONDRA, 200, p.101). Ainda referindo-se a Coutinho e aos seus estudos, o autor citado lembra que para esse médico, a partir dos exemplos da Europa, não apenas a higiene, mas também a educação física, a ginástica e as belas artes eram “parte importante da educação desenvolvendo o corpo e corrigindo as naturezas ásperas. Com isso o sentimento do belo, do justo, do honesto era inoculado na mocidade por intermédio dos diferentes ramos do ensino”. (GONDRA, 2000, p.102). Para Coutinho, a higiene era uma “ciência agregadora dos aspectos físicos, intelectuais e morais da educação escolar”. Por essa dimensão o “saber médico cujo raio de atuação procurava atingir o ser humano nas suas dimensões física, moral e intelectual [era] constituidor de uma trindade pedagógica, fundada, amparada e legitimada pela ordem médica”. (Idem, Ibidem, p.108).

Não é possível afirmar que Camilo Barreto se inspirasse em Coutinho para defender a educação física nas escolas públicas de Mato Grosso e para dar constante ênfase na higiene como princípio educador tendo em vista que, entre os inúmeros nomes citados pelo padre o desse médico não aparece. A influência parece vir de D. Antônio Correa que no relatório em que aponta as causas do atraso da instrução em Portugal acusa “a desorganização interna da escola que não abrange a educação física”. (COSTA apud Alves, 2001, p.57). É importante destacar ainda que todos os pontos defendidos por Camilo Barreto e todas as reclamações do inspetor acerca dos problemas da instrução aparecem no relatório de D. Antônio da Costa. Ainda assim, é importante destacar que é grande a semelhança entre a forma de pensar do inspetor e a de Coutinho fator que supõe que direta ou indiretamente estava afetado por esta concepção.

Isso fica evidente através de sua preocupação com a salubridade dos prédios escolares e com a importância da Província ter prédios próprios adequados à instrução. Em um de seus relatórios, o inspetor, num discurso que lhe era bastante peculiar afirmava ao apresentar os

dados dos referidos edifícios: “vejamos o que temos e conheceremos o que somos”. Segundo seu relato, das 27 escolas da Província, somente três estão em prédio próprio, as demais em casas alugadas sem mínimas condições uma vez que não são “adaptadas ao ensino” dado o fato de serem “acanhadíssimas, na maior parte, não convenientemente equidistantes, e todas elas sem as proporções higiênicas e pedagógicas”.

Mesmo dentre os três prédios provinciais em que funcionam escolas do sexo masculino na capital, apenas um é “compatível com o novo método” estabelecido pelo Regulamento Orgânico recentemente aprovado e porque, conforme afirma o próprio inspetor, pediu e obteve autorização para reformá-lo. Os outros dois prédios estavam em condições tão ruins que valeria mais a pena “alheá-los para com os produtos construir-se outros” do que “repará-los”. Com relação a uma das escolas, pontualmente, Camilo Barreto sugere sua “alheação” juntamente com a da casa que serve de residência ao professor e que também pertence à Província. Com o “produto” da referida alheação da propriedade se teria:

[...] capital suficiente para construção ou aquisição de outra em lugar e em circunstâncias mais convenientes e apropriadas a uma escola, ou à repartição da instrução pública servindo ao mesmo tempo para sede do gabinete de leitura e secretaria da inspetoria geral dos estudos.⁵¹⁹

Embora isso não fique expresso no discurso pode-se apreender que sua preocupação não estava apenas nas dependências da escola, mas também, dentre outras coisas, na localização. A própria inspetoria assim como o Gabinete de Leitura também não tinha uma acomodação adequada. Grandes eram as dificuldades encontradas no que tange aos edifícios públicos, fossem as escolas, fossem as repartições ou quaisquer outros órgãos.

A preocupação com a ausência de prédios para o funcionamento das escolas levou o presidente Miranda Reis a propor e os deputados aprovaram uma ajuda aos professores. Assim, de acordo com o Art. 149 do Regulamento de 1873 a Província além de se comprometer a dar aos “professores do ensino primário da capital casas com acomodações suficientes para a aula” comprometia-se também a, “enquanto não as tiver próprias”, pagar o “valor mensal daquelas que para tal fim forem alugadas”.

Essa determinação do Regulamento incomodou a Camilo Barreto, um homem que se declarava contrário a qualquer forma de injustiças. O Regulamento de 1873 estabelecia o privilégio do subsídio aos aluguéis apenas aos professores da capital. Para o inspetor, restringir aos professores da capital esse benefício deixando de fora os professores das demais

⁵¹⁹ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.4.

localidades era uma medida que “além de pouco harmônica com os princípios da justiça constitutiva” pouco convinha “aos interesses da própria instrução” uma vez que essas escolas ficariam “excluídas das importantes vantagens que os edifícios apropriados à escola trazem ao ensino”, isso sem contar que os professores de 2ª e 3ª classes, ou seja, os do interior tinham salários inferiores aos da 1ª classe, ou seja, os da capital e, por essa lei, teriam que arcar com os aluguéis. Em semelhantes circunstâncias o professorado olharia mais o preço do imóvel do que suas condições adequadas às “funções escolares, combinadas com higiene, educação e método”⁵²⁰. A preocupação então não estava apenas ou principalmente relacionada à injustiça cometida contra os professores do interior, mas também pelo perigo de, em função de economizar, os professores terminarem por alugar prédios inferiores.

A preocupação com a adequação dos prédios é explicitada nos relatórios de Camilo Barreto que destacam a importância dos professores ter os alunos sob sua inspeção direta. Por isso lamentava as condições inadequadas dos imóveis alugados da capital, “todos eles sem proporções e condições algumas de ensino” que devido aos seus compartimentos acanhados sequer permitiam aos professores “ter debaixo de suas vistas imediatas todos os alunos”, trazendo impedimentos para que os professores inspecionassem os alunos “durante as horas de estudo”.⁵²¹

Camilo Barreto tentou superar esse inconveniente, “assaz prejudicial ao ensino”, mas, ao fazê-lo deparou-se com “obstáculos mais sérios ainda”, pois não havia edifícios com proporções melhores, os proprietários não queriam adequá-los, ou então cobravam quantias exorbitantes para fazê-lo. Além desse há ainda outro inconveniente: o orçamento destinado a aluguel, reparos ou mesmo aquisição não era suficiente para conseguir edifícios bem localizados, razão pela qual seria impossível conservar as escolas em lugares mais ou menos convenientes à população. As escolas públicas, com isso iriam para as áreas mais distantes, menos nobres da cidade. Após tecer todas essas considerações, Camilo Barreto afirma:

Na minha humilde opinião as escolas são repartições públicas e muito convém dotá-las de edifícios apropriadas aos fins a que são destinadas. Aparece aqui a questão econômica é verdade; porém além de que nação alguma ainda achou demasiada a cifra, quando bem gasta com a instrução popular, é certo que a despesa com a dotação do ensino é um empréstimo com juros que se capitalizam, é a semente lançada à terra com cento por um.⁵²²

⁵²⁰ Idem, Ibidem, p.5.

⁵²¹ Idem, 1877, p.21.

⁵²² Idem, 1874, p.6.

Nos relatórios seguintes a situação não se altera. A maioria das escolas segue acomodada em prédios alugados. Os poucos prédios próprios necessitam de reformas. Por outro lado as casas alugadas são impróprias às “condições requeridas pela pedagogia”, faz-se necessário que sejam reformadas, falta espaço para atender a todos os alunos em algumas situações. Mas o problema não dizia respeito apenas aos prédios destinados às escolas. Em 1876 Camilo Barreto relatava que a repartição da instrução pública, tendo a seu cargo “as escolas de instrução primárias e secundárias públicas e particulares, a Escola Normal, [...], as inspetorias paroquiais e o Gabinete de leitura, não tem uma secretaria, funciona na casa do Inspetor Geral”.⁵²³

A autorização dada ao presidente pelo Regulamento de 1878 para “mandar construir ou fazer aquisição de edifícios apropriados a escolas, com as sobras da verba anualmente decretada para este ramo de serviço, e com as multas cobradas por infração do presente Regulamento” não solucionou o problema. Até o final da década e mesmo depois dela, a dificuldade com a instalação das escolas continuou preocupando as autoridades. Ainda com relação ao Regulamento de 1878, o Art. 186, estabelece que:

[...] na ausência de edifícios próprios da província para os exercícios letivos as escolas funcionarão na casa dos respectivos professores, em sala separada do uso doméstico, pelo que se abonará pelo cofre provincial ao mesmo professor uma gratificação equivalente à metade do aluguel da casa.

O que chama atenção nessa medida é o valor estipulado para esse subsídio. Enquanto que na capital esse valor era de 15\$000 réis, nas cidades e vilas ele se reduzia bastante ficando em apenas 10\$000 réis e nas freguesias e povoados era ainda menor com apenas um terço do valor pago na capital, nada além de 5\$000 réis. Considerando-se que o custo de vida era muitas vezes mais caro nas vilas e povoados do que na capital, há nesta lei uma injustiça para com os professores do interior da Província.

No final da década, com Dormevil à frente da instrução da Província, a situação estrutural da instrução parece não ter se alterado significativamente, pois as escolas permanecem acomodadas em sua grande maioria em prédios alugados. Gustavo Galvão argumenta que bom seria que “todas as escolas públicas da província funcionassem em prédios edificadas para este fim, mas as atuais circunstâncias da província não o permitem ainda”.

⁵²³ Idem, 1876, p.27.

Dormevisl menciona a existênciã de seis escolas atuando em prédios próprios da Província: duas na Freguesia da Sé, na capital e que estão em ótimas condições, aptas a desenvolver qualquer método de ensino e as demais no interior. Argumenta que quanto às escolas de cidades do interior não pode ainda visitá-las por isso nada pode dizer quanto ao seu estado. Considera ainda que fosse desejável que “todas as aulas públicas funcionassem em próprios provinciais, de propósito edificadas para escolas”, porém, na impossibilidade de fazê-lo tendo em vista a precariedade dos cofres da Província continuar-se-ia a “coadjuvar os professores com uma quantia módica, relativa à localidade da escola, para pagamento dos alugueis das casas”. Do mesmo modo as mobílias da capital estão regulares, porém as das outras localidades, na maior parte estão desprovidas sem que haja possibilidade de “dar-lhes um remédio pronto pelas despesas que acarretam aos cofres provinciais”.

Em 1881 a falta de edifícios se mantém, as escolas funcionam, em sua maioria, em prédios alugados, impróprios ao funcionamento de uma escola. Gustavo Galvão lamenta a situação e afirma que seria desejável que “em cada localidade, em que se abrisse uma escola, a Província edificasse uma casa com as necessárias acomodações de acordo com as regras de higiene aconselhadas”. O resultado dessa medida seria muito satisfatório tendo em vista que “poder-se-ia aplicar os preceitos pedagógicos, que são todos em proveito do ensino”. Porém, as “atuais circunstâncias da Província não o permitem ainda”.

Uma ideia expressa no Regulamento de 1880, aparentemente inovadora para o período, é a possibilidade de funcionar em um mesmo prédio duas escolas com dois professores atuando conjuntamente, mas em “salas separadas” desde que haja as “acomodações precisas”. Nesse caso a direção da escola caberia ao mais antigo. Dois sentidos podem ser atribuídos a essa proposição: por um lado pode ser apenas um mecanismo de melhor aproveitar o espaço e economizar em aluguel; por outro pode ser uma indicação, embora tímida de nova racionalidade na organização do espaço escolar. Pelo quadro apresentado parece ser mais uma estratégia de economia.

6.8 - Gabinete de Leitura

Para Siqueira (2000, p.222) o projeto pensado pelas elites para o mundo moderno exigia que se rompesse com o mundo familiar e, em contrapartida que se ampliasse o espaço público. Nesse sentido “as bibliotecas foram montadas pelos governos e por ele gerenciadas e fiscalizadas, para dar aos indivíduos condições de rompimento com o arcaico e acanhado mundo, fazendo penetrar na universalidade”.

A leitura dos relatórios de presidentes da Província tanto quanto de inspetores da instrução, até o final da Guerra contra o Paraguai, não fazem nenhuma menção a qualquer estabelecimento dessa natureza em Mato Grosso. Foi apenas no início da década de 1870 com a chegada de Cardoso Júnior e suas muitas ideias inovadoras que o assunto ganha destaque. Esse presidente, tão logo chegou, tratou de criar em solo mato-grossense o primeiro Gabinete de Leitura. O acervo se comporia, conforme sua prática habitual, de “donativos particulares”. Poderia ainda ser adquirido de acordo com o que fosse resolvido pelo corpo legislativo. Com base em suas estratégias para encontrar formas de governar em condições adversas, ou seja, sem recursos, apela para o espírito de solidariedade da população mais abastada. Envia ofícios persuasivos a membros da comunidade conclamando-os a doarem livros para o Gabinete. No ofício, após informar sobre a criação do referido Gabinete solicita a cada um dos endereçados sua “valiosa coadjuvação”, pois:

[...] a oferta [...] de livros para o gabinete será o começo de um grande melhoramento moral. [...] Não é coisa nova que se inicia – é uma necessidade geralmente reconhecida e que em quase todos os pontos do império acha-se vantajosamente provida. O Mato Grosso não deve ficar aquém de suas irmãs no caminho do progresso. Cumpre-lhe dar alguns passos; cumpre-lhe sair do estado em que se acha, por circunstâncias especiais. [...] Nesta capital onde as distrações são limitadas, o Gabinete vai preencher uma lacuna, com manifesto proveito de seus frequentadores.⁵²⁴

Em seu discurso à Assembleia Provincial, provavelmente no sentido de conseguir a adesão dos deputados à sua ideia, informa, através do relatório que já conseguiu “resposta satisfatória” de alguns importantes nomes ligados à igreja, à política, e oriundos de famílias ilustres de Cuiabá, citando-os nominalmente. O Gabinete só seria inaugurado em 1874, já na gestão de Miranda Reis. Porém sua criação já estava prevista no Regulamento de 1873.

Poderá o governo, estabelecer no lugar que entender mais apropriado, na capital, um gabinete de leitura formado de livros que forem adquiridos mediante donativos particulares e mediante compra de outros, compra que será oportunamente resolvida pelo corpo legislativo. O gabinete estará a cargo e sob responsabilidade da inspetoria geral das aulas que fará observar o regulamento que o governo em tempo baixará.⁵²⁵

Rodrigues (2008), ao pesquisar jornais da época registra algumas pendengas políticas em torno da instalação do Gabinete. Já no início de sua existência os jornais “A Situação” e “O Liberal”, discutiam acerca de quem era o verdadeiro criador do Gabinete. Para o Jornal Liberal, o

⁵²⁴ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.70.

⁵²⁵ ROIPPMT, 1873, Art. 148.

mérito da criação pertencia a Miranda Reis, e para o Jornal A Situação, o mérito era de Cardoso Júnior.

O Gabinete de Leitura foi instalado em virtude do Regulamento de 1873 e não pelo de 1872, já por este revogado. Se a redação de *A Situação* quer escurecer este importante serviço do atual administrador, seja franca. Admira-nos que ela se esquecesse do bem trabalhado discurso do Sr. Miranda Reis, ao abrir o Gabinete, ao passo que publica notícia da Corte que nem ao mesmo interessa à curiosidade pública. Esta gente prima pela lealdade. (Jornal O Liberal – Cuiabá, 16/05/1874).

Pendengas à parte, foi no governo de Miranda Reis que a inauguração aconteceu. No discurso à Assembleia, o presidente, valendo-se de forte eloquência anuncia a recente inauguração, na capital, do Gabinete de Leitura, recinto ao qual teriam “franco ingresso” todos aqueles que quisessem, através dos livros, “enriquecer o espírito com conhecimentos úteis, indispensáveis aos misteres da vida” independentemente da “hierarquia das suas posições sociais”. A compreensão do Gabinete como um espaço democrático que permeia o discurso do presidente não passará de efeito de retórica se tomar como referência a enorme quantidade de analfabetos da Província. Para Siqueira (2000) o Gabinete era uma instituição que tinha como papel, por um lado atender aos interesses das elites locais e, por outro, atuar na constituição de um novo imaginário acerca da população mato-grossense.

O Gabinete de Leitura foi uma instituição pública criada para atender aos interesses das elites e servir como representação do nível de alfabetização e ‘civilização’ dos mato-grossenses que compunham o quadro dirigente regional [...] O gabinete reflete uma preocupação das elites em oferecer a seus pares – aqueles que já cursavam o ensino secundário e preparavam-se para o curso superior – estudos mais ampliados que reproduzissem, minimamente, as leituras clássicas correntes nos grandes centros, especialmente na corte. Na literatura clássica universal, os grandes pensadores literatos e cientistas representavam as fontes através das quais os mato-grossenses iniciavam-se na comunhão do pensamento moderno que, tal como os novos avanços tecnológicos, havia rompido suas fronteiras espaciais. (SIQUEIRA, 2000, p.226).

Ainda assim, mesmo constituindo-se enquanto instrumento a favor das elites, era uma conquista memorável, e o mérito, segundo Miranda Reis, teria que ser dado a todos aqueles que haviam trabalhado e se empenhado para o estabelecimento do Gabinete cuja importância para a Província foi assim expressa:

A província de Mato Grosso, se não pode na atualidade acompanhar no voo as águias brasileiras suas irmãs, que procuram tocar a perfeição física e

moral, não se deixa, contudo, entibiar e possuir de desânimo, não: com passos mal seguros ela fita os olhos no futuro e caminha para ele, indiferente às urzes e aos espinhos que juncam a estrada que trilha.⁵²⁶

Seu discurso para anunciar a inauguração do Gabinete é pautado pela crença de que mudanças já estavam em andamento, pois a população, aos poucos, já olhava a instrução com outros olhos. Mostra-se otimista com esse novo quadro embora seja necessário reconhecer que este otimismo deve-se ao relativo sucesso das táticas de Cardoso Júnior. Em seu discurso, logo de início, afirma que “por todas as partes a propaganda da instrução popular faz prosélitos numerosos nesta Província”. Coloca o Gabinete como uma “aspiração geral” que só foi atendida graças aos “sentimentos generosos” e à “eficaz coadjuvação” daqueles que acreditaram na “proficuidade e vantagens” do empreendimento, e se empenharam na sua realização.

Infelizmente o caminho trilhado para a consecução do objetivo não foi tão fácil quanto o presidente quer fazer parecer. Da primeira comissão organizada por Cardoso Júnior, de nenhum resultado positivo se tem notícia. Na época o Jornal O Liberal, oposição ao governo, critica a demora nos trabalhos da referida comissão e cobra dela mais empenho. Da mesma forma tece críticas ao governo e afirma esperar dele que se esforce para melhorar de fato a instrução na Província. Com relação ao Gabinete e aos trabalhos da comissão o jornal afirma:

Um gabinete com livros sem importância, restos de livrarias particulares onde as diferentes classes não encontram a instrução que necessitam é sem préstimo algum para a grande obra da instrução pública. Fazemos justiça aos bons e sinceros desejos do atual administrador e esperamos que auxiliará eficazmente a comissão. (Jornal O Liberal – Cuiabá, 25/12/1873).

A segunda comissão nomeada por Miranda Reis em outubro de 1873 teve que ser destituída uma vez que a maioria de seus membros encontrava-se fora da Província. Foi somente com a terceira comissão nomeada em 11 de dezembro de 1873 que o objetivo foi alcançado e ainda assim porque, conforme parece indicar o discurso de Miranda Reis, além da doação de livros feita pela comunidade o governo destinou uma quantia de 500\$000 dos 1.200\$000 autorizados por lei provincial de julho do ano anterior para a aquisição de livros e, os próprios membros da comissão doaram os móveis necessários ao Gabinete razão pela qual o presidente atribui aos membros da comissão um “voto de louvor” pela grande demonstração de “civismo e dedicação”.

⁵²⁶ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.31.

Nos relatórios dos presidentes os mesmos não fazem nenhuma referência à doação de livros pela população, mas esse fato fica latente através dos jornais da época. Rodrigues (2008) lembra de outra polêmica envolvendo os Jornais “A Situação” e “O Liberal”, com relação ao Gabinete. Segundo a autora os jornalistas valendo-se dos pseudônimos de Fumo (A Situação) e Bibliófilo (O Liberal), levaram para o campo pessoal as questões inerentes ao Gabinete. O jornal a Situação representada por Fumo e que defendia o governo havia acusado Bibliófilo, em um artigo anterior, de ofender e insultar a sociedade cuiabana. Bibliófilo por sua vez respondeu que caso tenha havido alguma ofensa esta havia sido dirigida aos “convivas desta situação burlesca que atualmente banqueteam-se à custa das extorsões que fazem ao povo”. Na opinião da autora aparentemente o jornal:

[...] se referia ao fato de que grande parte dos donativos de livros para compor o acervo do Gabinete partia do povo –‘desta população é que saíram as ofertas de livros para a instalação da biblioteca’. Da discussão, depreende-se que a ‘preocupação cultural’ do governo era vista como um engodo pela oposição, pois, como foi dito pelo jornalista, quem pagaria a conta era o contribuinte. (RODRIGUES, 2008, p.57).

Com isso a autora conclui que um dos maiores problemas para que o Gabinete pudesse ser instalado foi, de fato, a falta de recursos, ou seja, a falta de investimentos significativos na cultura por parte do poder público, deixando para a população, que já enfrentava dificuldades financeiras, a responsabilidade por tornar o Gabinete uma realidade. Cabe ao povo o papel de “contribuinte majoritário”.

De acordo com Siqueira (2000) e, conforme dito acima, a Assembleia Legislativa Provincial repassou 1:200\$000 réis que deveriam ser utilizados para a estruturação do Gabinete. A comissão por sua vez conseguiu mobiliar a biblioteca com doações pessoais e também de outras personalidades cuiabanas e, ao final, recebeu congratulações por parte do presidente que enviou a cada membro um ofício elogioso.

Passados sete anos da sua instalação, em 1879, é anunciado o desligamento do funcionário Sr. Virgílio Joaquim Ribeiro que era encarregado do Gabinete. A razão aparentemente era a dificuldade financeira, ou seja, era necessário fazer economia. Fora também em razão da necessidade de economia que no ano anterior o Gabinete havia sido transferido do Paço da Câmara Municipal de Cuiabá para uma das salas do edifício onde funcionava a Escola Normal. No ano da demissão do funcionário o inspetor geral da instrução Pedro de Alcântara Sardemberg informa ao presidente da Província o desaparecimento de 31 livros, desaparecimento esse registrado anteriormente pelo antigo funcionário.

Em 1876 o relatório de Camilo Barreto informa que o Gabinete de Leitura está com 1222 volumes provenientes tanto de doação quanto de aquisição pela Província.

Frequentaram-no 142 leitores, portanto, doze a mais do que no ano anterior. Não se acha bem instalado. No ano seguinte o acervo sofre mais um pequeno aumento e conta agora com 1290 exemplares e foi frequentado por 177 pessoas. Tanto o acervo como sua procura estão em expansão. Também sofreu expansão o trabalho da Repartição da Instrução devido à criação do referido Gabinete e ainda à criação da Escola Normal, sem que, contudo, tenha sido ampliado o quadro de funcionários. Camilo Barreto fala acerca das dificuldades em realizar todas as atividades inerentes ao seu cargo assim como ao amanuense. Numa crítica implícita, reporta-se ao relatório do ano anterior no qual já havia manifestado suas “ideias a respeito das providências indispensáveis a regularizar-se o serviço”. Sobre o orçamento afirma que “não se despendeu toda a quantia provável com a instrução pública, no exercício de 1877 a 1878.

No final da década, o Gabinete, ao qual Dormevil referia-se como biblioteca, graças à doação de 177 livros deixados pelo falecido Barão de Melgaço, conta agora com 1507 volumes. Além disso, o Conselho Literário resolveu solicitar à Sociedade Dramática Particular “Amor à Arte” que realizasse “um espetáculo em benefício da Biblioteca, para ser empregado na aquisição de obras sérias e úteis à instrução”. A sociedade foi solícita em atender ao pedido e o espetáculo acontecerá em dezembro. Dormevil chama atenção sobre a necessidade de nomear um porteiro para a biblioteca e da dificuldade em fazê-lo tendo em vista que ninguém quer assumir a função que requer tempo integral, obrigando-se a esperar que a Assembleia votasse os devidos fundos para retribuição da função.

O episódio de criação do Gabinete de Leitura em Mato Grosso é exemplar no sentido de compreender as dificuldades financeiras que sempre enfrentou a Província e que acabaram inviabilizando ações mais arrojadas no campo da educação e cultura. É exemplar também no sentido de compreender a participação das elites na construção de projetos que atendessem a seus interesses. Para isso, basta lembrar que as comissões para construção de prédios para funcionamento das escolas não vingaram. Mostra ainda que em Mato Grosso havia uma imprensa atenta e crítica em relação aos fatos, pronta para levantar polêmicas e afiada nas suas críticas. A biblioteca seguiu seu curso em meio às dificuldades. Seu acervo era pequeno e seu funcionamento precário, sobretudo, depois que ficou sem funcionário, ainda assim serviu para despertar o interesse de outras regiões da Província que, a exemplo de Corumbá, também tentaram constituir as suas próprias bibliotecas.

Cap. 7 - Profissionalização do magistério

7.1 - A difícil tarefa de ser professor: a carreira docente em Mato Grosso na década de 1870:

A instauração do Império no Brasil suscita discursos em prol da formação de “bons cidadãos” que, segundo as autoridades da época, seria conseguida através de uma boa educação e, conseqüentemente, através da escola, uma vez que essa boa educação não era “natural”. Em Mato Grosso, conforme discutido ao longo de todo o trabalho, esta vertente se faz presente nos discursos dos presidentes da Província, dos inspetores/diretores da instrução, e em lideranças políticas da época. Não houve um único presidente que não tenha feito afirmações em seus relatórios ao governo central ou às autoridades locais, de que a formação do cidadão necessário ao Império dependia de uma boa instrução, leia-se uma boa escolarização.

Mesmo as poucas cadeiras criadas na Província, desde o início do Império, permaneciam vagas por longos períodos, pois poucos eram os que se interessavam em exercer o ofício de professor e, mesmo os que se arriscavam eram desestimulados pelos baixos ordenados e não se mantinham no ofício, desistiam de lecionar tão logo lhes surgisse oportunidade de melhores ganhos. Havia ainda a dificuldade em encontrar professores minimamente habilitados para o exercício da docência. Praticamente todos os presidentes da Província, no período entre 1830 até 1864, que antecede à Guerra, são recorrentes em afirmar o fracasso da instrução e relacioná-lo, de alguma forma, ao professor.

Em 1840, Estevão Ribeiro de Rezende afirma que o problema para as cadeiras vagas está nos baixos salários, em 1841, José da Silva Guimarães acusa a falta de pessoas idôneas para o exercício do magistério devido aos baixos salários, no ano seguinte esse mesmo presidente acusa:

[...] a inabilidade e negligência da maior parte dos mestres que confiados na condescendência com que se lhes facilitam atestações de sua assiduidade, não curam de preencher suas obrigações, esquecidos dos seus discípulos, só contam os dias para o vencimento [...].⁵²⁷

As queixas com relação à falta de professores habilitados ou mesmo de professores sem habilitação que se dispusesse a ensinar, os baixos salários pagos ao professor na Província, o pouco compromisso por parte de alguns professores, permanecem ao longo de

⁵²⁷ RPPMT José da Silva Guimarães, 1842, p.23.

toda a primeira metade do século XIX e adentra a segunda metade. Foi somente com a deflagração da Guerra que as queixas deram uma trégua, mas não porque os problemas tivessem desaparecido e sim porque havia problemas ainda maiores. A maioria dos professores era, na ótica das lideranças, despreparada, desinteressada e incapaz. Em 1836, período que antecedeu à primeira tentativa de criação de uma Escola Normal em Mato Grosso, o vice-presidente em exercício assim se manifesta em seu discurso à Assembleia Legislativa Provincial:

A Instrução Pública tão necessária para a felicidade individual dos cidadãos e prosperidade da sociedade, não tem tido aquele adiantamento que era de esperar, porquanto mestres pouco hábeis tem sido encarregados de tal instrução, e não se aplicam suficientemente a convencer a mocidade de que a verdadeira liberdade não é inimiga de toda a sujeição, e de toda a dependência, e não pode existir aquela sem respeito às autoridades e sem obediência e submissão às leis. Convém, pois apartar da mocidade a ociosidade, sempre companheira do vício que quebra todos os recursos da alma. A Constituição não pode existir, como convém, sem lançar suas raízes na alma de todos os cidadãos, e sem imprimir novos sentimentos, novos costumes e novos hábitos; e é da ação diária e sempre crescente da instrução pública, que se pode alcançar tais mudanças, porque ela os põe em todo o seu valor, tanto para si, como para seus semelhantes: ensina-lhes a gozar plenamente seus direitos, a respeitar e cumprir facilmente todos os seus deveres e, em uma palavra, viver feliz.[...] Em vossas mãos está o fazer feliz a mocidade mato-grossense.⁵²⁸

Nessa perspectiva a tarefa do professor abarcava responsabilidades que exigiriam dele não apenas capacidade para ensinar, mas também, ser ele próprio portador de características que coadunassem com o projeto de formação desejada. Se ao professor cabia inculcar valores morais, ele próprio deveria ser o portador de uma moralidade. Para compreender isso basta olhar para os regulamentos. Em todos eles a “comprovada moralidade”, dada por um pároco ou alguma autoridade do lugar era um requisito obrigatório tanto a homens quanto a mulheres e, no caso do professor, conforme se verá mais à frente, com ainda mais rigor.

Nesse discurso aparecem duas indicações: a primeira diz respeito às relações entre o professor, seu trabalho e o resultado do processo de escolarização e a segunda, nunca desvinculada da primeira, diz respeito ao perfil de formação que se pretendia dar à população e com que objetivos. Interessa, neste capítulo, discutir a primeira: os professores e suas relações com o tão propalado fracasso da escola no cenário de transformações de meados da segunda metade do século XIX.

⁵²⁸ RVPMT Antônio José da Silva, 1836, p.4.

7.2 - Os professores e seu trabalho: uma carreira em processo de constituição

Em quase todos os relatos sobre a instrução e seu papel no projeto de formação pretendido pelas elites ao longo do século XIX, constata-se um forte discurso em defesa da oferta e da qualidade do ensino e da denúncia ao magistério, sobretudo, o público, por sua incapacidade de realizar esse projeto. As acusações vão desde a precária formação até a falta de compromisso sem deixar de lado as condições de trabalho em todas as suas dimensões. Assim, ao mesmo tempo em que as autoridades culpam os professores pelo fracasso da instrução, essas mesmas autoridades tendem a isentá-los de culpa ao atribuir também às condições de trabalho oferecidas, as responsabilidades pelo trabalho aquém das expectativas.

Mattos (1987, p.270) fala da necessidade por parte dos idealizadores do projeto de nação civilizada de criar elementos que estimulasse a procura pelo magistério, e, assim, criar a ideia de carreira. Para ele “criar a *carreira do magistério* era, antes de tudo, tornar o professor primário um poderoso agente do governo do Estado” (grifo do autor). Dentre o que havia a ser feito o autor destaca a importância de “alcançar a uniformidade da instrução elementar e sujeitar os professores a uma fiscalização ‘escrupulosa e ativa’, colocá-lo sob um olhar”. Assim, “à questão da formação” somava-se a da “uniformidade e regularidade”, qualidades essas essenciais na instrução primária.

Por esse prisma ganham destaque, os critérios para ingresso na profissão que sempre acontecia mediante severos exames pelo menos no âmbito dos regulamentos, critérios esses que envolviam condições de trabalho, formação dos professores, além de muitos outros. No que diz respeito a esses critérios, em Mato Grosso, ao longo dos anos, os Regulamentos foram se tornando cada vez mais minuciosos. Somente a título de comparação o Regulamento de 1854 destina um capítulo com apenas cinco artigos denominado “Da habilitação, concurso, preferência e provimento dos professores” para tratar de todos os assuntos inerentes ao ingresso na carreira. Esse pequeno capítulo estabelece quem pode ser professor, qual o critério para isso, a quem se daria preferência em caso de empate, e ainda condições de provimento na carreira. No último Regulamento da década (1880) esse pequeno capítulo é desmembrado em quatro: o Capítulo XIV, intitulado “Da nomeação dos professores Públicos”, destinado ao estabelecimento das regras para a elaboração do edital do concurso com cinco artigos; o Capítulo XV denominado “Da habilitação para o concurso” que estabelece quem pode fazer o concurso, critérios para inscrição, do que constará o concurso (prova oral e escrita, assuntos, etc) e critérios para a realização das provas com dezesseis artigos; o Capítulo XVI

denominado “Do concurso” trata da realização das provas propriamente ditas e da avaliação das mesmas com sete artigos; e, finalmente, o capítulo XVII denominado “Da proposta e provimento” que trata da classificação e posse dos candidatos com mais dez artigos. Assim, a questão do ingresso na carreira que, em 1854 era tratada em um único capítulo com cinco artigos, em 1880 consumia quatro capítulos e 28 artigos desmembrados em inúmeros parágrafos explicativos. Percebe-se por esse movimento uma racionalização e controle cada vez mais sofisticado no processo de admissão dos professores à carreira.

Os exames para ingresso na carreira docente eram bastante rigorosos e envolviam muita pompa. Constavam sempre de provas escritas em que os candidatos tinham que dissertar sobre determinado tema e também de provas orais todas feitas mediante uma banca especificamente constituída para esse fim. Outro fator que sofreu fortes mudanças com o passar dos anos foi a condição para ser professor, especialmente no que diz respeito à capacidade profissional.

Assim, em 1854 os professores provariam sua capacidade mediante exame oral e escrito feito na presença de uma banca constituída pelo inspetor e mais duas pessoas nomeadas pelo presidente que deveria, sempre que possível, assistir aos exames. Nenhuma titulação era exigida. Tampouco a titulação aparecia como critério para a seleção que consistia tão somente no “saber comparativo” entre os candidatos⁵²⁹. Na prova para o primeiro grau o candidato deveria ser capaz de fazer um exercício de leitura de diversos caracteres impressos e manuscritos, ainda escrever algumas frases que lhes fossem ditadas, fazer as quatro operações sobre números inteiros e responder perguntas sobre pontos cardeais da doutrina cristã, além de recitar as principais orações religiosas.

No Regulamento de 1880, a capacidade profissional seria provada mediante titulação, comprovação de escolaridade e/ou exame de provas e títulos. No caso dos candidatos a uma vaga no ensino primário estes ficariam dispensados da prova de capacidade se apresentassem diploma da Escola Normal da Província ou de qualquer outra do Império. Também ficariam dispensados dos exames de capacidade se fossem titulados por qualquer faculdade do Império, se fossem titulados pelo Colégio Pedro 2º, Liceu Cuiabano, ou ginásio Pernambucano, se fossem padres das ordens sacras e se apresentassem certidão de exame que comprovasse sua aprovação em cada uma das disciplinas da cadeira que estava por ser provida.

⁵²⁹ RIPMT, 1854, Art. 12.

As provas para o ensino primário versavam sobre todas as matérias do referido grau de ensino, conforme explicitado no Art. 61 do Regulamento, a saber: “educação religiosa e doutrina cristã, leitura corrente, escritura corrente, aritmética teórica e prática até decimais, sistema métrico decimal, trabalhos de agulhas nas escolas do sexo feminino” além de “teoria e prática de ensino”. Da mesma forma, se o concurso fosse para o segundo grau as provas versariam sobre todas as disciplinas professadas na cadeira que estivesse em concurso.

Na esteira da ideia de valorização da formação, na ótica de Cardoso Júnior, o ingresso no magistério público passa a ser dificultado através de “exames de habilitações” realizados por “três examinadores” como forma de coibir “pretensões menos legítimas”.⁵³⁰ É importante lembrar que, um dos pontos que levou Cardoso Júnior a estabelecer críticas ao Regulamento de 1854 acusando-o de anacrônico foi justamente a questão do julgamento nos concursos públicos. Olhando para a forma como se dava a composição da banca fica fácil compreender qual era a preocupação do presidente. De acordo com o referido Regulamento, fariam parte da banca o inspetor e mais duas pessoas indicadas pelo presidente. Finda a prova ficaria “aprovado plenamente” o candidato que tivesse três votos, “simplesmente” o candidato que tivesse dois votos e “reprovado” o candidato que tivesse só um ou nenhum voto. Essa forma de organização da banca dá ao inspetor um poder de decisão muito grande, uma vez que ele representa um terço da banca e está imbuído do poder de julgar, ou seja, “é parte” como dizia Cardoso Júnior. Por isso no Regulamento de 1873, a banca seria composta por “três pessoas aptas” nomeadas pelo presidente e o inspetor geral das aulas teria “voto de qualidade”.⁵³¹

O Regulamento de 1875 é mais tendencioso, pois não estabelece o número de membros da banca, diz apenas que cabe ao presidente nomeá-los. Se a vaga for para o ensino secundário a primeira nomeação efetiva cabe ao presidente, isso independente de concurso. No Regulamento de 1880 esse processo é mais elaborado. Da banca passam a fazer parte o diretor geral como presidente, um comissário do Conselho Literário, quando as provas versarem sobre cadeira primária, e três examinadores nomeados pela presidência da Província⁵³². Os examinadores nomeados pelo presidente sairiam do quadro de professores e, caso não houvesse professores em condição de nomeação, os mesmos seriam tirados dentre pessoas distintas por seus conhecimentos.

Além da ampliação da banca, fator que diminui a possibilidade de manobras pouco lícitas, o Regulamento ainda traz uma preocupação em colocar pessoas que tenham, ao

⁵³⁰ RPPMT Tenente Coronel Francisco Cardoso Júnior, 1872, p.67.

⁵³¹ RIEPIPPMT, 1873, Art. 51.

⁵³² RIPSPMT, 1880, Art. 78, §1º e Art. 88.

menos, aparentemente, mais condições de julgar. Ao longo do período observa-se uma tendência a tornar mais rigorosos e menos políticos os processos de recrutamento de professores.

O objetivo com estes exames era terminar com o costume, por muitas vezes denunciado nos relatórios dos Inspetores, de procurar o magistério quando faltam outros meios de vida. Para Cardoso Júnior, o presidente que mais se ocupou em denunciar o problema em seus relatórios, a medida era severa. Mesmo os professores que já estavam providos por regulamentos anteriores, para conseguir sua vitaliciedade, teriam, ao fim do quinquênio, que “renovar publicamente perante o governo da província as provas de sua capacidade intelectual, na forma do quanto se exige do magistério público”. Embora a intenção com essa medida tivesse, pelo menos na ótica de Cardoso Júnior, certa legitimidade, pois pretendia fazer com que o professor fosse “impelido a estudar a fim de não perder a cadeira”⁵³³ deve ter acirrado os ânimos de muitos, pois em Mato Grosso, como em diversos pontos do país, os políticos e governantes eram dados à patronagem e às nomeações por apadrinhamento. Sobre essa medida proposta por Cardoso Júnior e incluída na reforma de 1873, Camilo Barreto foi um severo crítico por entender que essa medida não seria justa com os professores em atividade.

A preocupação com a qualidade do ensino bem como com a ampliação da oferta era uma constante nos discursos dos presidentes que, cada um à sua maneira, buscava superar as dificuldades nesse sentido. Cardoso Júnior realizou uma manobra interessante ao reorganizar o ensino reduzindo-o a um só grau e aumentando as matérias a ensinar. O presidente acreditava que isso forçaria o professor da instrução primária a estudar mais e criaria condições para que se preparasse melhor. Acreditava que as dificuldades seriam apenas iniciais, pois as contingências obrigariam o professor que aspirava ao título de vitaliciedade a “aprender” uma vez que “será obrigado a prestar exames nas matérias prescritas”.⁵³⁴

Cardoso Júnior, tão logo assumiu o governo da Província, numa carta que enviou a Pimenta Bueno, um amigo, e que, como ele havia governado a Província, aponta a complexa situação que nela encontrara, mais grave agora do que durante a Guerra contra o Paraguai. A razão para isso estava no protecionismo sempre presente no serviço público. Segundo suas palavras as repartições estavam cheias de protegidos que não cumpriam com seus deveres porque não sabiam fazê-lo. Com isso Cardoso Júnior se rebelava contra a patronagem muito

⁵³³ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.68.

⁵³⁴ Idem, Ibidem, p.65.

comum em todo o Império e, talvez ainda mais em Mato Grosso, isso pelas dificuldades internas, embora ele mesmo, aparentemente, tivesse se valido desse artifício em sua carreira.

Segundo Valdez (2006, p.118) os cargos de professor no século XIX eram ocupados através de um complexo sistema de favores que tinha o emprego público. Se por um lado o professor era visto como redentor, por outro era objeto de severas críticas sendo-lhes atribuída a “pesada responsabilidade do infortúnio e da situação caótica que caracterizava a instrução, sobretudo a primária”. Segundo a autora citada, eram comuns, naquele período, acusações de que “as províncias gastavam, anualmente, grandes cifras com ‘parasitas do magistério’, ‘velhos preceptores ineptos’, ‘prepostos da afilhadagem e do compadresco eleitoral’, sujeitos que não ensinavam, não tinham discípulos e viviam na ‘ociosidade’ etc.

Embora Cardoso Júnior não utilizasse nenhuma dessas expressões para se referir aos professores, aparentemente, sob alguns aspectos, era assim que os via. Como confesso seguidor das ideias de Uruguai, acreditava na eficiência como caminho para uma boa administração. Entretanto, Mato Grosso como terra do “sertão”, era lugar de gente atrasada, incapaz de desempenhar a contento as funções de sua competência, pois não tinham as habilitações necessárias. O serviço público era preenchido pelos “protegidos” que não faziam bem os seus serviços porque não sabiam fazê-lo.

Cardoso Júnior após estudar cuidadosamente o Regulamento de 1854 aponta, dentre as muitas razões para a sua inadequação, o fato de que o referido Regulamento não exigia “conhecimentos de gramática aos concorrentes do magistério”. Esse “fato sem dúvida excepcional em todo o Império”⁵³⁵ coloca Mato Grosso em situação de atraso em relação às demais províncias.

É importante lembrar, conforme dito, que o ensino de gramática já estava estabelecido na Lei de 1837, com o objetivo, segundo Mattos (1987, p.263), de buscar incluir na sociedade aqueles que “eram apresentados como os futuros cidadãos do Império”. O caminho para a efetivação desse objetivo estava na “difusão de uma civilidade” através da “uniformização mínima entre os elementos constitutivos de uma sociedade civil que era entendida como permanentemente ameaçada pela ‘barbárie dos sertões’”.

A unidade do território era um dos caminhos pelos quais essa difusão se daria. Para alcançar essa unidade era necessário o ensino da língua nacional com vistas à superação “das limitações de toda natureza impostas pelas falas regionais”. Para Alambay, Diretor da Escola Normal de Niterói na década de 1860, período em que Cardoso Júnior atuou como

⁵³⁵ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.27.

parlamentar no Rio de Janeiro, a gramática era “a base de toda a instrução, a ciência das palavras, a que ensina a externar os nossos pensamentos”. (ALAMBAY apud VILLELA, p.152).

O que chama atenção no caso de Mato Grosso é o fato de que, embora a Lei Provincial nº 8 de 5 de maio de 1837, estabelecesse no Art. 1º, na parte em que se refere às matérias que deveriam compor o ensino de segundo grau a “gramática da língua nacional”, os conhecimentos relativos a esta matéria não eram exigidos dos professores candidatos a vagas nas escolas de primeiro grau. Semelhante situação coloca os professores em pé de igualdade no que tange aos conhecimentos, em relação aos alunos, pois os mesmos só tinham que saber aquilo que deveriam ensinar, conforme Vilella (2002), Alambay, na Escola Normal de Niterói lutava contra essa ideia. Isso possivelmente fora entendido por Cardoso Júnior como uma quebra de hierarquia, elemento tão valioso ao modelo conservador no entender de Mattos (1987). Por outro lado, demonstrava a precária formação dos professores para o cargo a que se propunham.

Embora anteriormente tenha se colocado contrário à contratação de professores sem habilitações, na reforma que propôs, Cardoso Júnior estabeleceu que nas localidades onde houvesse um número inferior de meninos, essa contratação poderia ser feita pela Inspeção Geral das Aulas e ficariam sujeitas à aprovação do Corpo Legislativo. Essa é uma medida de precaução, pois “não havendo pessoa habilitada para esta ou aquela cadeira” em lugar onde o número de meninos for pequeno “não sofrerá a causa da instrução”⁵³⁶. De certo modo, embora tenha criticado severamente a posição de Leverger e Gaudie Ley, que, no Regulamento de 1854, abriram esta possibilidade considerando-se as condições locais. Desse modo fazem o mesmo. A diferença é que isso só aconteceria em condição excepcional que dependia de aprovação.

Severas críticas são feitas por Camilo Barreto ao Regulamento de 1873. Para ele uma injustiça cometida pelo Regulamento em vigor foi a retirada dos direitos dos professores à vitaliciedade e jubilação dados pelo Regulamento de 1854. Embora os mesmos pudessem continuar ensinando, teriam que se submeter a novos exames para se tornarem efetivos, e um prazo de cinco anos para se habilitarem.

A Escola Normal só começou a funcionar em 1875, “quando já se havia passado um ano do quinquênio concedido”. Além do mais para proporcionar o acesso dos professores à Escola Normal, o ensino primário deveria funcionar em apenas um turno diário. Entretanto,

⁵³⁶ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.64.

tão logo foi aberta a Escola Normal, veio a Lei nº 8 de 3 de julho do mesmo ano “restabelecer as duas sessões diárias no ensino primário”,⁵³⁷ fato que inviabilizou a frequência dos professores à Escola Normal.

O resultado dessa situação culminou com prejuízo aos professores. Por outro lado estes professores não podem obter o “título de vitaliciedade sem cinco anos de efetivos” e não podem “ser efetivos sem as habilitações exigidas, provadas em novo exame”. Disso resulta que o tempo de exercício no magistério decorrido antes da reforma não será aproveitado para a jubilação. Nesse sentido o Regulamento foi mais complacente com os professores adjuntos, pois estes, “embora crianças”, tiveram seu tempo de serviço como adjuntos, contados para jubilação.⁵³⁸

Sei que é axiomático em Direito – favores *ampliandi odia restringenda*: mas como se pode tomar a jubilação quer como favor, quer como medida odiosa, porque se ela traz cômodo aos indivíduos em bem dos quais é decretada, não deixa de trazer incômodo e ônus às finanças daqui, e, em face do princípio também não menos axiomático em direito *Quod Lex non distinguit, Nec nos distinguere debemus*, podem nascer dúvidas futuras e para preveni-las convém esclarecer este ponto da legislação, a fim de que não venha a letra da lei matar o espírito do legislador.⁵³⁹

A situação desfavorável que se criou aos professores que foram providos antes da reforma, fez com que os mesmos não se matriculassem na Escola Normal. O que lhes ficou de direito foi, na ótica de Camilo Barreto, “trabalhai mais cinco anos, embora inabilitados, ensinai o que não sabeis, e depois procurai outro meio de vida”. Com isso o que “lucrou” o serviço público foi “não adiantar um passo na instrução dos alunos confiados a tais professores” em relação às matérias acrescidas nas escolas primárias. Nas escolas, quando os alunos chegam “às classes relativas à gramática, as decimais, sistema de pesos e medidas legais, noções de história e geografia, ou estacionam, ou se retiram, porque o professor não sabendo as matérias, não pode prosseguir no ensino delas”.⁵⁴⁰ Daí resulta outra dificuldade: não há como se fazer os exames anuais e, portanto, não há como tirar dessas escolas, professores adjuntos.

A ideia de professores adjuntos, na maioria dos casos em que era adotada no Brasil imperial, vinha embalada pela necessidade de preparar professores para atuar no ensino primário ao mesmo tempo em que resolvia problemas com substituição de professores ou

⁵³⁷ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.14.

⁵³⁸ Idem, Ibidem, p.15.

⁵³⁹ Idem, Ibidem.

⁵⁴⁰ Idem, Ibidem.

excesso de alunos. Em Mato Grosso, dentre os Regulamentos da década de 1870, apenas os de 1873 e 1880 tratam desse tema. Vilella (2002) ao se referir à ideia de constituir professores adjuntos no Rio de Janeiro afirma que ela veio embalada pelo esgotamento do projeto inicial de formação do grupo dirigente daquela Província que sonhava derramar a instrução por todas as classes sociais.

Para a autora o regresso dos conservadores veio marcado por um discurso econômico que mudou os argumentos quanto à oferta de instrução. A partir de então era importante dar instrução, mas não a mesma instrução a todos. Era inútil onerar os cofres públicos com essa despesa desnecessária. Os próximos passos foram extinguir a Escola Normal e criar um Liceu que formaria também professores e, finalmente:

[...] o golpe de misericórdia na formação institucionalizada com a adoção do método austríaco-holandês, como denominou o então presidente da Província Couto Ferraz, ou seja, a formação de novos professores feita de maneira prática, atuando como adjuntos de outros mais amigos, retornando-se assim, ao estágio anterior do professor improvisado. (VILELLA, 2002, p. 39).

Em Mato Grosso, Cardoso Júnior, um dos defensores dessa ideia, em seu primeiro relatório, em 1871, afirma que para estimular os discípulos a que se entregassem com mais afinco aos estudos estabeleceu “uma classe de professores adjuntos”. De acordo com o Regulamento de 1873, estes perceberiam uma gratificação anual e teriam direito a substituir o mestre em suas ausências, fator que “influenciaria nos ânimos do discípulo”. Percebe-se pelo discurso de Cardoso Júnior que a atuação dos melhores alunos como professores adjuntos os estimularia a abraçar a profissão mais tarde. Nesse sentido, a atuação como adjunto funcionaria como espaço de formação. Porém essa medida obedecia a critérios: somente teria direito a professor adjunto à aula que constasse com “mais de 51 alunos frequentes”.⁵⁴¹ Entretanto:

Quando o número de alunos que frequentar uma escola exceder a cento e vinte, ou se subvencionará uma escola particular que receber o excedente de cem, ou se darão adjuntos na razão de um para cada cinquenta alunos excedentes até que seja criada outra escola.⁵⁴²

As funções dos professores adjuntos consistiam em “auxiliar o ensino nas escolas públicas” e “substituir os proprietários nos seus impedimentos”. Os critérios para a nomeação que seria feita pelo governo sob a proposta do inspetor geral seria por ordem de preferência:

⁵⁴¹ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1871, p.68-69.

⁵⁴² RIPSPMT, 1880, Art. 45.

os titulados por Escola Normal de qualquer província do Império; os que houverem distinguido por seu talento, aplicação e boa conduta; e, finalmente, os menos favorecidos da fortuna. As outras condições eram ter moralidade comprovada, saúde e ter 14 anos completos.⁵⁴³

Os discursos de Miranda Reis confirmam a intenção de Cardoso Júnior de formar professores através da prática de contratar adjuntos. Entretanto, na opinião desse presidente somente a classe de professores adjuntos, medida que havia sido tomada por Cardoso Júnior, não seria suficiente para formar professores em número suficiente às necessidades da Província, seria preciso “não limitar a tão pouco os esforços”.⁵⁴⁴ Com isso o Presidente se referia à Escola Normal que criou em 1874.

Nos Regulamentos de 1875 e 1878 os professores adjuntos não aparecem possivelmente em função da crença de que a Escola Normal faria o trabalho de formação. Essa categoria retorna em 1880, época em que o Curso Normal é acoplado ao Liceu e em que a capacidade da Escola Normal de formar professores para atender às necessidades da Província começa a ser questionada. Pelo Regulamento de 1880 os professores adjuntos seguiam sendo nomeados pelo diretor da instrução com a aprovação da presidência. Porém para o caso das escolas com mais de cem alunos seriam nomeados adjuntos dentre os “titulados pela Escola Normal”. Nesse caso, de acordo com o § Único do Art. 114, esses “funcionários, tendo cinco anos de bons serviços e havendo se distinguido por sua vocação para o magistério, serão nomeados professores efetivos de 1ª classe, independentemente de concurso”.

No início da década Camilo Barreto fez severas críticas com relação aos professores adjuntos que deveriam ser tirados dentre os alunos “habilitados nos respectivos exames anuais, ou que o forem com aprovação, posto não tenham frequentado as escolas públicas” e que teriam por função “auxiliar o ensino nas escolas públicas sob a direção dos respectivos professores proprietários e substituí-los nos seus impedimentos”. Para poder exercer o cargo, esses alunos deveriam ter “apenas a idade de 14 anos”. Camilo Barreto afirma não ter podido “realizar esta instituição utilíssima” uma vez que “as bases e condições” sob as quais o Regulamento a consagrou “a tornam inexecutável além de inconveniente”.

Camilo Barreto expõe as razões pelas quais não poderia selecionar os professores adjuntos: primeiro porque “os pais e educadores tiram seus filhos da escola antes de provector”; segundo, porque “não me parece conveniente confiar uma escola a indivíduo que

⁵⁴³ Esse assunto é tratado no capítulo 16 “Dos professores Adjuntos” dos artigos 86 a 93.

⁵⁴⁴ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1873, p.15.

não seja *sui juris* e a idade de 14 anos é insuficiente para a responsabilidade legal a que o mesmo regulamento sujeita os professores adjuntos”. As soluções, diz Camilo Barreto, eu as “requisito”: obrigar o aluno a “frequentar a escola até a aprovação final exibida nos exames finais” e a “alteração da idade requisitada para a nomeação de professor adjunto”.

A justificativa de Camilo Barreto é a de que confiar “a um jovem de 14 anos, fora do gozo de direitos civis e políticos, não sujeito a contratos, ainda mesmo inominados, sem uma razão amadurecida, sem um coração suficientemente formado, precisado de quem o guie e dirija”, confiar a esse jovem “a direção do ensino e educação de outros jovens” é algo que parece ao inspetor, “muito inconveniente”, pois em caso de delito, não se poderá punir a “uma criança de 14 anos”. Entregar a escola aos professores adjuntos, nos termos do Regulamento, é nada ter de “sério e respeitoso na instrução e educação da própria infância”.⁵⁴⁵ Se Camilo Barreto foi ou não ouvido não há elementos que permitam confirmar, mas o fato é que nos dois regulamentos que se seguiram a ideia foi abandonada só retornando em 1880, em um contexto bastante diferenciado.

Ainda na esteira das críticas de Camilo Barreto à reforma de 1873, o inspetor segue chamando a atenção para os “males” por ela criados. A reforma, segundo ele, acrescentou novas matérias de ensino às que já estavam estabelecidas, mas conservou “professores sem as habilitações precisas”; concedeu cinco anos para se habilitarem, ao mesmo tempo em que reconheceu a insuficiência deles, além do mais, “uniformizou em todas as escolas os graus de instrução”.

Camilo Barreto, preocupado com alguns pontos da reforma no que diz respeito aos professores afirma que, uma vez decretada a reforma e tendo pessoal habilitado, devia-se empregá-lo provendo todas as cadeiras, “dispensando, sem ofensa porém de direitos adquiridos, os funcionários que existiam. Não havendo pessoal habilitado,⁵⁴⁶ era necessário conservar o pessoal existente e, como consequência, “tornar livre e não obrigatório o ensino das matérias acrescidas pela Reforma, enquanto não fossem providas as escolas de professores habilitados”. Outra possibilidade seria “dividir a instrução primária em três graus, empregando-se nas cadeiras do 1º o pessoal existente, e nas do 2º e 3º o que se pudesse encontrar nas circunstâncias de satisfazê-las”.⁵⁴⁷

⁵⁴⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.18.

⁵⁴⁶ De acordo com Camilo Barreto só havia cinco professores atuando na instrução e que correspondiam a estas condições e destes, de acordo com a folha de pagamento elaborada pelo inspetor em 1874, referente ao ano de 1873, somente três eram efetivos na forma do novo regulamento, em toda a província.

⁵⁴⁷ Idem, Ibidem, p.16.

Camilo Barreto lembra o exemplo de São Paulo que, como na Província de Mato Grosso, também criou uma Escola Normal mais ou menos na mesma época e com as mesmas finalidades. Entretanto lá, procurou-se:

[...] chamar e atrair os professores anteriormente nomeados, esta porém repeliu-os. Lá a Lei garantiu aos professores, já providos, que, quisessem frequentar a Escola de habilitação, os seus vencimentos durante os anos do curso. Aqui, a lei além de não proporcionar-lhes esses meios indispensáveis para deixar seus cômodos, residência e proverem a subsistência, intimou-lhes que se habilitassem dentro de cinco anos, embora residentes em freguesias, vilas ou cidades, onde eles, posto que inabilitados, são os mais hábeis, sob pena de verem extintas as suas comissões.⁵⁴⁸

De fato, basta um rápido olhar para o Regulamento da Escola Normal e para o Regulamento da Instrução Pública para compreender a veracidade das afirmações de Camilo Barreto. Os horários são absolutamente incompatíveis e inviabilizam a frequência destes professores à Escola Normal e os impede de se qualificar. Ainda assim, apesar desse inconveniente que é, sem dúvida relevante, Cardoso Júnior redimensiona a carreira do professor e a beneficia. Questões como tempo de serviço, saúde no trabalho, valorização por ingresso efetivo na carreira, gratificações por extensão de jornada após período de conclusão dos trabalhos normais são inseridas no Regulamento.

No que se refere à jornada de trabalho do professor ao longo da vida, Cardoso Júnior criava normas que efetivamente contribuiriam para a melhoria da carreira. Mas não é só isso. Aos que adocessem criava a possibilidade de jubilação, aos que quisessem permanecer na profissão após a aposentadoria, criava incentivos.

Art. 74 – Os professores que tiverem servido por espaço de 25 anos estando impossibilitados de continuarem a servir, terão direito à jubilação com o respectivo ordenado. Os que depois de serem providos vitaliciamente se mostrarem inabilitados por enfermidades supervenientes, ou por outra causa justa, ouvido o conselho literário, poderão igualmente ser jubilados com o ordenado proporcional ao tempo de serviço.

Art. 79 – Os professores que depois de servirem 25 anos estiverem em estado de continuar, se o governo entender conveniente, permanecerão no magistério percebendo além dos seus vencimentos a 5ª parte mais a título de gratificação.⁵⁴⁹

Com essas medidas não apenas o professor passava a ter garantias para a carreira como também passava a ser “premiado” quando a sua atuação ao longo do tempo fosse

⁵⁴⁸ Idem, Ibidem, p.17.

⁵⁴⁹ RPPMT Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 1872, p.73.

merecedora de reconhecimento. Essa era uma forma de “compensação de sua prática, de seu procedimento e de sua dedicação”.

Norteados por critérios de aparente justiça por um lado e de eficiência por outro, defende a necessidade de “um processo especial” para julgar “as faltas cometidas pelos professores”. Esse expediente, segundo Cardoso Júnior, já adotado em muitas outras províncias, funciona como “um antemural ao descarreamento de quem quer que seja e serve de verificar por meios eficazes, faltas imputadas, falsa ou veridicamente, aos mestres”.⁵⁵⁰ A justiça é apenas aparente uma vez que, conforme nos lembra Siqueira (2000), as faltas referiam-se apenas aos professores. As ações das demais autoridades não estavam afetas a qualquer forma de julgamento. Entretanto, não deixa de ser um passo positivo numa época em que os desmandos eram muitos, as perseguições de toda natureza e, em que os apadrinhamentos permeavam o serviço público.

Em defesa da reforma, Cardoso Júnior afirma que não saber ler, escrever ou aplicar os conhecimentos matemáticos são consequências provocadas pelo “pouco cuidado que inspirava o provimento das cadeiras”.⁵⁵¹ O verbo no passado indica, na concepção do presidente, a superação do problema, uma vez que pela reforma os concursos somente admitiriam professores habilitados e as provas seriam rigorosas.

As mudanças estabelecidas pelo Regulamento de 1873, na opinião de Miranda Reis, pouco a pouco traziam candidatos à carreira do magistério, prova disso são os concursados de 1873 que constam no relatório de Camilo Barreto. De acordo com esse presidente “algumas pessoas de provadas habilitações” pouco a pouco começavam a procurar, na Província, “a carreira do magistério público”⁵⁵². Em sua opinião esses poucos professores eram um bom exemplo para que os outros estudassem “acuradamente no sentido de habilitarem-se” podendo depois disso preencher definitivamente suas cadeiras, após ter prestado o “indispensável exame de habilitações” e assim poderem ter acesso “às vantagens correspondentes aos professores efetivos”.⁵⁵³

Entretanto, se por um lado, alguns professores se animavam para os estudos com a finalidade de obter a efetivação e assim ter acesso às vantagens da carreira e ainda se submetiam aos novos métodos de ensino, por outro, havia aqueles que, por não querer se submeter a esse processo de mudanças abandonava o magistério. O relatório de Miranda Reis menciona alguns nomes de professoras que, nessa época, pediram sua demissão por ocasião

⁵⁵⁰ Idem, Ibidem, p.68.

⁵⁵¹ Idem, Ibidem, p.73.

⁵⁵² RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1874, p.28.

⁵⁵³ Idem, Ibidem, p.29.

do início dos “exercícios pedagógicos. Uma dessas professoras era Maria José Gaudie de Albuquerque, vinculada a duas importantes famílias mato-grossenses, a família Gaudie Ley e a família Albuquerque, ambas dotadas de grande reputação e poder, tanto político quanto econômico, em Mato Grosso. Miranda Reis não explicita em seu discurso, se a demissão estava ou não vinculada a uma resistência da mesma aos exercícios pedagógicos, mas esta é uma hipótese plausível tendo em vista que no bojo desta mudança estava a exigência de habilitações que, na época de Gaudie Ley, não se faziam necessárias. Após as demissões, as cadeiras vagas, colocadas para concurso, permaneceram sem pretendentes fato que tanto pode indicar a pouca disponibilidade da população para as mudanças quanto a dificuldade em se conseguir professores com as qualificações necessárias.

Vê-se assim que, apesar dos discursos em defesa da educação como caminho para a consolidação do novo homem necessário à modernidade, apesar das inúmeras tentativas de reformar a instrução a fim de torná-la mais criteriosa e mais eficiente, ao longo de todo o período imperial, a instrução pública em Mato Grosso parece não ter deslanchado, pelo contrário, mostrou-se, sobretudo na ótica das autoridades responsáveis pela mesma, lenta, ineficiente e incapaz de alcançar os propósitos estabelecidos.

Em 1875, meados da década e dois anos após a aprovação do Regulamento, o Barão de Diamantino, em discurso em favor da instrução, que fora proferido à Assembleia Legislativa, defendia “a alta conveniência social de distribuir o pão do espírito a esses que para o futuro têm de exercer seus direitos de cidadãos e cumprir os deveres impostos pela sociedade” pois a instrução “concorre para suavizar os costumes e estabelecer no povo novos hábitos ordeiros e o amor ao trabalho”.⁵⁵⁴

Por esse discurso percebe-se que, apesar das palavras inflamadas em defesa da instrução, as escolas em meados da década e após a tão defendida reforma não apresentavam os resultados esperados. As causas apontadas para isso conforme já largamente discutido são inúmeras figurando entre os culpados os professores, pais, alunos e o próprio governo. Além dos muitos problemas sempre denunciados pelas autoridades em seus discursos, havia ainda outros mecanismos que interferiam negativamente no processo de recrutamento de professores.

Souza (2006), com base em artigos escritos por Tavares Bastos no início da segunda metade do século XIX, aborda sobre o protecionismo nos concursos para professores, fator que acabava por permitir o ingresso no magistério de pessoas que não tinham condições

⁵⁵⁴ RPPMT Tenente Coronel Barão de Diamantino, 1875, p.7.

intelectuais, mas que se valiam de padrinhos, as famosas “sinecuras” para acessar a profissão, as quais tantas vezes foram denunciadas por Camilo Barreto. Mas esse parlamentar, segundo Souza, não se atinha a criticar as sinecuras, questionava também:

A má remuneração dos profissionais do magistério, aspecto que, segundo ele, desestimulava o interesse dos futuros profissionais, ‘pois um moço, no Amazonas, ou no Paraná, ou em Goiás, que saiba ler, escrever, aritmética, doutrina, elementos da geografia e gramática nacional, prestar-se-á a ensinar meninos por 400\$ anuais? De certo que não’”. (SOUZA, 2006, p.119).⁵⁵⁵

Em Mato Grosso em 1873 os salários pagos aos professores do magistério público, assim como em outras províncias, obedecem a uma ordem hierárquica, uma estratificação, embora não haja ainda a classificação das cadeiras em primeira, segunda e terceira classes como se vê nos Regulamentos, a partir de 1875. Com isso os professores da capital ficam privilegiados em relação aos das cidades e vilas que por sua vez também ficam privilegiados em relação ao das freguesias e povoados. Outra estratificação é estabelecida entre professores interinos e efetivos, pois os efetivos ganhavam 50% a mais do que os interinos no que diz respeito ao salário e 100% mais no que diz respeito às gratificações.

É importante lembrar que a estratificação quanto à localização das cadeiras é anterior ao Regulamento de 1873 e mesmo à administração de Cardoso Júnior, conforme se pode ver no relatório do Cônego João Leocádio da Rocha. O valor dos salários no Regulamento de 1873, se comparados aos anteriores no que diz respeito aos interinos, é exatamente o mesmo. Entretanto em relação aos efetivos há uma diferenciação significativa. Outra novidade do Regulamento de 1873 é a criação de uma gratificação igual à metade dos vencimentos aos professores com mais de vinte e cinco anos de atuação e que tivessem prestado bons serviços. Isso é uma forma aparente de incentivar a permanência dos professores na carreira.

No Quadro abaixo, elaborado a partir de dados coletados em parte no relatório do inspetor e, em parte no Regulamento de 1873, apresentam-se os salários tanto de efetivos quanto de interinos e de adjuntos. Um dado que chama atenção em 1873, além da

⁵⁵⁵ Valdez (2006) realizou algumas incursões em relatórios oficiais para levantar os salários pagos aos professores na década de 1850 em algumas províncias. Segundo a autora, para a carreira do magistério público havia “critérios diferentes na remuneração entre ‘professores’ (ensino primário) e ‘lentes’ (ensino secundário), sendo os últimos remunerados de acordo com a cadeira que ocupavam (francês, geometria, gramática etc.). Algumas províncias complementavam o salário com gratificações que variavam de acordo com o número de alunos ou conforme os critérios estabelecidos por cada província. Havia uma diferenciação entre os professores de cidades, vilas e área rural”. A autora propõe-se a estabelecer uma média entre menor e maior salário: [...] Espírito Santo: 350\$000 e 600\$000; Minas Gerais: 500\$000 e 800\$000; Paraná 600\$000 e 800\$000; Santa Catarina: 800\$ e 1.000\$000; Rio Grande do Sul: 400\$000 e 800\$000; Goiás 300\$000 e 1.000\$000. Segundo alguns relatos, os baixos salários pagos eram motivos de descontentamento geral e, enquanto um pedreiro ganhava diariamente 2\$000 ou mais por dia, um professor primário ganhava menos de \$800 réis diários. O salário do Diretor da Instrução era de 1:200\$000”. (VALDEZ, 2006, p. 123).

diferenciação entre efetivos e interinos, o salário do inspetor que é inferior ao do professor efetivo. Uma análise mais detalhada da tabela elaborada pelo inspetor Camilo Barreto, cuja base de dados é o ano de 1873. Esse dado comprova o discurso de Cardoso Júnior de que todos deveriam passar por novos concursos, e ainda, é a confirmação de que foi realizado um concurso naquele mesmo ano.

Quadro 5 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução - 1873.

Cargo	Salários em geral		
	Ordenado	Gratificação	Total
Inspetor Geral das aulas	600\$000	400\$000	1:000\$000
Amanuense	400\$000	200\$000	600\$000
Professores da capital	Efetivos - 1:200\$000	Efetivos - 400\$000	Efetivos - 1:600\$000
	Interinos - 800\$000	Interinos - 200\$000	Interinos - 1:000\$000
Professores das cidades e vilas	Efetivos - 900\$000	Efetivos - 400\$000	Efetivos - 1:300\$000
	Interinos - 600\$000	Interinos - 200\$000	Interinos - 800\$000
Professores das freguesias e povoados	Efetivos - 600\$000	Efetivos - 400\$000	Efetivos - 1:000\$000
	Interinos - 400\$000	Interinos - 200\$000	Interinos - 600\$000
Professores adjuntos	-	200\$000	200\$000

Fonte: Relatórios do Inspetor Camilo Barreto de 1874 e Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 1873

Camilo Barreto no relatório de 1877 criticou a forma como estavam estabelecidos os ordenados no Regulamento de 1873. Entre essas críticas destacam-se os ordenados e gratificações que, na opinião do inspetor, obedecem a uma organização que ele classifica como “ideal”, porém “não em relação ao trabalho que em todas exigiu o mesmo”. Com essa ordem o inspetor não concorda. Sua sugestão é a de que, dada a ausência de professores habilitados, que pelo menos por seis anos se considerasse:

[...] livre e não obrigatório o ensino das noções de geografia e história, quebrados, complexos ou proporções, ou que se dividisse a instrução em três graus e as escolas em três categorias ou classes compreendendo o 1º grau todas as matérias do Regulamento de 1854; o 2º, as do artigo 9º § 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º do Regulamento vigente, restringida a do parágrafo 4º até decimais, abrangendo aquelas, todas as escolas do sexo masculino e feminino, das freguesias e povoados e estas, as das vilas e cidades; as do 3º as matérias do artigo 9º e seus parágrafos (exceto o 7º aplicável somente às escolas do sexo feminino) em todas as escolas do sexo masculino e feminino da capital⁵⁵⁶.

A preocupação de Camilo Barreto estava no fato de que os professores que atuavam no mesmo grau de ensino e de quem eram exigidos os mesmos conhecimentos, recebiam salários diferenciados. O objetivo do inspetor era o de que a “retribuição” fosse proporcional

⁵⁵⁶ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1877, p.13.

“à maior soma de conhecimentos e de trabalhos dos professores”⁵⁵⁷. A proposta consistia em uma espécie de hierarquização de saberes no interior das práticas. Saberes mais “elevados” deveriam merecer salários mais substanciais.

O Regulamento de 1875 mantém os salários dos professores no mesmo patamar do Regulamento anterior, mas eleva significativamente o salário do Inspetor da Instrução. Ainda assim o salário do Inspetor apenas se equipara aos dos professores efetivos da capital. Nesse período aparecem algumas funções que antes não existiam como a de porteiro da Escola Normal, encarregado do Gabinete de Leitura e os professores da Escola Normal que ganhavam salários intermediários entre os pagos aos professores da capital e os das cidades e vilas.

Quadro nº 6 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspetoria da Instrução - 1875.

Cargo	Salários em geral		
	Ordenado	Gratificação	Total
Inspetor Geral das aulas	1:200\$000	400\$000	1:600\$000
Secretário	600\$000	200\$000	800\$000
Amanuense	-	600\$000	600\$000
Contínuo servindo de porteiro da Escola Normal	-	600\$000	600\$000
Encarregado do Gabinete de Leitura	-	800\$000	800\$000
Professores da capital	Efetivos – 1:200\$000 Interinos - 800\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos - 1:600\$000 Interinos – 1:000\$000
Professores das cidades e vilas	Efetivos - 900\$000 Interinos – 600\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos - 1:300\$000 Interinos - 800\$000
Professores das freguesias e povoados	Efetivos – 600:000 Interinos – 400\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos – 1:000\$000 Interinos – 600\$000
Professores da Escola Normal	1:200\$000		1:200\$000

Fonte: Relatórios do Inspetor Camilo Barreto de 1876 e Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 1875.

O Regulamento de 1878 promove algumas mudanças. Os salários de secretário, porteiro, amanuense e contínuo, que antes se compunham somente de gratificações, agora se dividem entre salários e gratificações. Para o secretário e amanuense há um pequeno aumento. Com isso fica estabelecida uma diferenciação entre o tipo de atividade com a valorização de atividades de natureza mais intelectual em detrimento de atividades braçais, tendência típica do capitalismo.

Essa era uma cobrança de Camilo Barreto tendo em vista, na opinião do inspetor, que a responsabilidade inerente aos cargos era maior nas ações burocráticas. Há também um

⁵⁵⁷ Idem, Ibidem.

pequeno aumento para os professores da cadeira de terceira classe, ou seja, os da capital. Os interinos que fossem formados pela Escola Normal receberiam salários iguais aos efetivos. Nesse Regulamento não há um artigo ou parágrafo específico que estabeleça a diferenciação entre interinos e efetivos, porém, o Art. 30, dá ao professor interino que seja normalista o direito a receber os salários dos efetivos. Percebe-se com isso que as diferenças estabelecidas no Regulamento anterior foram mantidas.

Quadro nº 7 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspeção da Instrução - 1878.

Cargo	Salários em geral		
	Ordenado	Gratificação	Total
Inspetor Geral das aulas	1:000\$000	600\$000	1:600\$000
Secretário	600\$000	400\$000	1:000\$000
Amanuense	600\$000	200\$000	800\$000
Contínuo servindo de porteiro da Escola Normal	300\$000	300\$000	600\$000
Encarregado do Gabinete de Leitura	400\$000	400\$000	800\$000
Professores do Liceu	1:200\$000	200\$000	1:400\$000
Professores da capital 3 classe	Efetivos – 1:500\$000 Interinos - 1:000\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos - 1:700\$000 Interinos – 1:000\$000
Professores das cidades e vilas – 2 classe	Efetivos – 900\$000 Interinos – 600\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos - 1:300\$000 Interinos - 800\$000
Professores das freguesias e povoados 1 classe	Efetivos – 600\$000 Interinos – 400\$000	Efetivos – 400\$000 Interinos – 200\$000	Efetivos – 1:000\$000 Interinos – 600\$000
Professores da Escola Normal	1:200\$000		1:200\$000
Professor de Música	400\$000	200\$000	600\$000

Fonte: Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 1878.

O Regulamento de 1880 traz várias alterações com dois grandes objetivos: o primeiro incentivar os professores a primar pela qualidade do ensino e o segundo de criar estímulos ao processo de escolarização, sobretudo, no interior da Província. Nesse Regulamento o salário do diretor da instrução é aumentado significativamente superando todos os outros, colocando-o no topo da hierarquia salarial. Os salários de secretário e amanuense permanecem sem alteração no valor final, mas há um remanejamento entre salários e gratificações aumentando os primeiros e diminuindo os últimos. O cargo de encarregado do Gabinete de Leitura desaparece. Como justificativa para esse desaparecimento os relatórios tanto do inspetor quanto do presidente afirmam ser parte de um mecanismo para com isso poder aumentar outros salários.

Há uma precarização ainda maior nos salários de atividades tidas como braçais ou rotineiras. Os salários dos professores são os que mais sofrem alterações. De acordo com esse

Regulamento as gratificações dos efetivos diminuem para um terço, mas em compensação são inseridas as gratificações por produtividade. Conforme se pode ver no Quadro nº 9, os professores efetivos passam a receber uma gratificação pelo número de alunos do ensino primário, efetivamente aprovados nos exames, gratificação essa que se estendia aos interinos e particulares, mas os professores poderiam também receber gratificação pela aprovação de alunos secundários, mas nesse caso a gratificação era maior.

Ao instituir essa gratificação, ideia de Gustavo Galvão que serviu como um “incentivo aos professores, para bem instruírem seus discípulos”. Essa é uma das poucas, senão a única ideia nova proposta por Gustavo Galvão e já sugerida na Província do Amazonas⁵⁵⁸ e que, aparentemente, é de fato do presidente. O estímulo seria, na verdade, conforme dito acima, uma espécie de remuneração por produtividade uma vez que se propunha a pagar uma “gratificação” que fosse “proporcional ao número de alunos” que se apresentassem para exames “anualmente” e que fossem “aprovados”.⁵⁵⁹ Provavelmente, essa era uma forma de estimular os professores para que buscassem mais alunos tendo em vista que muitas escolas funcionavam com reduzido número de matrículas e ainda melhorar os índices de aprovação sempre muito baixos. A culpa por esse quadro, quase sempre era atribuída à “incúria dos pais” que retiravam os filhos da escola antes de estarem prontos.

Ainda no Regulamento de 1880 vê-se outra medida importante no sentido de estimular a propagação do ensino para pontos mais isolados da Província. De acordo com o estabelecido no Art. 184, os professores das cidades de “Miranda, Nioaque, São José de Herculânia, Porto do Rio Araguaia, Santana de Paranaíba, Mato Grosso e outros pontos remotos da Província quando definitivamente criadas e efetivamente providas [as escolas] contarão [os professores] para vitaliciedade e jubilação 10 meses por um ano”. Os salários dos professores do Liceu, entretanto eram fixos inclusive as gratificações.

⁵⁵⁸ Ver relatório do presidente da província Rufino Enéias Gustavo Galvão, o Barão de Maracaju, AMAZONAS, Relatório do presidente, 1878.

⁵⁵⁹ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.27.

Quadro 8 - Salários pagos aos diversos segmentos da Inspeção da Instrução - 1880.

Cargo	Salários em geral		
	Ordenado	Gratificação	Total
Diretor Geral	1:800\$000	600\$000	2:400\$000
Secretário	700\$000	300\$000	1:000\$000
Amanuense	600\$000	400\$000	800\$000
Porteiro	300\$000	200\$000	500\$000
Contínuo	240\$000	120\$000	360\$000
Prof. Da capital	Efetivos 1:566\$000	-	1:566\$000 + gratificações
	Interinos 1:200\$000		1:200\$000 + gratificações
Prof. Das cidades	Efetivos -1:303\$000	-	1:303\$000 + gratificações
	Interinos -1:000\$000		1:000\$000 + gratificações
Prof. Das vilas e freguesias	Efetivos - 1:242\$000	-	1:242\$000 + gratificações
	Interinos - 800\$000 -		800\$000 + gratificações
Prof. Adjunto	300\$000	-	
Prof. Do Liceu	1:200\$000	400\$000	1:600\$000

Fonte: Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 1880.

Quadro 9 – Gratificações pagas aos professores de acordo com o número de alunos aprovados nos exames.

Número de alunos	Gratificação
De 8 até 10 alunos	200\$000
De 10 até 20 alunos	400\$000
De 20 até 30 alunos	500\$000
De 40 até 50 alunos	700\$000

Fonte: Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 1880.

Pelos dados apresentados vê-se estabelecida uma estratificação cada vez mais acentuada entre os da capital e os do interior (do centro e da periferia), entre os das ciências puras e das aplicadas ao ensino, entre efetivos e não efetivos, entre os trabalhadores intelectuais e braçais. Considerando-se que a menção feita aos salários dos professores por Tavares Bastos se refere ao período anterior à Guerra e que depois dela a carestia se tornou muito maior vê-se que os professores realmente pouco ganhavam, especialmente se levar-se em consideração que, em Mato Grosso, a carestia foi mais acentuada do que em outras localidades do Império, principalmente em função da distância, mas também por causa da especulação posterior à Guerra. Porém, um fato é inegável: houve um investimento em salários no período, ainda que de modo hierarquizado, que privilegiava umas categorias em detrimento de outras.

A questão salarial é sempre apontada pelas autoridades como um dos maiores entraves ao bom desempenho na profissão tendo em vista que salários baixos não despertam o interesse por se aperfeiçoar uma vez que, na opinião de muitos deles, tão logo aconteça essa melhoria o professor procura outra ocupação mais rentável. Pelo menos essa é uma das queixas recorrentes nos relatórios ao longo de todo o Império. Ao se retomar as ideias de

Souza sobre a instrução e tomar como referência as ideias de Tavares Bastos, tem-se que, segundo sua proposição, havia algumas medidas que poderiam melhorar a instrução. São elas:

[...] reduzir o número de cadeiras, pagar melhor aos professores que tivessem permanecido na escola, retirar da função todos os mestres que tivessem se mostrado pouco aptos para aquele exercício, contratar professores nacionais ou estrangeiros, da mesma ou de outra província que poderiam ser oriundos do clero ou leigos, para atuar nas escolas que continuassem a funcionar depois desse ajuste. (Souza, 2006, p.120).

A autora se refere ainda à necessária preocupação, por parte dos administradores, no que diz respeito à formação pedagógica dos professores. Se considerados os salários vê-se que em Mato Grosso essa preocupação não era levada muito a sério tendo em vista que os professores da Escola Normal ganhavam menos do que os efetivos das escolas elementares. Um dado curioso está na tabela salarial de 1881 elaborada por Dormevil em que os professores de Pedagogia e Métodos e de Matemáticas elementares aparecem sem as gratificações tendo em vista que as aulas haviam sido ministradas por substitutos.

O retorno ao relatório elaborado por Pedrosa em 1878 permite ver que esse presidente, logo depois de assumir a presidência da Província, empreendeu um movimento em prol da contratação de professores interinos tendo como base a Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1877. O presidente usa a referida Lei para justificar a contratação de professores para localidades que os mesmos se faziam necessários tendo em vista que o Art. 8º determinava a existência de escolas em todas as localidades que houvesse crianças em número suficiente. Assim, foram criadas dezessete escolas de ensino primário sendo, destas, treze para o sexo feminino. Como a Província enfrentava dificuldades financeiras, a preferência seria dada aos contratados sem as devidas habilitações. Conforme já se viu anteriormente os professores que não fossem formados ganhariam menos do que os formados.

Para justificar essa ação Pedrosa retorna a Leverger que na década de 1850 defendeu que era melhor um professor não qualificado do que professor nenhum. Para o presidente era melhor ter quem ensinasse “alguns rudimentos à mocidade” para que essa pudesse pelo menos saber “ler, escrever e contar” do que deixá-la na “mais completa ignorância”⁵⁶⁰. Se mais tarde as finanças da Província melhorassem e a Escola Normal desse os frutos esperados dispensariam os contratados que não estivessem preparados para os concursos públicos. No momento o esforço era para que pudessem ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização.

⁵⁶⁰ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.43.

Tal posição colocava-se contrária à do inspetor anterior, Camilo Barreto, a quem a severa obediência aos métodos e a relevância dada às habilitações eram fatores de relevada significação. No relatório seguinte, o presidente afirma que dadas às dificuldades financeiras, manteve o “alvitre” de “utilizar-me de professores contratados os quais, aliás, vão prestando bons serviços”. Novamente Camilo reitera sua posição anterior: se por um lado não há “professores idôneos” por outro não se pode “deixar a mocidade na ignorância de tudo, só porque não se podia ministrar-lhes, desde já mestres nas condições desejáveis”⁵⁶¹. Entretanto também não se pode torná-los efetivos, não sem:

[...] prejuízo futuro para o melhoramento do magistério e também para os cofres provinciais por isso, enquanto, pois, não se preparar um pessoal idôneo para o magistério, forçoso se torna o emprego de tais auxiliares que, se adquirirem vocação para o ensino, no próprio exercício deste irão se habilitando para o provimento definitivo das cadeiras que regem. E fácil será, em qualquer tempo, despedir os que não se mostrarem proficientes, no rigor filológico da expressão.⁵⁶²

A preocupação dele é destacada, especialmente no que diz respeito à instrução feminina. Dada a dificuldade de conseguir pessoal idôneo para as aulas vagas não titubeou em autorizar que, na cidade de Mato Grosso, onde o sexo feminino estava “privado da instrução” que o professor deste “tão remoto povoado” lecionasse “também às meninas da idade de seis a dez anos, quer promiscuamente com os alunos, quer separadamente, em horas distintas”,⁵⁶³ e que recebesse por esse acréscimo de trabalho uma gratificação adicional.

Entretanto, se por um lado Pedrosa se mostrava favorável a abrir espaço para que professores pudessem atuar sem as necessárias habilitações, por outro se mostrou inflexível com relação à realização, também necessária, de concursos para a efetivação. Mediante o pedido dos deputados de que se efetivasse uma professora sem o devido concurso o mesmo se recusou com veemência em atender a solicitação da Assembleia. Na condição de advogado e, portanto, de conhecedor das leis e, após discorrer longamente sobre a afronta à Lei que esse pedido representava, disse que isso não tinha nenhuma “utilidade pública”, além de acarretar “prejuízos à educação”. Ao final ele conclui pela inconstitucionalidade do ato tendo em vista que as Assembleias Provinciais não têm a atribuição de “conceder ou autorizar favores pessoais”, nem lhes é “lícito legislar sobre assunto alheio à sua competência expressamente

⁵⁶¹ Idem, 1879, p.135.

⁵⁶² Idem, Ibidem.

⁵⁶³ Idem, Ibidem.

determinada”. Os deputados não podem “legislar sobre indivíduo certo e determinado”; devem antes se ater a funções mais “nobres e elevadas”.⁵⁶⁴

Com isso Pedrosa se colocava frontalmente contra a tendência de alguns segmentos da Província e que não era exclusividade dela, de privilegiar determinadas pessoas por razões, na maioria das vezes, de natureza política. Esse talvez tenha sido um dos grandes obstáculos para que a instrução efetivamente deslanchasse no período. A elaboração de uma legislação cada vez mais sofisticada, pautada em detalhes, constituía-se em um importante instrumento para, cercear, ainda que aos poucos, esse tipo de situação e transformar a atuação dos professores em efetiva carreira.

Da mesma forma que toda a legislação foi pensada para criar critérios cada vez mais severos para evitar os desmandos comuns ao ingresso na carreira, toda a nova forma de conceber a remuneração também se constitui num esforço em transformar a ação docente em carreira efetiva e, agora, sob os auspícios do capitalismo, incluindo critérios de produtividade à remuneração.

A tendência à institucionalização da carreira fica expressa no relatório de Dormevil quando lembra que Pedrosa, no seu “bem elaborado relatório” denominou os professores contratados como “auxiliares provisórios” e informou que o presidente assim procedeu tendo em vista a “impossibilidade de reorganizar, desde logo, a instrução, sobre bases que garantissem a sua fácil e profícua difusão, já por falta de pessoal idôneo, já pela escassez de recursos pecuniários de que dispunha”.⁵⁶⁵ Sobre a afirmação de Pedrosa, Dormevil como conhecedor de quase todo o pessoal da Província, diz poder avaliar as dificuldades com que lutou Pedrosa para preencher as ditas escolas com pessoas que tivessem alguma habilitação, porém:

[...] o resultado não correspondeu à expectativa, porque poucos foram os que, encarando unicamente as vantagens, não desistiram da empresa, logo que as autoridades fiscalizadoras do ensino quiseram entrar em conhecimento do modo porque ele era dado e averiguar se era real a frequência dos alunos nos mapas mensais⁵⁶⁶.

Dormevil denuncia que das vinte e uma escolas criadas apenas onze se achavam providas, as demais estavam fechadas ou por falta de alunos ou por falta de mestres. Dentre as demais que continuam atuando existem ainda as que “não preenchem o fim desejado”. Na sequência, cita alguns nomes de professores que, segundo ele, cumprem a contento as suas

⁵⁶⁴ Idem, p.150.

⁵⁶⁵ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.15.

⁵⁶⁶ Idem.

obrigações, dentre eles destaca dois normalistas formados na Província. Destes, afirma, “não admira a dedicação ao ensino porque tiveram a sua aprendizagem na Escola Normal da Província”. Assim, coloca em relevo o trabalho que se realizava na Escola Normal, o mesmo, como já dito, primava pelo rigor quanto ao domínio de conhecimento nas diversas áreas exigidas à formação dos futuros professores, obviamente de acordo com a concepção de formação de seus idealizadores.

Ao se referir aos professores que atuam na instrução, Dormevil por um lado enaltece a atuação dos professores do Liceu que atuam nos dois cursos e afirma que “os ditos professores cumprem escrupulosamente os seus deveres magistrais”, razão pela qual congratula-se com o presidente e com a Província “pela acertada escolha de tais funcionários”. Vale lembrar que ele próprio era um desses professores. Por outro, lamenta a atuação dos professores primários que, segundo ele:

[...] não tem, com honrosas exceções, as habilitações indispensáveis para bem e firmemente desempenhá-lo; desconhece que a sociedade lhe delega o mais nobre de seus atributos; não sabe manter e empregar devidamente a sua autoridade a bem do proveito intelectual e moral de seus alunos; considera o professorado como um meio de ganhar a vida e não um sacerdócio, para cuja recompensa não há indenização possível⁵⁶⁷.

Possivelmente Dormevil, ao formular essas considerações, estivesse inspirado pelas concepções de Daligault que coloca a ação do professor no patamar do sacerdócio, da abnegação, atribui-lhe um cunho estritamente moral. É importante lembrar que Dormevil era professor de pedagogia na Escola Normal e Daligault escreveu um manual publicado no Brasil em 1874, denominado “Curso de pedagogia destinado aos alunos mestres das escolas normais primárias” e que esteve em circulação no Brasil naquele período. Nesse manual eram apresentadas as qualidades necessárias a um professor.

De acordo com o referido manual até a maneira de viver do professor deve ser de abnegação. O professor deve se privar de tudo o que for necessário em nome da manutenção da boa reputação profissional. Para Daligault “o modo de viver do professor deve estar em harmonia com a exigência das funções que exerce; e estas funções – graves e santas – impõem-lhe privações, com as quais deve conformar-se, sob pena de incorrer em censura, ou em menosprezo talvez” (DALIGAULT, 1874, p.32).

Para Valdez (2006, p.117), no século XIX, havia unanimidade quanto ao fato de que a moralidade e a capacidade intelectual dos professores constituíam as condições fundamentais

⁵⁶⁷ Idem.

para o êxito da instrução. Nas mãos desses profissionais estava o papel redentor de instruir e educar os que eram o futuro da pátria.

Dormevil, ao tecer suas críticas aos professores primários, não mencionou as significativas diferenças salariais estabelecidas entre eles e os professores do Liceu, salários esses superiores aos que eram pagos aos demais professores da outra categoria independente de sua condição de interino ou efetivo. É importante frisar que, conforme determina o Art. 141 do Regulamento de 1880, os professores primários interinos teriam apenas “dois terços do ordenado do professor efetivo, conforme a categoria”. Os do Liceu, porém, perceberiam “todos os vencimentos”.

Além do mais, deve se considerar ainda que os professores do Liceu recebiam gratificação independente de sua produtividade, enquanto que para os demais professores da instrução primária as gratificações só eram pagas se tivessem alunos aprovados nos exames. No relatório de 1881 Dormevil mantém a exaltação ao desempenho dos professores secundários, enquanto que os professores primários, segundo o inspetor, continuam falhos de habilitações à exceção da professora D. Maria Justina da Gama, da Escola do sexo feminino da Freguesia de Pedro II que “cada vez mais louros conquista e mais encômios merece” tendo em vista o “zelo e manifesta vocação com que tem se dedicado à honrosa tarefa de ensinar”.⁵⁶⁸ Essa professora é uma dentre os três que figuravam como efetivos desde 1873.

Durante toda a gestão de Dormevil ele sempre exaltou a competência dos professores do Liceu e teceu severas críticas aos professores das escolas primárias, salvo honrosas exceções como é o caso da professora citada. Sua impaciência ou desconsideração com esses professores era tanta que no Relatório de 1882 limitou-se, no que se refere aos mesmos, a pedir ao presidente que se remetesse ao relatório anterior. Esses relatórios, conforme dito faziam duras críticas aos professores primários quer por sua falta de habilitações, quer por sua pouca ou nenhuma responsabilidade.

Curiosamente Gustavo Galvão destaca os resultados dos exames das diversas localidades como altamente satisfatórios. Segundo o diretor, tomando como base o arquivo da secretaria da instrução, em anos anteriores, grande parte das escolas, em que houve ato de exame final não consta que, “tivessem apresentado um só aluno para exame”. Agora, entretanto, os resultados eram satisfatórios graças “à disposição consagrada no referido regulamento, que torna a gratificação dos professores dependente da apresentação de alunos

⁵⁶⁸ Idem, 1881, p.9.

aprovados”. O número de aprovados nas escolas primárias de primeiro e segundo graus foi de noventa e nove alunos.

Se no início de sua gestão Dormevil aponta o sucesso das medidas com alto índice de aprovação, por que depois se torna um crítico contumaz dos professores primários e passa a denunciar os péssimos resultados destes professores? E por que a recorrente exaltação aos professores da instrução secundária em detrimento da primária? Uma manobra para se autojustificar? Teriam surgido no período problemas que Dormevil não relatou? Estariam as críticas de Dormevil sustentadas no fato de que apesar de já estar a quase uma década em funcionamento a Escola Normal ainda fosse preponderante a presença de professores sem habilitação nas escolas?

Dormevil, possivelmente num esforço para trazer mais professores habilitados para as escolas primárias, propõe, em seu relatório, a redução para dezoito anos, a idade exigida aos alunos mestres habilitados para o magistério. Para o diretor esses alunos deveriam ter regalias sobre os demais que não eram normalistas. Outro argumento usado por Dormevil era o fato de que os cursos superiores não faziam essa exigência. E, finalmente, propõe que seja válida também para os normalistas a Lei de aposentadoria recentemente aprovada desde que, para os empregados no magistério, o “tempo de aprendizagem”⁵⁶⁹ seja também contado.

Dormevil, contraditoriamente, tendo liberado de qualquer exame todos os professores da educação particular, destaca como um dos “melhoramentos” da instrução “as reformas nos exames de habilitação e de concurso”⁵⁷⁰ inseridas no Regulamento de 1880. As razões para isso, conforme já visto, eram meramente financeiras.

As condições de trabalho dos professores, pelo menos na ótica das autoridades responsáveis por conduzir a instrução, aparentemente, pouco ou nada se alteraram ao longo da década e mesmo depois dela. Entretanto, ao olhar para os regulamentos anteriores, para as condições de trabalho e de salários, ao se observar o número de alunos nas escolas, ao se analisar os discursos produzidos sobre essa mesma escola e esse mesmo professor em tempos posteriores, pode-se captar um movimento que é permeado por permanências, mas que também se abre e provoca rupturas e transformações, ainda que lentas. Aos poucos a carreira do magistério se institucionalizava, ganhando critérios que, em longo prazo, a tiraria do crivo do protecionismo e do clientelismo.

⁵⁶⁹ Idem, *Ibidem*, p.12.

⁵⁷⁰ Conforme já visto, o Regulamento de 1880 dispensava do exame de habilitação os que tivessem diploma de Escola Normal, os titulados por faculdade, os titulados pelo Colégio Pedro 2º, Liceu Baiano e Ginásio Pernambucano, os padres de ordens sacras e os que apresentassem certidão de exame que demonstrasse terem sido aprovados em cada uma das disciplinas da cadeira que se queria prover.

7.3 - Escola Normal

Para consolidar o projeto de constituição do sujeito moderno, laborioso, morigerado, útil à nação e civilizado não bastava tão somente democratizar o ensino colocando-o ao alcance de todos. Era necessário formar uma quantidade de professores capazes de reproduzir práticas para formar esse novo homem. O projeto de formação da população trazia no seu bojo a urgência de outro projeto: o de formação de professores. Para Siqueira e Sá (2006, p.134):

A formação de professores ilustrados, moralizados, morigerados, enfim, afinados com as propostas modernas, era fundamental para o sucesso do projeto modernizador. De outro lado, os professores, na categoria de funcionários públicos, engrossariam e ampliariam o círculo de influência e divulgação da proposta no interior da sociedade.

Mattos (1987), ao se referir a essa recorrente necessidade e à consequente dificuldade de formação de professores, fala da preocupação com a criação de escolas normais e da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro, escola essa que não despertava o interesse nos jovens dado o número pequeno de alunos que nela ingressou.

Castanha (2008), do mesmo modo, afirma que as tentativas empreendidas no Brasil Imperial com vistas à formação de professores não deram resultados satisfatórios. Esse autor lembra que, possivelmente, a primeira tentativa de se criar uma escola com a finalidade de formar professores no Brasil tenha ocorrido em 1823 com base no método lancasteriano. Segundo o autor, Dom Pedro, com o intuito de instruir os súditos resolveu criar uma escola de primeiras letras que se ensinaria pelo método do ensino mútuo. Essa escola atenderia aos militares, mas também a todos os que quisessem aprender nela. O imperador enviou ainda correspondência às províncias para que as corporações militares enviassem representantes para aprender o método na referida escola e o ensinassem, depois, em suas províncias, não apenas aos “Irmãos das Armas”, mas a todos que o quisessem aprender.

Para Vilella (2002, p.34) a formação docente institucionalizada teve seu início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX e, ao longo de todo o século, esse processo de formação se caracterizaria por avanços e retrocessos, com “infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais”. Para a autora só é possível compreender esse processo se “a análise levar em consideração tanto as limitações da sociedade que se construía, como o movimento

interno de constituição do campo profissional”. Assim, para a autora, é preciso considerar que o Estado ao mesmo tempo em que oferece uma formação numa instituição específica:

Procura cada vez mais intensificar os mecanismos de vigilância sobre esses profissionais criando e aperfeiçoando um outro corpo de funcionários – o inspetores – que irão exercer uma ação de formação no exercício da profissão. Também os concursos de ingresso na carreira concorreriam para a definição de um perfil de profissional e um tipo de saber específico. (VILELLA, 2002, p.35).

Em Mato Grosso, as péssimas condições de funcionamento das escolas, bem como a dificuldade em mantê-las ativas, foi um dos maiores obstáculos enfrentados pelos seus governantes e embalou os discursos em defesa da criação de uma escola normal. Em 1837 Pimenta Bueno, um dos interlocutores de Cardoso Júnior, lamenta que das quatorze cadeiras de primeiras letras para o ensino de meninos e quatro para a instrução de meninas, as quais foram criadas pela Lei Provincial nº 9 de 15 de outubro de 1827, somente seis fossem providas e mesmo nestas os professores não tinham a necessária aptidão e a razão para isso estaria nos baixos salários.

No ano seguinte esse mesmo presidente afirma que as cadeiras permanecem vagas por falta de professores e diz ter fé na Lei nº 8 de 05 de maio de 1837 para solucionar os problemas vivenciados pela instrução em longo prazo. A referida Lei, conforme estabelecido no Art. 5º obrigava o governo a criar “na capital quanto antes uma Escola Normal, para a Instrução Primária do primeiro e segundo grau pelo método mais ‘expedito’ e que melhor possa corresponder a seus fins”. (CASTANHA, 2008, p.19).

A referida Lei, segundo Castanha, não dava condições favoráveis para que o professor se habilitasse, porém cobrava dos professores que ensinassem pelo melhor método sob pena de serem demitidos ou, em suma, o artigo “coagia os professores a se habilitar e ao mesmo tempo tirava a responsabilidade do Estado para com a formação dos mesmos”.

O presidente da Província enviou o professor Joaquim Felicíssimo de Almeida Louzada para o Rio de Janeiro, a expensas da província,⁵⁷¹ com a finalidade de se formar pela

⁵⁷¹ Conforme Marcílio (1963) no que diz respeito ao envio do Professor Louzada para o Rio de Janeiro, caberia ao governo garantir as despesas tanto de viagem quanto de estadia do professor. Desse modo foi-lhe destinada uma pensão de 50 mil réis mensais para que o mesmo se mantivesse em Niterói e, ainda, 600 mil réis anuais de salários para os quatro anos em que seria obrigado a ensinar na escola Normal de Cuiabá. Teria ainda como obrigação enviar relatórios sobre seu desempenho na escola do Rio de Janeiro.

Escola Normal de Niterói.⁵⁷² Tão logo estivesse formado, seria criada na Província, uma Escola Normal, cabendo ao professor Louzada a responsabilidade de regê-la.

Villela (2002, p.19) em um trabalho em que analisa a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro e tomando como referência o pensamento de Mattos afirma que os dirigentes fluminenses ao pretenderem difundir sua visão de mundo com vistas à civilização pretendida “reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir”. Esse deveria ser um conhecimento que, “ao invés de subverter as condições materiais dessa sociedade” fosse capaz de fazer com que, ao contrário, essa sociedade se “conservasse tal como se apresentava”.

Após formado, assim que retornou a Mato Grosso, em 1841, Louzada se apresentou ao governo, mas não pode assumir imediatamente, pois não havia espaço adequado para a instalação da escola. Pouco tempo depois a escola já havia sido extinta.

Cabe aqui participar-vos que a Escola Normal estabelecida nesta Cidade com o fim de acautelar este obstáculo, habilitando candidatos ao professorado das escolas públicas, deixou de existir no dia 9 de novembro do ano passado, em que se findara o prazo contratado pelo respectivo professor, que por doente e desgostoso do pequeno número de discípulos aplicados, não desejou continuar como, aliás lhe seria facultado até ulterior deliberação vossa.⁵⁷³

Quanto à sua criação, pelo que consta dos relatórios dos presidentes do período ela, aparentemente, existiu tendo em vista os registros de despesas a ela relacionadas, porém existem controvérsias quanto ao assunto. Siqueira (2000) baseada em Augusto Leverger afirma que esta escola nunca funcionou, entretanto, os presidentes de Província de 1942 e de 1945 afirmam sua existência chegando a relatar o número de alunos e período de duração da mesma que teria sido de apenas três anos, embora o contrato de Louzada fosse de quatro anos. Mas, as contradições quanto à existência dessa escola vão além. Siqueira, Sá (2006, p.133) apresentam outros dados, fruto da complexidade e contraditoriedade das informações que permeiam o cenário histórico no que diz respeito à instrução em Mato Grosso no século XIX. Para os autores:

[...] a primeira proposta de criação de um Curso Normal ocorreu em 1837, quando algumas matérias avulsas foram ofertadas, objetivando-se preparar –

⁵⁷² Para Mattos (1987) corroborado por Villela (2002) a Escola Normal de Niterói, importante instituição de formação do Brasil Imperial, funcionou como uma espécie de laboratório em que as demais províncias se espelhavam para constituir suas próprias experiências de formação.

⁵⁷³ RPPMT José Gomes Jardim, 1845, p.18.

em conteúdos e técnicas de ensino – aqueles elementos responsáveis pela regência das escolas primárias. Sete anos depois foi ela desativada.

Por outro lado Castanha (2008), através de suas pesquisas, acrescenta um dado novo. Segundo o autor que toma como referência fontes que foram consultadas no Arquivo Público de Mato Grosso, a escola foi regida por Louzada entre 1841 e 1844 e funcionou também como uma escola primária. Assim, para Castanha, ao mesmo tempo em que essa habilitava professores, também ensinava crianças. Controvérsias à parte, após o encerramento da Escola Normal, por um longo período, os presidentes da Província não demonstraram interesse em formar professores. Porém, a lamentação com relação ao péssimo resultado da instrução e a culpabilização dos professores, dada a sua inexistência ou incompetência, seguiram seu curso mesmo durante o período em que, pretensamente, se tinha as condições para formá-los tendo em vista o investimento feito em Louzada.

Em 1862, novamente, Herculano Ferreira Pena, presidente da Província, retorna ao discurso em defesa da necessidade de criação de uma Escola Normal para habilitar professores para as escolas de Mato Grosso. Mas, a ideia não saiu do discurso, rapidamente caiu no esquecimento. Logo depois a Guerra fez com que essas e outras questões perdessem em importância tendo em vista os horrores por ela acarretados.

Para Vilella (2002, p.24), na década de 1870, assiste-se a um “reflorescimento da valorização das escolas normais”. Muitos são, na opinião da autora, os motivos que contribuíram para essa mudança de postura quanto à importância da Escola Normal. Nos grandes centros, a exemplo da Corte, o processo de urbanização permeado por questões diversas que envolviam a proibição do tráfico, a construção de ferrovias, as grandes descobertas da modernidade como os cabos telegráficos, a navegação a vapor, dentre outras, que encantavam as pessoas e mudavam suas vidas, traziam também novas urgências e ampliavam a demanda por escolarização. Em Mato Grosso, entretanto, o cenário era outro.

Leverger, o primeiro a governar a Província no início da década, logo depois do conflito, percebeu o enroscado e emaranhado contexto gerado pela Guerra e a maior preocupação do presidente foi restabelecer, ainda que, minimamente, os serviços que haviam sido interrompidos incluindo-se o funcionamento de muitas escolas. As grandes novidades da tecnologia ainda tardariam muito a chegar, exceto pelos discursos das autoridades. Mas a discussão da necessidade da Escola Normal, essa sim, retornou, mas um pouco mais tarde.

Cardoso Júnior que sucedeu Leverger, não se ocupou da questão preocupando-se tão somente em instituir professores adjuntos. Coube a Miranda Reis empreender a bandeira em defesa da criação da Escola Normal. Esse presidente, assim como tantos outros o fizeram

antes e depois dele, aponta como causa para o atraso na instrução, a “falta de professores de reconhecidas habilitações e de provada vocação para o magistério”⁵⁷⁴. Mas, havia ainda outra questão. Como conseguir professores com a formação necessária pagando-se os irrisórios salários? A solução estaria na criação de uma Escola Normal para habilitar professores para o futuro, professores esses que deveriam ter não somente “as precisas habilitações teóricas e práticas”, mas também “a reconhecida moralidade que deve caracterizar aquele que, colocado na cadeira de mestre, tem de ser o guia e o espelho da mocidade”.⁵⁷⁵

Interessante que o problema, segundo o presidente, estava nos baixos salários, mas a solução não estava em aumentá-los e sim em aumentar a quantidade de professores disponíveis dando a entender que, havendo mais professores habilitados, pelo menos alguns deles acabariam se sujeitando a trabalhar, apesar dos baixos salários, ou seja, era necessário constituir um “exército de reserva”. Referindo-se ao Regulamento de 1873, Miranda Reis chama atenção para o fato de que não basta tê-lo aprovado, muito ainda há a se fazer para resolver os problemas com a instrução e o problema maior está relacionado à ausência de professores formados.

Traçai o plano de um edificio majestoso consignai nele os preceitos da arquitetura para que ele seja um exemplo de bom gosto, da solidez e da harmonia de todos os seus compartimentos, não escrupulizeis porém a boa qualidade dos materiais de que vos haveis de servir em sua construção e, se além disso incumbirdes a sua execução a mãos inábeis nunca o vereis realizado mau grado o vosso desejo e os esforços daqueles a quem cometestes um igual trabalho.⁵⁷⁶

Miranda Reis reporta-se ao relatório do ano anterior para ratificar sua proposição de criação de uma Escola Normal para habilitar professores que se sentissem vocacionados para o magistério, mas lembra as dificuldades financeiras da Província que não permitem mais gastos. Entretanto, alerta para o fato de que a situação financeira da Província não deve ser utilizada como “motivo para demorar por mais tempo a satisfação de uma tão premente necessidade”. A solução estaria em suprimir temporariamente as cadeiras de português, latim, francês e aritmética as quais haviam sido criadas em Poconé e que ainda não estavam preenchidas, e se aplicar a verba dessas cadeiras mais a verba de uma escola de instrução primária do 2º grau que havia sido extinta em Vila Maria, na “criação de uma cadeira de gramática da língua nacional e outra de pedagogia, as quais, reunidas às duas de história e

⁵⁷⁴ RPPMT General José de Miranda da Silva Reis, 1873, p.15.

⁵⁷⁵ Idem, 1874, p.25.

⁵⁷⁶ Idem, Ibidem, p.23.

geografia e de matemáticas elementares , anexas ao Seminário Episcopal, completarão o Curso Normal”.⁵⁷⁷

A ideia de supressão das cadeiras não é de Miranda Reis, assim como também não é dele a estratégia para desonerar os cofres públicos com a supressão de aulas que, embora criadas, estavam inativas, e assim, poder criar a Escola Normal. O presidente se apropria da sugestão do inspetor da instrução, Protonotário Ernesto Camilo Barreto para afirmar que, com esse artifício, “deixa de ser onerosa a criação desta escola aos cofres provinciais”⁵⁷⁸ ainda que se equipare os vencimentos das cadeiras de gramática da língua nacional e de pedagogia que serão criadas, aos vencimentos das cadeiras de geografia e história e a de matemáticas elementares.

Camilo Barreto, em seu relatório de 1874, aponta para a necessidade “indispensável e urgente”, para a Província, de “criação de uma Escola Normal” com o objetivo de proporcionar uma formação adequada aos professores para que esses pudessem empregar adequadamente os métodos modernos de ensino e desenvolver as diretrizes estabelecidas pelo novo Regulamento. Em Mato Grosso, a ausência de professores devidamente habilitados está presente em todos os relatórios dos presidentes de Província até 1874. Camilo Barreto, novamente recorre ao que chama de “um escritor português” sem, contudo, nominá-lo e, com sua forma peculiar de escrever, afirma:

Sem escolas normais, onde se habilitem indivíduos para exercer o magistério não pode haver professorado, do mesmo modo que não podem existir frutos sem árvores nem árvores sem raízes. Não consta que houvesse advogado legítimo sem se formar em Direito, engenheiros sem cursar engenharia, médico sem estudo da Medicina, e até nos próprios ofícios de alfaiate ou sapateiro, sem dar os anos à justa aprendizagem. A regência educativa não podia, pois, ser exceção a esta lei universal.⁵⁷⁹

Se não há engenheiros sem engenharia, médicos sem medicina, advogados sem direito, também não pode haver “regência educativa” sem formação adequada e esta deve ser dada na Escola Norma, é essa uma “lei universal”.⁵⁸⁰ Entretanto, faltavam recursos, mas isso não impediu Camilo Barreto de encontrar meios para superar o obstáculo. Suprimir algumas cadeiras, criar outras, equiparar vencimentos, essas são estratégias sugeridas pelo inspetor

⁵⁷⁷ Idem, Ibidem, p.25.

⁵⁷⁸ Idem, Ibidem.

⁵⁷⁹ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.29. – Esse discurso foi extraído da obra “A instrução nacional” de D. Antonio Costa, Capítulo II, p.203. A transcrição é literal. Camilo Barreto, no entanto, conforme visto, assim como o faz em outros momentos, não cita o nome do autor referindo-se a ele apenas como “um distinto escritor português” ou simplesmente “um escritor português”.

⁵⁸⁰ Idem, Ibidem.

para driblar as dificuldades. Essas estratégias já foram apresentadas no relatório de Miranda Reis tendo em vista que o presidente, conforme dito, apropriou-se das sugestões do inspetor como se fossem dele mesmo. Pela proposta elaborada pelo inspetor a Província, além de poder criar a Escola Normal, ainda conseguiria realizar uma economia de 200\$000 réis em favor dos cofres públicos.

Camilo Barreto vê o trabalho do professor como um “verdadeiro sacerdócio em prol da missão que recebe das famílias”, por isso é importante que ele, além da “moralidade”, tenha também a “instrução necessária para transmitir aos alunos”. Entretanto isso de pouco adiantaria se a instrução fosse “desacompanhada de método, e se, pelo menos, o professor, não recebesse o socorro da “pedagogia prática”. O inspetor lembra o relatório de Miranda Reis do ano anterior no qual o presidente reconhecia, com apenas quatro meses de governo, que os professores não tinham “as habilitações precisas ao magistério” de modo que pudessem “desempenhar bem sua missão educadora”.

Camilo Barreto não atribui a culpa diretamente aos professores: “se eles refletem o caráter da instrução pública do passado no presente, não a eles, porém a outros deve ser lançada a conta de um tal estado”. Para o inspetor a “enfermidade” vem de longe, já é “crônica, e não tem sido combatida”.⁵⁸¹ Lembra o relatório de Gaudie Ley de 1858, que já naquela época atentava para a “necessidade de preparar pessoal para o professorado” e que, por isso, “propôs que a província, a expensas suas, mandasse um de seus professores à Corte ou à capital da Bahia, instruir-se convenientemente, com obrigação de vir praticar aqui o então afamado Sistema de Castilho. Essa ideia não foi levada ao fim, o “enfermo” ficou sem “cura” e a enfermidade cresceu ainda mais. Com isso:

[...] os aprendizes da escola do ler, do escrever e contar, até as quatro operações sem método e sem sistema, escalaram as cadeiras de instrução primária e a mocidade atual ainda está sorvendo o leite contaminado pela insipiência, e há de transmiti-lo, assim impuro, aos seus renovos, se lhe não retardarem os meios de pronto e radical curativo.⁵⁸²

O meio para resolver o problema Camilo Barreto já havia indicado: executar o quanto antes o Art. 11 do Regulamento, ou seja, criar urgentemente uma Escola Normal tornando-a “um fato e não só uma promessa”. Ameniza a culpa do professor ao afirmar que se por um lado os professores não “correspondem à missão que lhes é confiada”, por outro, nas condições em que está a Província “seria um milagre se correspondessem”. Ainda assim

⁵⁸¹ Idem, Ibidem, p.24.

⁵⁸² Idem, Ibidem, p.25.

argumenta: “O que não é compatível com as luzes do século, com os progressos da civilização, é sustentar a co-existência do bom e do mau, o comércio adúltero da escola da razão”.⁵⁸³ Cita o Sr. D. Antonio da Costa para defender a necessidade de formar os professores:

Se pretendemos perpetuar a escola tradicional, então restituamos, [...], aos mestres de primeiras letras o rabicho majestoso e o escárnio das gerações, mas se queremos que ela seja o que deve ser, façamos dos professores os sacerdotes da religião educativa; proporcionemos-lhes os meios de aprender, abramos-lhes uma carreira digna deles, do magistério que ocupam, e da sociedade e do século em que vivem.⁵⁸⁴

A preocupação de Camilo Barreto com a formação dos professores é uma constante. Como visto anteriormente, por ocasião da aprovação do Regulamento de 1873 e da prescrição do método simultâneo como aquele que deveria ser adotado na Província, ele mesmo se dispôs a treinar os professores da capital e de Vila Maria. Mas, treiná-los no método não resolvia o problema, era necessário dar-lhes uma formação completa, prepará-los, introduzi-los em uma carreira. Daí a defesa sempre recorrente pela Escola Normal:

Sem escolas normais, sem estímulo, sem carreira, o professorado habilitado será um impossível; salvo se o milagre o tornar uma realidade, mas o milagre é um fato sobrenatural, e não devemos esperar que Deus venha derrogar as leis constantes da natureza para dar aos nossos professores o que outorgou aos apóstolos da divina religião – a ciência infusa.⁵⁸⁵

O desejo do inspetor Camilo Barreto finalmente se concretiza. Através da Lei nº 13, de 9 de julho de 1874, ainda no governo de Miranda Reis é criada a Escola Normal de Mato Grosso que funcionou até o final do século XIX, período em que desapareceu e só retornou em 1910 por ocasião da reforma sob inspiração paulista. Os critérios para ingresso na Escola Normal de Cuiabá eram, em sua maioria, os usuais à época para todas as escolas do Império: ter boa morigeração, declarar a religião professada e fazer um exame perante banca composta por três professores da referida escola. Esse exame tinha por objetivo:

[...] verificar se o aspirante sabe ler e escrever corretamente, se tem a prática das quatro operações da aritmética sobre os inteiros e conhecimento da doutrina cristã, na parte relativa a orações e suas aplicações sendo, porém,

⁵⁸³ Idem, Ibidem.

⁵⁸⁴ Idem, Ibidem.

⁵⁸⁵ Idem, Ibidem, p.29.

dispensados do exame da doutrina cristã os que professarem a religião do Estado.⁵⁸⁶

Entretanto, os alunos que já tivessem prestado os exames sobre as matérias exigidas nas escolas primárias da capital seriam dispensados dos exames específicos para ingresso na Escola Normal. Em Niterói, segundo Vilella (202, p.20) as exigências, aparentemente eram menores, pois o candidato teria que fazer exames para comprovar “princípios suficientes de leitura e escrita”. Esse, para a autora, era “um nível mínimo de exigência”.

O ano letivo na Escola normal de Cuiabá era reduzido em relação às escolas primárias. As aulas começavam em 3 de fevereiro e terminavam em 30 de outubro; os feriados eram os mesmos das escolas primárias. Dado o papel que era atribuído aos professores, isso no sentido da constituição de uma sociedade pautada pela moralidade “o procedimento dos alunos fora da escola” também se constituía em “objeto de particular atenção do Diretor e dos professores” que deveriam “anotar nas informações que houverem de dar a respeito deles”. Em decorrência disso o fato de “ser algum aluno acusado e convencido judicialmente de crimes vergonhosos, imorais ou ofensivos à religião e aos bons costumes será bastante para sua eliminação da escola”.⁵⁸⁷

O Curso Normal abria possibilidade de matrícula a ambos os sexos o que para a mulher constituía-se numa possibilidade de profissionalização. Entretanto, as condições para que a mulher pudesse ingressar na carreira se constituíam em fortes obstáculos que com o tempo foram sendo superados. De modo geral os regulamentos impunham condições para que as mulheres pudessem pleitear uma vaga nas escolas. O Regulamento de 1854, por exemplo, estabelecia como condição para o ingresso na profissão, caso fossem “casadas”, que apresentassem o “consentimento dos maridos”; se fossem “viúvas” teriam que apresentar “certidão de óbito”; e se fossem “solteiras” apenas aos vinte e um anos poderiam exercê-la, exceto no caso de “ensinarem na casa dos pais e forem estes de reconhecida moralidade”.⁵⁸⁸

O Regulamento de 1873, de quase vinte anos depois, libera as mulheres casadas de apresentar a autorização do marido, em contrapartida, exige das “separadas” a sentença pública que julgou a separação de modo que o governo “avalie a causa que a originou”. Para as solteiras a idade sobe para vinte e cinco anos a não ser que tenham “consentimento de seus pais ou protetores e parentes honestos em companhia de quem vivam obrigando-se estes a continuar a tê-las em sua casa até completarem a idade indicada salvo, porém, se casarem”.⁵⁸⁹

⁵⁸⁶ RICNPMT, 1875, Art. 12.

⁵⁸⁷ Idem, Art.29.

⁵⁸⁸ RIPMT, 1854, Art. 5º.

⁵⁸⁹ ROIPPMT, 1873, Art.44.

O Regulamento de 1875 abranda um pouco as exigências sobre as mulheres, pois desaparecem as exigências para as solteiras, mas mantém-se a da “sentença de separação conjugal passada em julgado”.⁵⁹⁰ Em 1878, mantêm-se as exigências do anterior. No Regulamento de 1880, último da década, as mulheres separadas ainda tinham que apresentar a certidão com a sentença de separação, mas a presença feminina é permitida na docência para turmas masculinas; mais que isso, nos concursos, “em igualdade de méritos, serão preferidos os [professores] do sexo feminino”.⁵⁹¹

Esse último Regulamento expressa um movimento em favor da mulher que, a partir de Pedrosa e da expansão do processo de escolarização sob a égide do magistério feminino e inspirado pelas ideias de Tocqueville acerca do papel da mulher na sociedade moderna, começa a ser vista como capaz de realizar a importante tarefa de educar os futuros cidadãos. Para Villela (2002, p.138) esse é o resultado de um movimento histórico em que “pouco a pouco as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher professora foram cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade sadia”.

Quanto à Escola Normal, em 1876 nela se matricularam trinta e três alunos e quatro frequentaram as aulas como ouvintes. A essa escola, segundo Camilo Barreto “está reservada a tarefa gloriosa de regenerar a instrução primária pública e particular na Província”. O inspetor apresenta os números dos exames dos alunos da Escola Normal no primeiro ano letivo e afirma que os mesmos foram “satisfatórios” apesar do “rigor com que foram feitos”, o que fez com que se “dissipassem alguns preconceitos e desvaneceu repugnâncias que pareciam invencíveis”. Camilo Barreto continua a depositar esperanças na Escola Normal. Sem ela, afirma, “não se mudaria tão cedo a face da instrução primária da província”.⁵⁹²

Os dados apresentados por Camilo Barreto mostram um número muito inferior de alunas em relação o número de alunos que frequentavam a escola. Esses dados indicam que a Escola Normal, pelo menos a princípio, ou não atraiu a mulher ou ela era impedida de frequentá-la por pais conservadores que não concebiam a mulher no mundo do trabalho. Mesmo no final da década quando a Escola Normal já funcionava no Liceu o número de alunas segue insignificante, porém, nesse período também era irrisório o número de alunos. Em 1880, dos 60 alunos que frequentavam as aulas do Liceu, apenas sete se matricularam em Pedagogia e Métodos, única matéria específica da formação de professores e destes sete,

⁵⁹⁰ LREPPMT, 1875, Art. 50.

⁵⁹¹ RIPSPMT, 1880, Art.111.

⁵⁹² RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.4.

todos eram homens. A desistência e as reprovações eram um problema recorrente na Escola Normal.

Com relação ao Regulamento da Escola Normal aprovado em 1875, Camilo Barreto afirma que na sua “humilde opinião”, a aprovação do mesmo foi precoce. Enquanto a escola não completasse o “terceiro ano de sua existência não se deveria impor-lhe “regras invariáveis, ou que não estejam no arbítrio da presidência modificá-las e alterá-las, de conformidade com as exigências do serviço e conveniências do ensino”. Em relação à estrutura curricular, o Curso Normal compreende quatro matérias: “leitura e gramática da língua nacional, pedagogia, matemáticas elementares e a de geografia e história”,⁵⁹³ que são ministradas, cada uma delas, ao longo dos três anos.⁵⁹⁴

Analisar essas disciplinas e seus desmembramentos, assim como toda a forma de organização das atividades da escola, requer, ao se tomar como referência a proposição defendida neste trabalho, não considerá-las como mera imposição de natureza legal. Também não é possível, conforme Vilella (2002, p.123), entender essas ações como cópias de modelos externos uma vez que, embora se copiassem modelos em andamento em outras realidades, ao se efetivarem na prática cotidiana da escola, esses modelos eram “experimentados, negociados, ratificados ou rechaçados, os quais estabeleciam redes de solidariedades e antagonismos que não podem se reduzir à submissão pura, ou cópias irrefletidas”. Para a autora, “se as trocas culturais de um lado, e os interesses econômicos e políticos de outro, balizavam um universo de possibilidades, não é menos verdade que cada formação social respondeu de forma particular e criativa a esse conjunto de fatores”.

Ao considerar o processo de formação desses professores, outro fator que não pode ser esquecido é o tipo de formação que se pretendia. Assim, é necessário levar em consideração

⁵⁹³ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.4.

⁵⁹⁴ As aulas no interior das cadeiras da Escola Normal estavam assim organizadas, de acordo com o Regulamento de 1875:

1º ano

1ª cadeira – leitura e gramática

2ª cadeira – pedagogia, preliminares de que cumpre o professor, importância do professorado e educação física

3ª cadeira – aritmética e suas aplicações

4ª cadeira – noções de história sacra, noções de cosmografia e parte astronômica

2º ano

1ª cadeira – Exercícios de sintaxe, análise lógica e gramatical dos clássicos, ditados de ortografia

2ª cadeira – educação intelectual compreendendo os diferentes métodos de ensino

3ª cadeira – álgebra até equações de 1º grau inclusive

4ª cadeira – noções de história antiga, média e moderna, geografia física

3º ano

1ª cadeira – elementos de gramática geral, exercícios de estilo e composição

2ª cadeira – educação moral e religião

3ª cadeira – geometria plana e noções elementares de geometria no espaço

4ª cadeira – elementos de história do Brasil, geografia política e geografia física do Brasil.

que aquele era um tempo de profundas transformações que requeriam também mudanças no trabalho do professor e em sua formação.

Para Vilella (2002, p.128) “a pedagogia do século XIX associou a ordem ao progresso material, sob a ótica do trabalho que gera tranquilidade social”. Nessa nova ordem os professores, segundo a autora, deveriam ser portadores de novos saberes que passavam por três dimensões: o “saber se portar” que envolvia características de caráter e de comportamento passando pelo domínio da moral; o “saber o que ensinar” que estava relacionado à bagagem de conteúdos necessários ao professor e, o “saber como ensinar” que passava pelo domínio dos métodos. Assim, a construção desse perfil de professor era permeada por inúmeros fatores que tanto estavam afetos a essas determinações mais gerais quanto às condições específicas devido à multiplicidade de contextos e de sujeitos envolvidos.

Desse modo não é possível compreender os professores e alunos da Escola Normal apenas como receptáculos e reprodutores de um programa imposto. É necessário considerar toda a proposição de formação implícita nos horários, matérias, organização e distribuição dos conteúdos, como uma proposta que, ao se efetivar na dinâmica dos sujeitos e das práticas da escola ganha contornos peculiares que resulta de múltiplas determinações. Assim, as críticas do inspetor com relação à organização das aulas, por exemplo, tinham como fundamento a impossibilidade de adequar os programas das disciplinas aos horários estabelecidos levando-se em consideração que a escola atendia a ambos os sexos em um sistema de séries. Por esse sistema os professores, conforme exposto no Relatório de Camilo Barreto ocupavam a cada aula, com alunos dos três anos, fator que obrigava cada professor a subdividir o seu tempo, que já era dividido com as outras cadeiras restando a cada aula apenas meia hora para cada aluno, tempo esse, na opinião de Camilo Barreto, “insuficientíssimo”.

Há ainda o agravante de que o Curso Normal habilita também professoras, fator que obriga a alternância dos dias letivos entre alunos e alunas, desse modo cada um deles só pode ter duas lições de cada matéria na semana e os sábados reservados à sabatina. Para o inspetor esse “inconveniente” é “gravíssimo” ainda mais porque a quinta-feira era feriado, conforme prescreve o Regulamento. Camilo Barreto propõe duas soluções: a primeira seria criar uma Escola Normal somente para homens e outra somente para senhoras, mas essa ideia, para ser executada, requer um ato legislativo que ele, não se anima a propor tendo em vista as “circunstâncias financeiras da província”; a segunda seria reunir as alunas e os alunos em uma mesma escola sem alternância de dias, ideia que também requer um ato legislativo uma vez que essa reunião é vedada no Regulamento da Escola Normal. Tampouco se anima a solicitá-

la para evitar “qualquer ato menos bom e moral no estabelecimento vindo assim a abrir as dificuldades com as quais presentemente lutamos”.⁵⁹⁵

Camilo Barreto pensa ainda em uma “nova distribuição de anos” e derivam daí duas possibilidades: conservar os três anos e redistribuir as matérias ou formar de cada matéria um ano letivo chegando a quatro anos desde que desmembrada a geografia e a história nomeando-se para cada uma delas um professor. A primeira proposta não lhe parece conveniente no momento, pois a precária formação com que chegam os alunos à Escola Normal pode prejudicar a formação e daí decorrer o “descrédito do estabelecimento e a perda da despesa feita para a sua manutenção”.⁵⁹⁶ A segunda proposta em sua opinião é a mais acertada, porém sugere que só seja efetivada ao término do terceiro ano de funcionamento das escolas quando então, já se poderiam sentir os resultados da reforma decorrendo daí alunos com melhor formação.

A leitura da tese de Villela (2002) sobre a Escola Normal de Niterói na década de 1860 mostra que os problemas enfrentados por Camilo Barreto eram muito semelhantes às dificuldades enfrentadas naquela instituição. Tanto na escola de Niterói quanto na de Cuiabá houve dificuldade com relação à organização das aulas de modo a atender a alunos de ambos os sexos, em espaços ou situações separadas, com o mesmo e diminuto corpo docente, e sem poder contar com materiais em quantidade suficiente dado o orçamento sempre apertado. A ideia de racionalização do tempo foi sendo construída gradativamente e a duras penas, a partir de situações as mais inusitadas.

Ainda com relação ao Regulamento da Escola Normal outra dúvida gerada foi com relação à aprovação/reprovação de alunos. Diz o Regulamento no Art. 53 que o aluno “examinado que for reprovado em qualquer matéria terá de repetir o ano”. A dúvida surgida entre a Congregação encarregada dos exames e que dividiu as opiniões foi se o aluno reprovaria em todas as matérias e teria que refazer todo o ano ou se ficaria retido apenas na matéria reprovada. A opção foi pela reprovação total para evitar que a escola tivesse que “abrir para o mesmo indivíduo, duas matrículas”.

Ainda no que diz respeito ao Regulamento da Escola Normal, o inspetor afirma que o mesmo colocou os professores da referida escola em categoria inferior aos demais professores. Dormevil referia-se aos salários dos professores da Escola Normal que era inferior aos salários dos professores das escolas primárias. Nesse mesmo relatório o inspetor também se queixa do Regulamento de 1873 que colocou o chefe da repartição da instrução,

⁵⁹⁵ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.6.

⁵⁹⁶ Idem, Ibidem.

pela Lei de 1873, abaixo não apenas dos outros chefes das repartições provinciais como também “desceu abaixo dos chefes de sessões dos oficiais e escriturários das outras duas repartições, para colocar-se em categoria a par dos amanuenses dela”.⁵⁹⁷ Com isso Camilo Barreto denunciava o tratamento que era dado à instrução em termos salariais.

Quanto às matérias de ensino, conforme dito anteriormente, elas estavam organizadas em quatro cadeiras e cada cadeira tinha seus conteúdos espalhados ao longo dos três anos. Cada uma dessas matérias, desmembradas nos seus respectivos conteúdos, tinha um papel na formação que se pretendia dar aos futuros professores que teriam sob sua responsabilidade levar a instrução a toda a sociedade em consonância com o projeto pretendido. A primeira cadeira era de “Leitura e Gramática da língua nacional”. No primeiro ano se ensinaria “leitura e gramática”; no segundo, “exercícios de sintaxe, análise lógica e gramatical dos clássicos, ditados de ortografia”; e no terceiro, “elementos de gramática geral, exercícios de estilo e composição”.

Vilella (2002, p.144) ao analisar as matérias que se ensinava na Escola Normal do Rio de Janeiro no que se refere à leitura considera que o “aprender a ler” vai além de uma “aprendizagem técnica”, pois tem uma “finalidade implícita de ‘civilizar’ as crianças já que através do domínio da habilidade da leitura também tem acesso aos conteúdos da história, moral, conhecimentos usuais, etc.”.

Conforme já visto em outro momento, Camilo Barreto tinha certa predileção pelos clássicos o que para a autora citada tinha uma finalidade; “cultivar a língua mantendo-a viva” ou, conforme Mattos (1987), neutralizar os regionalismos. Também os exercícios de escrita, tinham uma finalidade expressa. Trabalhar a escrita era “mais que escrever”, estava voltada à formação do “aluno atento, cuidadoso, aplicado, respeitando até ao detalhe de seus gestos a maneira de fazer o que lhe é imposto”. (G. VINCENT Apud VILELLA, 2002, p.115). Finalmente, a gramática era, nas palavras de Alambay, “a base de toda a instrução”.

A segunda cadeira era a de Pedagogia. Os conteúdos dessa cadeira se desmembravam em “pedagogia, preliminares de que cumpre o professor, importância do professorado e educação física”, no primeiro ano; “educação intelectual compreendendo os diferentes métodos de ensino”, no segundo ano e; “educação moral e religião”, no terceiro ano. Essa cadeira misturava duas das dimensões da formação: o saber se portar e o saber ensinar. Quanto ao saber se portar o objetivo era, segundo Vilella (2002, p. 129), alcançar o desenvolvimento, no futuro professor, de “determinadas características pessoais entendidas

⁵⁹⁷ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1876, p.29.

como adequadas ao perfil do novo profissional”. Antes de tudo o (a) normalista deveria entender a diferença entre instrução e educação de modo a compreender que, escola não é apenas lugar de instrução, mas também de educação. Essa compreensão se fazia importante por que:

O preceptor forma, por assim dizer, os elementos da sociedade, dá uma direção útil e moral a esses seres, que virão a compô-la, desenvolve neles os germens do bem e levanta em seus corações uma bandeira contra o mal. Que luzes verdadeiras, que exato conhecimento do homem, que virtudes de fino quilate precisa reunir aquele, que, sem se iludir acerca de suas forças, se entrega a tão nobre missão. (PONTES Apud VILELLA, 2002, p.130).

Por esse prisma os professores deveriam ter qualidades de cunho físico, moral e intelectual. Como qualidade física destaca-se a boa saúde; como qualidade moral o importante é a vocação entendida não como “vontade de exercer o magistério” e sim como “um sacerdócio”, conforme tantas vezes anunciou Camilo Barreto e, finalmente, como qualidade intelectual destaca-se a capacidade da inteligência de se apossar dos conhecimentos que tem que ensinar. Nos discursos sobre a atuação dos professores a qualidade preponderantemente cobrada é a virtude entendida como: discrição, ordem, bondade, paciência e bons costumes, especialmente no que diz respeito à mulher. Mas, na cadeira em questão, a de pedagogia, cabia ainda a religião e a educação física.

Quanto ao papel da religião na formação, quer de professores, quer de alunos, muito já se discutiu até aqui com base nos discursos dos próprios responsáveis pela ampliação do processo de escolarização. Com relação à educação física, essa matéria tinha em Camilo Barreto um fiel defensor conforme já discutido anteriormente, tanto que, inclusive, lamentou sua não inserção no Regulamento da Instrução. Esta é uma questão instigante: por que a inserção dessa disciplina na formação dos normalistas se ela não fazia parte do currículo das escolas primárias? Afinal quem havia elaborado o Regulamento da Escola Normal? Pela constituição das disciplinas e pela posição ocupada por Camilo Barreto ao que tudo indica foi ele próprio. Mas, se foi ele a elaborar o Regulamento por que então tantas críticas a esse mesmo Regulamento? E por que o trabalho de agulhas que era matéria obrigatória no currículo do ensino primário e que estava presente em todos os regulamentos não fazia parte das disciplinas que deveriam ser ensinadas na referida escola?

No que diz respeito às disciplinas em questão, ao incluir a educação física e excluir os trabalhos de agulhas pode-se perceber que o currículo da Escola Normal ao mesmo tempo em que omitiu uma disciplina que tinha lembrava a mulher, o tempo todo, qual o seu lugar na

sociedade, incluiu outra cujo papel, pelo menos na ótica da sociedade da época, altamente moralista, permitia às mulheres certas atividades tidas como tabus. Ao partir da hipótese de que foi Camilo Barreto ao elaborar o Regulamento da Escola Normal, qual seria então a intenção de Camilo Barreto ao adotar esse caminho? Que perfil de formação queria dar aos professores?

O inspetor via a ginástica como de suma importância na educação “pela influência imediata que ela exerce na saúde e no desenvolvimento físico dos indivíduos”. Lembra que “o homem não é só um ser intelectual e moral, é também um ente físico”, assim, a escola que tem o dever de educar esses indivíduos deve cuidar “não só da sua inteligência e do seu coração, mas também do seu corpo” em outras palavras “não deve educar meio homem, porém o homem todo.”⁵⁹⁸ Camilo Barreto pactua da ideia apontada por Vilella (2002, p.228) da “necessidade do desenvolvimento do físico caminhar paralelo ao desenvolvimento do intelecto, invertendo a lógica anterior de priorizar o desenvolvimento intelectual e secundarizar todos os outros aspectos”.

A terceira cadeira, a de “matemáticas elementares” estava subdividida em “aritmética e suas aplicações” no primeiro ano; “álgebra até equações de 1º grau inclusive”, no segundo ano; e, “geometria plana e noções elementares de geometria no espaço”, no terceiro ano. Para Vilella (2002, p.157), a princípio, o “contar” não fazia parte das preocupações com a escolarização. Foi apenas com Pombal que o ensino da matemática passa a fazer parte dos currículos e apenas na primeira metade do século XIX que aparece como um dos elementos essenciais dos programas das escolas primárias, porém, nessas escolas a aritmética substituía o cálculo, pois enquanto esse último:

[...] fazia parte do universo doméstico e era ensinado por razões práticas decorrentes da necessidade cotidiana de comprar, vender, fazer a feira, a aritmética escolar deveria transmitir também as luzes, a partir das explicações e teoria que comporta o seu ensino.

A aritmética tinha então, para Vilella (2002, p.157), um caráter educativo uma vez que “valorizava hábitos de atenção constante, disciplina, vigoroso esforço que o aluno desenvolve em seu trabalho, tornando-o pouco a pouco capaz da ‘atenção voluntária’ que a escola deve formar”. Num caminho diferente do trilhado pela Escola Normal de Niterói a Escola Normal de Cuiabá não estabeleceu diferenciação entre homens e mulheres para o ensino dessa matéria em nenhum dos seus conteúdos.

⁵⁹⁸ RIIMT Protonotário Ernesto Camilo Barreto, 1874, p.28.

A quarta cadeira de “geografia e história” estava subdividida em “noções de história sacra, noções de cosmografia e parte astronômica” no primeiro ano; “noções de história antiga, média e moderna, geografia física” no segundo ano; e “elementos de história do Brasil, geografia política e geografia física do Brasil” no terceiro ano. Pelo esmiuçamento do programa das disciplinas percebe-se uma tendência em trabalhar com aspectos mais gerais e superficiais de ambas as matérias. A orientação predominante na época de acordo com as exposições universais, segundo Buisson, era a de se fazer um ensino o mais intuitivo possível “retirando-lhe os detalhes supérfluos e optando por dar às crianças uma visão de conjunto que permitisse estimular o gosto por essa disciplina”. (VILELLA, 2002, p.170).

Na Escola Normal de Niterói a orientação era a de que se ensinasse em História os grandes acontecimentos, com destaque para homens célebres com foco na história sagrada. Embora não haja registros do que se ensinava na Escola Normal de Cuiabá se considerar o perfil de Camilo Barreto, diretor da instituição, muito provavelmente o ensino seguiu essa direção.

A Escola Normal, em seu terceiro ano de funcionamento continua a se constituir na esperança de regeneração do professorado da Província “em geral tão deficientíssimo das habilitações precisas para tão sublime quão honrosa missão”.⁵⁹⁹ No número de alunos da escola, conforme já dito, havia uma predominância absoluta do sexo masculino. No Regulamento da escola os problemas apontados pelo inspetor no ano anterior começam a se configurar e os professores já reclamam sem que o inspetor possa fazer algo tendo em vista os impedimentos criados pelo Regulamento do referido curso. Camilo Barreto também é de opinião que “se deve exigir dos matriculados no Curso Normal mais habilitações”, pois as que são exigidas pelo Regulamento “converterão em breve a Escola Normal em aula de instrução primária, desvirtuando-se do seu fim”.⁶⁰⁰ Com isso:

[...] semear-se-á muito, é verdade, porém a colheita será pouca, porque a maior parte da semente cairá sobre pedra. A instrução secundária, como o edifício, depende sobremodo, para sua solidez, das bases em que o levantarem. Edificar sobre areia é perder tempo e material e amontoar ruínas e descrédito aos construtores. A Escola Normal não tem por fim ensinar a ler, escrever e contar, mas sim adiantar o ensino das escolas primárias e aperfeiçoá-lo para a sublime missão do professorado.⁶⁰¹

⁵⁹⁹ Idem, 1877, p.3.

⁶⁰⁰ Idem, Ibidem, p.8.

⁶⁰¹ Idem, Ibidem, p.8-9.

Segundo Camilo Barreto, a solução para esse problema está na fixação da idade para o ingresso na Escola Normal. Três são os objetivos desta medida: “melhorar o Curso Normal, garantir mais sólido ensino e maior assiduidade da infância nas escolas públicas e particulares, e criar emulação entre os professores”.⁶⁰² Uma questão emerge da proposição do inspetor: se já era muito elevado o número de evasões e reprovações tendo em vista que os alunos não conseguiam acompanhar o curso, que consequências poderiam decorrer de uma ampliação do nível de exigência? O simples aumento da idade exigida para ingresso resolveria o problema tendo em vista que a questão, aparentemente, era de formação e esta era a mesma, para todos os alunos, independente da idade?

Pedrosa, assim como seus antecessores, acredita na Escola Normal para o “melhoramento do magistério”, mas sugere com base nas orientações da reforma Leôncio de Carvalho, que além de formar professores a mesma se prestasse também ao ensino das “humanidades todas exigidas para matrícula nos cursos superiores do Império”. A preocupação está em proporcionar à mocidade as vantagens do Decreto de 2 de outubro de 1873 que autorizava a criação de “mesas de exames nas capitais das províncias”.⁶⁰³

Pedrosa não perdia de vista os recursos da Província, sabia que estes eram insuficientes, então não se precisaria criar de início “todas” as aulas necessárias. A sugestão era de que fosse criado “o curso completo de humanidades, nele se habilitando também os pretendentes ao magistério” e que as aulas fossem providas à medida que os alunos fossem se preparando “de uns para outros estudos”. Como não havia dinheiro não era necessário o “luxo aparatoso de cadeiras distintas”, e como existiam poucos alunos, não via inconveniente em que, quando possível, um mesmo professor “acumulasse o ensino de duas cadeiras”. Posteriormente, voltaria a falar desse assunto e apresentaria para aprovação “um trabalho refletido”.⁶⁰⁴

Pedrosa, dentre todos os presidentes, foi o que mais defendeu a presença da mulher no magistério. Ao propor o ensino misto como forma de minimizar custos e oferecer escolas a um número maior de crianças e para contornar as possíveis resistências devido à moralidade sugere que, por um lado só se admitam alunos em período anterior à puberdade e, por outro, que se destine a tarefa de educar às mulheres. Para dar credibilidade à sua afirmação recorre a Gréard no seu relatório sobre o ensino primário, no mesmo afirma, segundo Pedrosa, que “a

⁶⁰² Idem, Ibidem.

⁶⁰³ RPPMT João José Pedrosa, 1878, p.46.

⁶⁰⁴ Idem, Ibidem, p.47.

mulher tem o instinto da educação”, é ela quem “estuda melhor os temperamentos e as inclinações das crianças”; sendo esposa, mãe, filha, e irmã, está ela habituada:

[...] à abnegação, ao sacrifício. Sua constância, impregnada de ternura, cativa as crianças. Sua inteligência perspicaz e sutil, adapta-se aos desejos da ingênua criatura. Ela apodera-se sem esforço, ou por um esforço amável, de todas as molas do seu espírito e do seu coração. Rica de recursos engenhosa em invenções, ela sabe variar seus meios de ação: o que não se lhe conta ela adivinha. Jamais o menino se enfada com ela, porque ela nunca também se enfada com ele.⁶⁰⁵

A mulher é apresentada como capaz de regenerar a sociedade conforme indicado por Villela (2002). Esse cenário fez com que as possibilidades de trabalho fora do lar se ampliassem significativamente para a mulher. A disseminação da coeducação ao mesmo tempo em que ampliava a possibilidade de acesso à escola a mais crianças, trazia à mulher uma possibilidade de trabalho. Não foi sem resistência que essas mudanças chegaram ao cenário mato-grossense tendo em vista a sociedade conservadora da época que considerava a promiscuidade, expressão muito utilizada pelas autoridades para se referir à reunião dos dois sexos, um ato de imoralidade.

Entretanto, para Pedrosa, a presença feminina superaria essa dificuldade, pois as mulheres tinham os atributos necessários a uma boa educação, uma vez que eram portadoras de características como sensibilidade, generosidade, afetuosidade maternal, entre outras. Pedrosa vê-se expressa a concepção de Daligaut e também de D. Antônio da Costa citado por Camilo Barreto que coloca em destaque atributos como paciência, prudência ligada ao senso moral, decência, bondade, amor, recato e firmeza como características peculiares à mulher⁶⁰⁶ e necessárias à instrução das crianças.

Siqueira e Sá (2006) afirmam que ao mesmo tempo em que ocorreu o movimento pela coeducação ocorreu também uma proibição aos professores de manterem outro emprego, paralelo ao do magistério, fator que exigia do professor que se dedicasse em tempo integral à profissão. Isso, segundo os autores fez com que um número significativo de docentes do sexo

⁶⁰⁵ Idem, 1879, p.138.

⁶⁰⁶ A leitura de fragmentos da obra de Antônio Costa no que se refere à instrução da mulher permite compreender a preferência por ela no magistério. Esse ponto de vista de Pedrosa era defendido também por Camilo Barreto e Dormevil. É importante lembrar que ambos eram professores da Escola Normal e provavelmente liam os mesmos livros. Diz Antônio Costa: “A razão por que a mãe é professora preferível a outra qualquer mulher, é a mesma por que a mulher em relação a qualquer menino é professora preferível ao homem. Há mais semelhança nas duas naturezas infantil e feminina. A inocência, a curiosidade, a bondade, o sentimento, as lágrimas, os sorrisos e até a voz, tudo se harmoniza na mulher e no menino. Todas as leis do coração levam o menino para a mulher e não para o homem; e que admira isto, se foi nas entranhas femininas que ele recebeu já uma ante-vida? D’esta razão natural derivam-se as qualidades especiais da mulher como educadora e mestra”. (COSTA, 1870, p.214).

masculino optasse por outra profissão tendo em vista que não conseguiam sobreviver com um salário tão pequeno quanto era o do professor.

Sobre a presença da mulher no magistério como “concessão de homens que abandonaram a carreira em busca de outras mais bem remuneradas”, ou ainda daquelas que relacionam a presença feminina à “queda de prestígio da profissão e à baixa remuneração”, Villela (2002, p.137), a partir dos estudos de Almeida, alerta sobre a importância de se considerar a “complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente”. Para a autora, a ampliação da rede escolar deu espaço para que se “construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade”. Nesses discursos a mulher “sedutora e pecadora” de tempos passados, gradativamente, foi substituída pela mulher “angelical”, maternal, e fez “emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres” enraizando ideologias de domesticidade e maternagem. Porém, em contrapartida, essa ideologia foi utilizada pelas mulheres “como um elemento de resistência, pois ao acatar tal discurso as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção social”.

O Regulamento de 1880, por um lado reforçava essa ideologia ao estabelecer que em “igualdade de condições” deveria dar “preferência a mulher para exercer o magistério”, pois desta forma estaria, instigando-a a “tomar parte nas lidas intelectuais” tendo em vista que “dispõe dos mesmos recursos que o homem” e tem ainda “um pendor natural como educadora por excelência”. Por outro, as mulheres não desperdiçaram esse discurso revertendo-o em espaço para sua inserção num mundo que antes era exclusivo dos homens. Ainda no mesmo Regulamento outro espaço exclusivo dos homens é estendido às mulheres, pois de acordo com o Art. 90 as mulheres poderiam ser admitidas a exames de habilitação e de concurso para o provimento de cadeiras de instrução primária do sexo masculino.

Antes disso Pedrosa já havia empreendido esforços no sentido de dar preferência às mulheres no magistério, porém apesar do esforço feito por esse presidente, ainda não existiam “senhoras habilitadas para o magistério em número suficiente” de modo que fossem “os homens dispensados do professorado”. Para Pedrosa, essa era mais uma razão para que se cuidasse com urgência da “instrução da mulher”, e justifica sua proposição: “tal instrução garante melhor que a do homem a perpetuidade dos progressos realizados, como pondera Brèal”. Ainda para alcançar confiabilidade no seu dizer, dá destaque à “influência que exerce

a mãe de família na vida doméstica”, isso permite compreender, segundo Pedrosa “o alcance que pode ter para a sociedade a instrução da mulher”.⁶⁰⁷

O discurso de Pedrosa caminha em sentido contrário ao da Escola Normal, que parece não ter atraído as mulheres. Nos seus primeiros anos de funcionamento o número de alunas era sempre muito inferior em relação ao de alunos conforme mostrado acima. No final da década, em 1880, quando o Curso Normal já estava acoplado ao Liceu o relatório do inspetor da instrução registra, conforme mencionado, um número diminuto de matrículas para a disciplina de Pedagogia e Métodos, a única disciplina específica voltada à formação de professores. Nenhuma mulher havia entre os matriculados.

Pedrosa, durante todo o período em que esteve à frente da instrução afirmou sua crença na importância da Escola Normal para preparar professores para o magistério, mas em 1879 acrescenta um dado novo e interessante: seria necessário que o Império criasse uma “Escola Pedagógica”, cuja finalidade seria “habilitar convenientemente os diretores das escolas normais” de modo que essas pudessem produzir “todos os seus bons resultados”⁶⁰⁸. Pedrosa acredita na especialização das funções. É interessante lembrar que nesse período esses cargos geralmente eram ocupados por indicados políticos, e, na maioria das vezes, era o próprio inspetor da instrução que acumulava essa função.

Ainda no que refere à Escola Normal, Pedrosa segue na defesa do seu ponto de vista de que a referida escola deveria ampliar as suas atribuições. Para tanto sugere uma reorganização⁶⁰⁹ do curso de modo a que não atendessem apenas àqueles que desejassem seguir o magistério, mas também a toda a mocidade que quisesse “habilitar-se para a matrícula nos estabelecimentos de instrução superior do Império”. Além dessa, outra preocupação é denunciada logo a seguir: por ser a Escola Normal uma instituição de custos elevados e por haver poucos alunos nela matriculados, essa seria uma maneira de “tirar dela todo o proveito possível para compensar o dispêndio que acarreta”, além disso pelo fato da Província não poder criar um curso de humanidades, a medida “torna-se uma necessidade”.⁶¹⁰

⁶⁰⁷ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.138.

⁶⁰⁸ Idem, Ibidem, p.144.

⁶⁰⁹ O curso normal constava, de acordo com a organização original, com quatro cadeiras: Gramática da língua nacional, pedagogia, matemáticas elementares e geografia e história. Posteriormente passou a ter cinco: Geografia e História, francês, Matemáticas, Pedagogia e Português. Em sua proposta Pedrosa sugere a supressão da quinta cadeira de Português tendo em vista que estes estudos da língua são iniciados nas escolas primárias e, de acordo com a reorganização proposta por ele, esses estudos seriam completados nas aulas de Gramática Filosófica. Pela proposta de Pedrosa a organização do Liceu seria a seguinte: 1ª cadeira de Pedagogia e Gramática filosófica; 2ª cadeira de Geografia e História Universal, 3ª cadeira de Matemáticas, 4ª cadeira de Francês e Latim, 5ª cadeira de retórica e Poética, e Literatura da Língua Portuguesa e 6ª cadeira de Inglês.

⁶¹⁰ RPPMT João José Pedrosa, 1879, p.144.

O acréscimo de despesa com a reorganização das disciplinas poderia ser reduzido se cada uma das cadeiras já existentes acumulasse duas matérias de ensino, “mediante uma gratificação adicional aos atuais vencimentos respectivos, aliás, bem exíguos, inferiores aos dos mestres de primeiras letras”. Seria necessária a criação de mais uma cadeira, a de língua inglesa, que conforme informado não havia sido criada ainda por falta de professor, mas que “não seria difícil contratar qualquer estrangeiro habilitado, dando-se-lhe uma retribuição de 1:2000\$000 mais ou menos”.⁶¹¹ A proposta de reorganização de Pedrosa foi a seguinte: 1ª cadeira – Pedagogia e Gramática Filosófica; 2ª cadeira – Geografia e História Universal; 3ª cadeira – Matemáticas; 4ª cadeira – Francês e Latim; 5ª cadeira – Retórica e Poética e Literatura da Língua Portuguesa e 6ª cadeira – Inglês.

Essa organização, na concepção de Pedrosa, seria “profícua” ressaltando-se apenas a necessidade de fazer um curso à parte para os normalistas de modo que esses não se obrigassem a estudar todas as matérias. A conversão da Escola Normal num “Liceu ou Instituto” ainda que continuasse formando “pessoal para o magistério público” permitiria à mocidade de Mato Grosso poder usufruir das vantagens do Decreto que autorizava a criação de mesas de exames nas capitais das províncias. Pedrosa afirma que só não realizou ainda essa reforma porque, por um lado as condições financeiras da Província não o permitiam e, por outro, porque necessitava da “autorização da Assembleia para o acréscimo de despesa” e ainda para “a transferência de professores de umas para outras cadeiras”.⁶¹²

Em relação à Escola Normal Gustavo Galvão afirma que esta, que conta com apenas cinco anos de existência, “já tem produzido bons resultados, e deve-se esperar que em um futuro não distante, a maior parte das cadeiras do ensino primário sejam preenchidas por cidadãos que nela se tenham habilitado para tão nobre missão”⁶¹³. Pelos dados apresentados por esse presidente a referida escola aprovou no ano de 1879 um total de dezoito alunos, destes, nove no primeiro ano, sete no segundo e apenas dois no terceiro, “que receberam cartas”, ou seja, que estavam aptos à profissão. Marcílio (1963, p.92) lembra que a aprovação da reforma e a criação do Liceu dá início a “um novo ciclo de existência para o Curso Normal que, integrado ao Liceu Cuiabano, permanece por muito tempo, apesar do objetivo diverso que tem a alcançar, como dependência deste”, situação esta que, conforme o autor atribui ao Liceu o “epíteto de ‘aleijão pedagógico’”.

⁶¹¹ Idem, Ibidem, p.145.

⁶¹² Idem, Ibidem, p.145-146.

⁶¹³ RPPMT General Rufino Enéias Gustavo Galvão, 1880, p.28.

O Liceu, criado em 1879, através da Lei nº 536 de 1879, compunha-se de dois cursos: o Normal que tinha o propósito de preparar professores para o magistério e o Preparatório que se denominava Ciências e Letras e que se destinava a alunos que queriam prosseguir seus estudos. O artigo 2º da referida Lei definiu quais seriam as cadeiras do Liceu: 1º - Pedagogia e Método; 2º - Gramática Portuguesa Filosófica e Literatura da Língua Nacional; 3º - Matemática Elementar compreendendo Aritmética, Álgebra, Equação de 2º grau e Geometria plana; 4º - Geografia e História Universal; 5º - Latim; 6º - Inglês e Francês; 7º - Filosofia Racional e Moral e Retórica. O aluno do curso Normal deveria cursar as quatro primeiras cadeiras e ainda a de Pedagogia e Métodos enquanto que o aluno do curso Preparatório teria que cursar todas elas, menos a de Pedagogia e Método.

A proposta de Pedrosa tornou-se realidade apenas após a criação do Liceu que foi inaugurado no início do governo de Gustavo Galvão que foi também o responsável pela formulação do novo Regulamento da instrução cuja aprovação se deu também no início de 1880. No que diz respeito à Escola Normal, após ter sido acoplada ao Liceu, ela inicia uma nova fase até seu desaparecimento, possivelmente na última década do século XIX.

Quanto ao Regulamento, Dormevil aponta como uma de suas vantagens a “criação de escolas mistas dirigidas por mulher”. Porém, ele mesmo assume-se incapaz de discorrer sobre esse assunto cômico que era da “fraqueza” da sua inteligência e da sua “pouca habilidade”.⁶¹⁴ Ainda assim propõe-se a “escrever algumas linhas em relação às escolas mistas”. Sobre as capacidades femininas afirma:

A mulher tem qualidades especiais para educadora e mestra; é muito superior ao outro sexo em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça o que constitui para com as crianças, sempre saudosas de carinho materno uma espécie de atração para a professora, sujeitando-se elas às imposições do estudo, unicamente para satisfazê-las.⁶¹⁵

Embora Dormevil não faça menção a Daligault, a justificativa que dá exaltando as qualidades superiores da mulher para o ensino das crianças aparentemente se sustenta neste autor. Como visto Dormevil era um crítico severo dos castigos físicos e atribuía à mulher as condições para um ensino livre de tal afronta tendo em vista ser ela dócil, meiga, gentil, carinhosa. Tal concepção era parte de um imaginário a ser construído sobre a mulher educadora. A mulher que não correspondesse a essa imagem não servia para ensinar.

⁶¹⁴ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1880, p.8.

⁶¹⁵ Idem, Ibidem.

Ainda no que diz respeito à preferência pela mulher na instrução dos meninos e meninas Dormevil argumenta que com elas não é necessário haver escrúpulos quanto ao “contato dos dois sexos na tenra idade”. Para dar confiabilidade aos seus argumentos recorre aos exemplos de outros países e mesmo de outras províncias que já se valem dessa prática. Segundo o diretor, os Estados Unidos, a Suécia, a Itália e a Província da Bahia já adotaram esta medida. E completa: “se fosse possível prover todas as escolas da Província de professoras dignas de tal nome, a criação de escolas mistas dirigidas por mulher seria de grande proveito à Província e de economia aos cofres públicos”.⁶¹⁶ Além do avanço e da modernização, a economia. Estes são bons argumentos para colocar em destaque as medidas do novo Regulamento. Porém, conforme dito, o que para as autoridades era um fator de economia, para as mulheres constituiu-se em oportunidade de acessar espaços aos quais antes eram rigorosamente proibidas.

Um dado deixado por Dormevil permite refletir acerca do destino dos formados pela Escola Normal. Conforme informações do inspetor em cinco anos de existência a referida escola “já produziu frutos proveitosos, pois no número de diversos funcionários públicos da província conta filhos seus, e entre estes, dois no magistério primário e um no secundário, que fazem honra ao título que receberam”.⁶¹⁷

Como se vê a minoria dentre os formados exerceu a profissão para a qual se habilitou. Isso explica porque persistem nos discursos dos presidentes e diretores da instrução as queixas quanto à falta de pessoal habilitado. Explica ainda porque a Escola Normal ao longo dos anos, até o final do século XIX se esvaziou e terminou fechada. O interessante é que Dormevil afirma que a escola tem “desempenhado satisfatoriamente o fim a que se destina”. Em seu discurso parece não considerar como relevante o fato de que os egressos da Escola Normal estavam ingressando, em sua maioria, em atividades alheias ao magistério. Pautado por seu otimismo Dormevil acredita na capacidade da escola quanto à sua finalidade:

[...] é de esperar que, com mais alguns anos de existência, a maior parte das cadeiras do ensino primário sejam preenchidas por estes esperançosos obreiros do progresso, visto o modo por que aflui a beber nessa fonte para a mocidade cuiabana, ávida do saber e desejosa de desempenhar tão nobre, quão sublime missão.⁶¹⁸

⁶¹⁶ Idem, Ibidem.

⁶¹⁷ Idem, Ibidem, p.3.

⁶¹⁸ Idem, Ibidem.

A leitura completa do relatório permite entender o porquê do otimismo de Dormevil. Os dois primeiros nomes⁶¹⁹ de uma lista de cinco professores citados como exemplares são de normalistas que, conforme afirma Dormevil, são “dignos do nome que recebem”, mas “neles “não admira a dedicação porque tiveram a sua aprendizagem na Escola Normal da Província”. Uma consulta aos registros de número de alunos por escola, as desses professores figuram entre as mais procuradas.

Entretanto, os anos vindouros mostrariam um quadro bastante desanimador em relação às habilitações tão desejadas dos professores. Uma comprovação de que a profissão de professor não encantava os normalistas é o fato de que já no início o Curso de Línguas e Preparatórios teve suas matrículas nas respectivas cadeiras, muitas vezes superior, às matrículas da Escola Normal. Como exemplo, cita-se as matrículas para a cadeira de pedagogia e métodos, já citada anteriormente que era específica da Escola Normal e teve apenas sete matriculados e dois ouvintes enquanto a de francês que era específica do Curso de Línguas e Ciência Preparatórias teve vinte e três matriculados e um ouvinte.

Contraditoriamente Dormevil, que no ano anterior havia exaltado a Escola Normal pelos “frutos proveitosos”, agora lamenta os poucos egressos, (foram apenas vinte e seis alunos formados desde sua instalação), que “por falta de vocação ou por qualquer outra circunstância” acabam por preferir “ramos diversos daqueles a que se dedicaram”.⁶²⁰ O diretor lembra que dentre os alunos formados apenas quatro, sendo dois alunos e duas alunas, estavam empregados no magistério.

Considerando-se que era sempre irrisório o número de alunas na escola em relação ao número de alunos, deve-se concordar com os defensores da ideia de que o período abriu um importante espaço de trabalho para as mulheres e que estas o souberam aproveitar, ainda que, aparentemente, cedendo ao jogo ideológico. No que se refere à coeducação fator que, a princípio abriu a profissão às mulheres ela se estendeu também à Escola Normal quando o Regulamento de 1880 estabeleceu no Art. 8º, que o referido curso seria misto.

Sobre a opção dos habilitados no Curso Normal por outras áreas de atuação que não o magistério, Dormevil, que antes, aparentemente, não atribuiu importância ao fato, contraditoriamente, vê isso como um sério problema. Para o Diretor em todas as escolas deveriam atuar professores habilitados tendo em vista que “a metodologia, que é uma séria preocupação dos que se aplicam ao progresso do ensino é superficialmente estudada pelos que são alheios aos cursos preparatórios para o magistério”.

⁶¹⁹ São eles os professores Félix Benedito de Miranda e Elvira Augusto do Vale.

⁶²⁰ RIIMT Dormevil José dos Santos Malhado, 1882, p.3.

Com relação aos métodos, na concepção de Dormevil os professores faziam “um amálgama” que os confundia e embaraçava “nos exercícios escolares”. Daí a sugestão de Dormevil de que houvesse “uma escola prática”, para que os professores “inabilitados” pudessem “uma vez por semana, adquirir prática precisa para bem dirigir uma escola”. Para tanto poderia utilizar a “lição de metodologia prática”⁶²¹ que era ministrada no Liceu. Bastaria que se desse ao professor da escola uma gratificação pelo excesso de serviço. Dormevil valoriza a ação da Assembleia Legislativa Provincial que “para remediar este mal criou, em sua sábia Lei nº 584, uma escola prática de métodos”.⁶²² A referida escola atenderia não apenas aos alunos da Escola Normal, mas também aos professores que já estavam exercendo a profissão e que não conhecessem esses métodos. Não existem registros sobre o funcionamento dessa escola.

Ao longo dos anos a matrícula de alunos na cadeira específica para formação de professores, “pedagogia e métodos”, continua diminuindo. Em 1882 foram apenas cinco os matriculados, fator que demonstra o desinteresse pela área. A ideia de desprestígio da formação tida como inferior deve ser relativizada tendo em vista que os egressos iam para funções tidas como mais compensadoras no serviço público da Província, fator que demonstra que o curso era valorizado no que tange à formação oferecida. A grande questão talvez estivesse relacionada às queixas de Camilo Barreto: os salários pagos nas outras repartições eram sempre superiores aos salários pagos na repartição da instrução.

Dormevil, no final da década, anuncia a solução para dificuldades apontadas por Camilo Barreto que, ao longo de todo o tempo em que esteve à frente da Escola normal, lamentou a precária seleção dos alunos para o ingresso na referida escola. O Regimento do Liceu, que havia sido recentemente aprovado, passou a exigir para matrícula no mesmo, que os alunos estivessem devidamente aprovados “nas matérias que constituem o segundo grau de instrução primária, provada por certificados de aprovação dessas matérias nas escolas”, ou, na ausência desse certificado, que os alunos exibissem “exame de suficiência prestado no dito estabelecimento”. A preocupação de Dormevil era de poder sanar os problemas com o Regulamento da Escola Normal que exigia apenas “leitura e escrita corrente e prática correta das quatro operações e doutrina cristã”⁶²³ para ingressarem na Escola Normal. O diretor informa a razão que o motivou a inserir a exigência de cumprimento do 2º grau para ingresso na Escola Normal.

⁶²¹ Idem, 1881, p.8.

⁶²² Idem, 1882, p.3.

⁶²³ Idem, 1880, p.5.

A experiência dos fatos tem claramente demonstrado a necessidade da exigência contida no referido regimento, pois dos alunos matriculados nos diferentes anos do curso normal apenas conseguiram receber diplomas de aprovação um número limitadíssimo, havendo uma parte sido reprovada e, outra abandonado as aulas, por não poder nelas prosseguir, por falta de conhecimentos que só na escola se adquirem e formam o alicerce de estudos superiores.⁶²⁴

Embora não fosse intenção de Dormevil impedir que os alunos ingressassem no curso, mas sim garantir a permanência destes, na prática, esse impedimento era latente. Assim, se antes o problema do fracasso acontecia durante o curso, agora ele se transportava para o ingresso. A exclusão por si só não modifica, o que muda é o espaço de tempo em que ela ocorre. Talvez isso sustente outra das razões pelas quais o referido curso se esvaziou e acabou fechado, somente sendo reaberto em 1910, sob outras bases e em um tempo histórico, sob muitos aspectos, diferente, constituído a partir das rupturas e continuidades que permearam o Império brasileiro e o contexto de Mato Grosso. De qualquer modo mais uma vez fica latente a ideia de que o ensino ministrado na Escola Normal era rigoroso, dadas as exigências.

Em função das dificuldades financeiras, Dormevil afirma que o Governo poderia, e mesmo que deveria permitir à Província uma exceção “ao que prescreve o artigo 9º do Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879, visto como no estabelecimento de instrução secundária se ensina todas as disciplinas exigidas para matrícula nos cursos superiores do Império”. Conforme alega Dormevil:

Ao governo liberal como o que atual e felizmente rege os destinos do país compete tirar as peias dos que desejam instruir-se, cumprir-lhe mesmo proporcionar ao pobre de talento o meio de elevar-se a uma esfera superior, guiado por sua vontade, ajudado por seu trabalho, escudado por sua inteligência.⁶²⁵

O artigo mencionado por Dormevil trata das disciplinas exigidas para as Escolas Normais⁶²⁶. Neste artigo entre outras coisas ficavam estabelecidas quais disciplinas deviam

⁶²⁴ Idem, Ibidem, p.6.

⁶²⁵ Idem, 1882, p.3.

⁶²⁶ O Art. 9º do Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879 estabelece que “O ensino nas Escolas Normais do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros parágrafos seguintes: § 1º - Língua Nacional; Língua Francesa; Aritmética, álgebra e geometria; Metrologia e escrituração mercantil; Geografia e cosmografia; História universal; História e geografia do Brasil; Elementos de ciências físicas e naturais, e de fisiologia e higiene; Filosofia; Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da constituição política do Império; Princípios de economia política; Noções de economia doméstica (para as alunas); Pedagogia e prática do ensino primário em geral; Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas; Princípios de lavoura e horticultura; Caligrafia e desenho linear; Música vocal; Ginástica; Prática manual de ofícios (para os alunos); Trabalho de Agulhas (para as alunas); Instrução religiosa (não obrigatória para os católicos); § 2º- Latim; Inglês; Alemão; Retórica.

ser ensinadas na Escola Normal, a ordem que devia ser dada ao ensino das mesmas, e ainda exigia-se a existência de escolas destinadas a exercícios práticos.

O discurso de Dormevil é ambíguo e não permite uma compreensão mais clara do que de fato queria dizer. Parece, num primeiro momento, que o mesmo se referia ao fato de que a Escola Normal funcionava, naquele período como um apêndice do Liceu tendo como disciplinas específicas do Curso apenas Pedagogia e Métodos, enquanto que no Decreto em questão, exigiam-se as seguintes disciplinas: Pedagogia e prática do ensino primário em geral e Prática do ensino intuitivo e lições de cosias. Porém, ao referir-se “ao pobre de talento”⁶²⁷ parece pleitear um afrouxamento nas exigências com relação à aprendizagem dos alunos.

Terminada a década, sob as orientações de um novo Regulamento, o quarto no curto período, a Escola Normal segue seu curso, agora como parte do Liceu. Estava assim perdida a identidade dela como espaço exclusivo de formação de professores. Mais à frente, na última década do século, se transforma num externato feminino e pouco depois desaparece para reaparecer em alto estilo na década de 1910.

Compreender essa instituição em Mato Grosso no século XIX requer olhar antes de tudo para o cenário onde ela se configurou. Aos que apontam seu fracasso ela responde com alguns (reconhecidamente poucos) professores consagrados por sua atuação exemplar. Uma análise do quadro de professores que atuaram na escola mostra elementos de uma elite consagrada em Mato Grosso, homens de famílias renomadas e que estiveram, muitos deles, em um momento ou outro, envolvidos com a condução dos rumos da Província.

Assim, ser professor da Escola Normal era atividade de gente importante, talvez daí derive o rigor, as exigências quanto à qualidade do ensino oferecido e também as desistências por parte de muitos e a reprovação por parte de outros. Nas vozes discursivas de seus professores é possível captar fragmentos que mostram que o que se ensinava ali era muito parecido com o que se ensinava em províncias mais adiantadas. Porém, era também, e ao mesmo tempo, diferente.

Na Escola Normal de Cuiabá não havia trabalho de agulhas para as moças como no Rio de Janeiro, mas ali havia educação física. Como seria ministrada essa disciplina? Na Escola Normal dirigida por Camilo Barreto ela era ministrada por Dormevil e na Escola Normal dirigida por Dormevil ela era ministrada pelo Tenente Antônio Corrêa da Silva Pereira. Ambos eram homens ligados ao Exército, e passaram, portanto, pela formação militar. Como esses homens lidaram com os preconceitos da época? Que caminhos seguiram?

⁶²⁷ Idem, Ibidem.

Teriam dado aulas teóricas às moças para evitar manifestações de cunho moral por parte de alguns pais como no Rio de Janeiro, conforme mostram os estudos de Vilella (2002), ou teriam rompido barreiras e se arriscado a um ensino mais ousado para a época?

Para responder a essas questões é necessário tirar o olhar de sua sempre precária estrutura externa e olhar para o seu interior. É na voz quase silenciada de muitos de seus atores que a Escola Normal se faz ouvir. Por esse caminho foi possível captar uma instituição que apesar das limitações de toda natureza, realizava um esforço diuturno para assegurar a qualidade da formação, ainda que sob a ótica dos homens do governo.

Conclusões

O presente trabalho constituiu-se num esforço para compreender porque tantas reformas foram empreendidas na instrução pública em Mato Grosso na década de 1870, período imediatamente posterior à Guerra contra o Paraguai e como as referidas reformas se constituíram em um cenário adverso como o de Mato Grosso naquele período. As pesquisas mostram que esse foi um período em que a Província de Mato Grosso sofreu profundas transformações em todos os setores incluindo a instrução. Para dar conta desse propósito optou-se por dar voz a alguns dos sujeitos que participaram desse processo. Assim, foram analisados relatórios de quatro presidentes da Província e de dois inspetores/diretores da instrução. Através desses relatórios e de outros documentos do período procurou-se também ouvir outras vozes de diferentes sujeitos partícipes do processo de constituição das reformas.

Os estudos mostraram que o processo foi marcado por rupturas e continuidades, possibilitou também ver que as reformas não foram o resultado de um processo cumulativo em que imposições foram feitas e aceitas passivamente e sim o resultado de um processo de negociação, de diálogo, de confronto, em que os diferentes sujeitos, ao negociar, entraram em conflito, cederam, resistiram. Vistas por essas lentes, as reformas foram o resultado de um processo que só pode ser compreendido em longo prazo se observados os muitos sentidos que se constituem ao longo do processo.

A década de 1870, como já se viu, foi a das reformas na instrução. Foram quatro em menos de dez anos. O propósito estabelecido para esse trabalho foi o de compreender a emergência e o resultado dessas reformas pela voz dos seus proponentes, o que rompe com a ideia de que o projeto foi o resultado de uma imposição, ou de que, ao contrário, foi o resultado de um processo de negação, a hipótese perseguida foi a de que imposição e negação são duas faces de um mesmo processo em que os sujeitos se movimentam a partir de seus interesses, necessidades e condições e, ao final, dão a essas reformas as muitas formas que têm. Tudo depende de qual olhar se debruça sobre elas. Os dados mostraram que as mudanças não são cumulativas, isentas de interesses, é necessário compreendê-las em suas contradições, oposições, lutas, interesses, permanências, discordâncias e consensos.

Os discursos permitiram ver que o modo como esses homens, e em especial, aqueles vinculados ao mundo da política apresentavam suas ideias tinha como meta, não apenas apresentar “a verdade”, mas persuadir a população quanto à sua grandeza. Nesse sentido o povo deveria se apaixonar por essa verdade, tal como expresso por Mirabeau, e obedecê-la

por ser ela a representação da pátria e a expressão da civilidade. Trata-se de uma moral “de Estado”, trazida à sociedade mato-grossense pelas elites responsáveis pela implantação do projeto de sociedade em construção.

Inicialmente procurou-se compreender quem são os sujeitos reformadores? A incursão por suas trajetórias mostrou que são homens do seu tempo, profundamente diferentes e ao mesmo tempo, muito iguais. Em primeiro lugar são todos, presidentes e inspetores, homens “do governo” no sentido de Mattos e, portanto, todos têm um compromisso perante a esse governo que representam: colaborar na construção de uma nação civilizada, uma nação em que determinados valores devem ser constituídos enquanto que outros devem ser desestabilizados.

Esses homens são também afetados pelos contextos dos quais fazem parte e nos quais estão inseridos. Na análise dos seus discursos foi possível vislumbrar que os mesmos, ao expor e defenderem seus pontos de vista, o fazem tomando como referência suas histórias de vida em sociedade, suas trajetória pessoal e profissional e seus trajeto de formação acadêmica.

Quanto à formação acadêmica os discursos mostram que eram todos, presidentes e inspetores/diretores, homens dotados de alta formação intelectual, capazes de formular propostas efetivas na construção da sociedade que preconizavam. Essa formação, muitas vezes, entrava em descompasso com a precária formação das elites locais, ou, por outro lado, chocava-se com seus interesses, valores e concepções. Daí muitos dos confrontos e celeumas tão denunciadas especialmente por Camilo Barreto.

No que diz respeito à formação profissional, fizeram parte desse estudo três militares de carreira, um bacharel em direito, um padre e um médico que também havia sido militar. Cada um deles defende ideias vinculadas ao seu universo de formação e atuação. Assim, os três presidentes de formação militar, o Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, o General José de Miranda da Silva Reis e o General Rufino Enéias Gustavo Galvão tendiam a defender a ciência, o progresso, a civilidade, norteados pelos princípios positivistas que permearam o ideal de formação da Academia Militar onde se formaram.

Nesse mesmo perfil se enquadra também o médico Dormevil José dos Santos Malhado, cuja formação ocorreu, parte, na Academia Militar e parte, na Faculdade de Medicina de Recife, que também defendia princípios positivistas. Em todos esses homens de formação militar vê-se o trabalho, a instrução/educação e a moralidade como elementos fundamentais à nova sociedade que se queria construir. Nesse espaço a ciência tinha lugar privilegiado, embora nenhum deles rompesse com os princípios religiosos inerentes ao

período. As relações que mantinham com a religião variavam de acordo com a formação pessoal e política de cada um.

O bacharel em direito João José Pedrosa discursava a partir da formação recebida na Faculdade de Direito de São Paulo, local onde se veiculavam doutrinas de direito natural, o ecletismo de Vitor Cousin, o liberalismo de Tocqueville entre outras ideias, sem, contudo, apresentar posturas mais radicais. A partir de meados do século XIX, período de formação de Pedrosa, o spencerianismo, o evolucionismo e o positivismo também passaram a circular nessas faculdades. Assim como os militares, Pedrosa também mantinha seu vínculo com o universo religioso. Porém, para a maioria deles, a Igreja deveria estar submissa ao Estado e servir aos seus interesses, se contrapondo assim, aos interesses ultramontanos.

O Protonotário Ernesto Camilo Barreto, como padre, tendia a defender a religiosidade como elemento fundamental à formação, porém era um homem atento às mudanças do seu tempo e estava afinado com muitas das novidades de sua época. Foi o primeiro a defender a educação física numa época em que a mesma se constituía em verdadeiro tabu, especialmente, para as mulheres. Sua trajetória foi marcada pela continuidade tanto quanto pela ruptura. Como padre e político sua ação estava voltada aos interesses do Estado contrapondo-se, assim como os demais, aos interesses ultramontanos embora, aparentemente, tivesse boas relações com Roma tendo em vista sua condecoração.

Considerada a formação acadêmica, não se constatam diferenças significativas entre eles. Pensavam de modo bastante similar, defendiam, na maioria das vezes, os mesmos pontos de vistas e tinham o mesmo projeto de constituição de uma nova nação, que se consolidaria através do projeto de formação que defendiam.

Os reformadores foram semelhantes também porque representavam uma determinada camada da sociedade: a que manda. Porém, ao exercer seu poder de mando tornaram-se diferentes, porque esse poder tinha as cores da vivência de cada um. Os políticos como Cardoso Júnior, Pedrosa, Camilo Barreto e Dormevil, para defenderem as ideias sobre as quais propõem mudanças se valeram de um jogo de linguagem que precisa de ouvidos acostumados aos bastidores da política.

Geralmente falavam por metáforas, eles visavam buscar, através de seus discursos, efeitos de sentidos, cujo objetivo foi o de persuadir em favor dos seus propósitos e projetos. Criticavam os desmandos e protecionismos quando, na verdade, em muitas situações, eles mesmos foram resultados desse processo. Foram grandiloquentes e o jogo de retórica, extremamente forte, tinha fins claros: buscavam a persuasão da sociedade aos projetos por eles pensados. Os militares de carreira, Miranda Reis e Gustavo Galvão, foram homens de

poucas palavras, mais práticos, menos eloquentes, o último ainda mais que o primeiro. Mas, também eles, tinham clareza quanto às suas missões, também eles eram civilizadores.

A incursão pela vida de cada um permitiu compreender que, embora os propósitos sejam iguais, as concepções quanto aos caminhos para alcançar seus propósitos são um pouco diferenciadas. Em cada um desses reformadores vê-se um estilo muito pessoal: Cardoso Júnior apelou para a filantropia, para o senso de solidariedade como caminho para sensibilizar a população e conseguir apoio. Foi com a ajuda dos homens ilustrados da sociedade que contou para fazer funcionar os cursos noturnos, o Gabinete de Leitura, para construir prédios escolares entre outras coisas. Em seu governo foi gestada a maior parte das inovações da década consolidadas no Regulamento de 1873 e aprovado na gestão de Miranda Reis.

Camilo Barreto apelou para o autoritarismo, para o “pulso firme” para alcançar seus propósitos. Foi combativo e constatou-se ao longo de sua trajetória que foi um homem de muitos e poderosos inimigos que, tentaram o tempo todo, minar seu projeto. Em contrapartida o inspetor tentou neutralizá-los, emudecê-los de todas as formas e, na maioria das vezes, com êxito. Foi também um homem contraditório, com ele acusação e defesa transitaram lado a lado, pois ao mesmo tempo em que culpabilizava segmentos, buscava inocentá-los pela situação em que se encontrava a instrução na Província.

Miranda Reis foi um homem que conta com a simpatia do legislativo. Herói da Guerra do Paraguai foi digno de receber muitos elogios da Assembleia Legislativa Provincial. Foi ele o responsável pela aprovação do Regulamento de 1873 que carrega duas marcas: a dele próprio e a de Cardoso Júnior. Foi ele o responsável pela criação da Escola Normal, pela fundação do Gabinete de Leitura. Em alguns assuntos, especialmente na religião, foi mais conservador do que seu antecessor, Cardoso Júnior.

Pedrosa foi também, assim como Camilo Barreto, um homem combativo, mas dentre todos é o que se mostrou mais intolerante com os costumes da terra, com os hábitos do lugar. Colocou-se em permanente confronto com o Legislativo, desacreditou, questionou e chegou ao ponto de ridicularizar o referido poder. Transitou entre o avanço e o retrocesso, pois ao mesmo tempo em que abriu muitas escolas para meninas sob a alegação de que as mulheres tinham um papel central na sociedade, abriu espaço para a contratação de professores sem as mínimas habilitações necessárias. Filho de uma das quatro famílias que controlavam o cenário político paranaense e, portanto, habituado às manobras políticas, condenou severamente essa prática no território mato-grossense.

Gustavo Galvão foi, assim como Miranda Reis, um homem de carreira, herói de guerra. De modo geral não chegou a defender nenhum ponto de vista sobre a instrução,

apropriou das ideias de Dormevil, porém ainda que por esse caminho, foi possível ver que ele acreditava nelas, mais que isso, se esforçou por executá-las. Uma inovação interessante e, aparentemente ideia dele, foi a criação de premiações por produtividade aos professores. Foi ele o autor, ao menos em tese, do Regulamento de 1880, além de caber-lhe o mérito por ter criado o Liceu Cuiabano. Foi também em seu governo que a Escola Normal se fundiu com o Liceu tornando-se, na concepção de Marcílio, um “aleijão pedagógico”.

Finalmente Dormevil teve uma conduta bastante diferenciada da de Camilo Barreto. Racionalização e hierarquização foram suas marcas registradas. Como diretor, uma das primeiras providências foi levar o Gabinete da Instrução para um espaço público tirando-o da residência dos inspetores, ato que deu ao Liceu o caráter de impessoalidade. Foi em sua gestão também que os salários dos diretores atingiram o topo em relação às outras categorias. Diferente de Camilo Barreto que era um defensor dos professores esse, os acusava, mas não a todos, apenas os do ensino primário; aos do secundário do qual fazia parte, elogiava com insistência. Os discursos indicam que foi ele o autor da maioria das ideias que estão expressas no Regulamento de 1880, embora transfira os méritos a Gustavo Galvão.

Os sentidos que se podem captar em seus discursos acerca da realidade da Província assemelha-se ao olhar de um pai ilustrado sobre um filho desprovido de saberes; via Mato Grosso como uma terra longínqua e abandonada habitada por bárbaros que precisavam tornar-se cidadãos brasileiros. Colocavam frente a frente a exuberância e riqueza da terra em contraposição à pobreza e ignorância da população. Era necessário integrar o homem à terra, torná-lo produtivo, educado, civilizado. Daí ver-se, em todos, constituído o discurso nacional em favor da homogeneização e unificação da sociedade. Os presidentes eram homens habituados à “Corte” e que tinham como missão civilizar o “sertão”, no sentido de Mattos e o sertão para eles era terra de barbárie, de gente atrasada, de um povo que sequer sabia se defender. A invasão de Mato Grosso era a prova contundente de que a barbárie do sertão ameaçava a integridade do território nacional. Os dados divulgados na época por Paulino José Soares mostrando ser a Província de Mato Grosso a que tinha o menor número de escolas em todo o país contribuía para a constituição desse imaginário.

Como homens do Exército em sua maioria, tinham que integrar o sertão tornando-o parte da nação brasileira. O olhar que os presidentes depositavam sobre Mato Grosso era o olhar de Coimbra sobre o Brasil, isso no sentido de Tavares Bastos. Os inspetores embora estivessem “na casa” eram também homens “do Governo” e como tal, olhavam para a Província com olhos semelhantes e tinham a mesma tarefa dos presidentes: promover a

civilização através da propagação da escolarização pela Província. Nesse processo educar e instruir eram duas faces de um mesmo jogo. Seus discursos se confundiam e se duplicavam.

Os presidentes eram homens que circulavam e muito, tal como é possível verificar nos dados coletados e também conforme mostram os estudos de Carvalho e Mattos. Por circularem tanto esses homens tinham sempre pouco tempo para efetivar as mudanças tão preconizadas, daí a valiosa ajuda dos inspetores/diretores da instrução que acabavam por dar continuidade ao projeto. Assim, as relações produzidas entre os discursos e as ações dos presidentes e dos inspetores gerais e destes com os inspetores paroquiais foi, na maioria das vezes, de sustentação mútua, de defesa, de continuidade. Um avalizava o que o outro fazia e ambos buscavam dar um mesmo sentido às reformas. Mesmo quando houve divergências, conflitos, a tendência, na maioria dos casos, foi a proteção mútua num processo de tentativa de silenciamento das vozes discordantes. No que diz respeito à população, o discurso das autoridades, fossem elas presidentes ou inspetores/diretores, foi um discurso que oscilou entre a acusação e a defesa, a exclusão e a integração, a neutralidade e o envolvimento sem esquecer a gradação.

Esses homens ao tentarem impor suas ideias enfrentaram espaços de resistência que limitaram suas ações, circunscreveram muitas de suas proposições e geraram novos sentidos a muitas das mudanças que propuseram. Eles enfrentaram também as contingências locais. A exiguidade de recursos, e as muitas limitações enfrentadas pelo setor da instrução, o relativo isolamento em relação ao cenário nacional foram fatores que também representaram entraves às mudanças pretendidas.

A atuação desses homens no sentido de viabilizar o projeto de sociedade pelo qual eram responsáveis foi detalhadamente pensada. Nesse projeto tudo foi previsto meticulosamente, desde os aspectos mais amplos (que educação oferecer, por que, em que momento, a quem, quem poderia oferecê-la, com que formação) até os aspectos materiais (prédios, utensílios, mobílias, compêndios, etc.) passando pelas questões da prática da sala de aula (que matérias ensinar, por quais métodos, em que horários, etc.). Entretanto, nem tudo saiu como pensado devido às mais diversas razões.

Em primeiro lugar as novas ideias acerca dessa nova sociedade em processo de construção foram recebidas de modo diverso pela sociedade mato-grossense nos seus mais variados segmentos e provocou as mais diversas impressões e reações. Mesmo entre os homens que as gestaram nem sempre houve consenso acerca do melhor caminho a seguir. As contradições ficam visíveis ao longo de todo o processo. É possível captá-las nos discursos e também na regulamentação.

O principal caminho utilizado pelas autoridades para a consolidação do novo projeto foi a regulamentação, esta inspirada por ideias vindas de fora sem perder de vista as condições locais e, nessa escolha, a contradição, a força da cultura local e o jogo de interesses ficaram evidenciados tendo em vista a grande quantidade de regulamentos aprovados e as diferenças entre eles. Cardoso Júnior tomando como referência o critério da racionalização de recursos acabou com o segundo grau e criou uma espécie de primeiro grau melhorado ideia acatada por Miranda Reis e firmada no Regulamento de 1873.

No Regulamento seguinte, 1875, a instrução volta a se organizar em dois graus e assim permanece nos regulamentos que se sucederam. Foi também ideia de Cardoso Júnior organizar as aulas em um só turno. Da mesma forma a ideia se materializou no Regulamento de 1873, mas não vingou nos seguintes sob a alegação de dificuldades climáticas. As escolas particulares oscilaram entre liberdade e controle. Algumas questões sofreram um processo de avanços e recuos, a exemplo da contratação de professores que oscilava entre exigências maiores ou menores de habilitações, enquanto que outras sofreram um processo cumulativo, a exemplo da institucionalização da profissão docente.

Do mesmo modo, entre a legislação e sua efetivação na prática, é possível captar uma queda de braços em que as autoridades representam a luta pelo cumprimento da Lei, muitas vezes, à deriva das condições locais ou, em outras vezes, relevando atos dos diversos segmentos em função das mesmas condições. Os professores ora representavam o poder superior acatando as leis, ora representavam a resistência se colocando contrários a ela, ou porque estavam pautados por seu próprio modo de fazer, ou porque sofriam pressões dos pais para a permanência de certas condutas profissionais.

Ainda com relação às convergências e divergências entre esses presidentes no tocante à instrução/educação, no âmbito do discurso, todos são unânimes em defender a obrigatoriedade da escola, a liberdade, a gratuidade, a universalidade, a uniformização, como caminhos para se alcançar a modernidade, a civilização, a moralidade e o progresso através do trabalho. Do mesmo modo todos defendem a importância das habilitações para o exercício da profissão de professor, a necessidade de se instrumentalizar as escolas, melhorar os prédios, atualizar os métodos, melhorar os recursos para a instrução, aprimorar os mecanismos de controle. Em todos se faz presente a crítica às reformas anteriores e, conseqüentemente, a crença no poder de nova reforma como antídoto para os males que afligem o ensino. Entretanto, quando é preciso colocar o projeto em prática, novos elementos se configuram e os discursos se contradizem.

Dentre as novas bases sob as quais se erigiria a escola, como dito acima, estão a obrigatoriedade e a liberdade de ensino. Quanto à obrigatoriedade, princípio defendido como sendo de fundamental importância por todos para a efetivação do projeto de modernização e de civilização, esta acabou se tornando apenas efeito de retórica. Não saiu do papel. O último regulamento do final da década a instituiu, mas a condicionou à disponibilidade dos cofres públicos, e assim, ela não aconteceu.

A razão apontada para que os alunos não frequentassem a escola foi a impossibilidade de implantá-la pela falta de recursos da Província. No Regulamento de 1896, já no período republicano, ela foi finalmente instituída, entretanto, ainda com limitações tendo em vista que essa medida só valia para alunos que estivessem a um quilômetro das imediações da escola e a idade máxima caiu para dez. Num estado com as dimensões territoriais de Mato Grosso e com a população sempre rarefeita essa medida pouco alterou a situação da escolaridade da Província.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito à obrigatoriedade, que a exigência quanto à idade se manteve e se acentuou no Regulamento de 1910 mostrando que as limitações da proposta adentraram o século XX. Mas o que salta dos discursos não é a obrigatoriedade e seu cumprimento ou descumprimento e sim o significativo número de escolas que abriram e se fecharam num piscar de olhos por falta de professores, mas principalmente por falta de alunos.

É importante lembrar que, de acordo com todos os regulamentos aprovados no período, nenhuma escola podia ser criada sem o número de alunos estabelecidos por Lei e, portanto, o problema, aparentemente, não era a falta de alunos. Assim, mais que estabelecer a obrigatoriedade, a questão era a de convencer a população a querer e amar essa escola. Mas há ainda outra questão: estaria a fuga da escola de fato presa à questão do desinteresse por ela ou no seu fracasso em conseguir a aprovação dos alunos? Vale lembrar a frequência com que os inspetores anunciavam os resultados desanimadores dos exames. Outro dado relevante é a frequente queixa dos inspetores/diretores de que os pais tiravam seus filhos da escola antes do tempo fator que parece corroborar com a ideia de que o fracasso iminente afugentava os alunos.

A liberdade de ensino é outro dos fatores que gerou muitas controvérsias. Para alguns era a solução para o problema de oferta, para outros o comprometimento da qualidade do ensino, e, para outros ainda, um perigo dada a dificuldade de controle das mesmas. Às famílias era dada uma liberdade maior na educação de seus filhos. O crítico mais severo destas escolas foi, sem dúvida, Camilo Barreto, e o motivo para isso era a dificuldade de

controlá-las. A questão que se mostra como relevante é o desconhecimento quanto aos alunos que efetivamente foram instruídos por essas escolas. As questões que se colocam são: quem eram esses alunos? Quantos eram? Como foram instruídos? Qual a origem desses alunos? Esses dados escaparam ao controle das autoridades.

No relatório do diretor da instrução José Estevão de Corrêa em 1896, é possível captar-se uma situação instigante. Embora esse diretor siga com queixas do desconhecimento das reais condições de funcionamento dessas escolas, pois as mesmas insistiam em não enviar informações, apresenta um dado revelador: dentre os sessenta alunos apresentados para os exames na capital, trinta e três eram de escolas particulares e apenas vinte e sete das escolas públicas. Dentre os sessenta alunos apresentados para exames quarenta e sete foram aprovados, fator que supõe em primeiro lugar, que as escolas particulares eram bastante procuradas e, em segundo lugar que o trabalho nelas desenvolvido conseguiu resultados positivos. A considerar os dados, aparentemente, a maioria dos aprovados provinha de escolas particulares.

No processo de construção da escola necessária à modernidade ganhou intensa significação a necessidade de homogeneização. Era necessário que todos se guiassem pelos mesmos princípios e normas, que se submetessem aos mesmos movimentos, devidamente controlados, rotinizados e mecanizados. Nesse processo cada gesto deveria ser minimamente controlado de modo a evitar o desperdício de tempo, mais que isso, era necessário controlar os comportamentos, os pensamentos e as almas.

A racionalização do tempo tornou-se fator relevante; o relógio, companheiro inseparável. Essa unidade penetrou na alma de alguns professores e alunos que aceitaram de bom grado essa nova forma de viver o espaço escolar, enquanto que outros se recusaram a esses controles fazendo do seu espaço de trabalho um espaço de resistência declarada ou disfarçada. Prova disso foi a maneira absolutamente diversa com que os professores, pais de alunos e as próprias autoridades escolares receberam a ideia dos castigos moralizadores. É importante lembrar que Camilo Barreto por inúmeras vezes solidarizou-se com os professores no sentido de argumentar acerca da fragilidade e ineficiência dos castigos morais. O inspetor Sardemberg, no final de década, enfrentou sérias tribulações com o Legislativo pela mesma razão.

Assim, vê-se que não apenas a população recebeu as mudanças com ressalvas; também algumas das autoridades responsáveis por implantar tais mudanças acabaram por ceder às pressões internas ou ainda seguir as suas próprias concepções, sobretudo quando essa homogeneidade acabava por interferir em hábitos já arraigados na população.

O movimento sempre presente de criar escolas e vê-las pouco depois desativadas, muitas vezes por falta de alunos, pode ser um indicador de que, ao contrário da “incúria dos pais” tão apontada pelas autoridades para a retirada das crianças da escola, pode haver uma resistência desses pais a mudanças que interferem no modo de vida do qual ele não está disposto a abrir mão. Pode indicar ainda que alunos e pais não estivessem interessados ou dispostos a submeter-se ao fracasso escolar tendo em vista a enorme dificuldade de aprovação nos exames.

Ao observarem-se os dados referentes ao número de alunos nas escolas vê-se que eles oscilavam não havendo aumentos significativos de década em década. Em 1896, final do século, os números apresentados pelo diretor da instrução são menores do que os dados apresentados pelo último diretor da década de 1870, embora não estivessem inclusos os alunos das escolas particulares. Da mesma forma, o número de escolas não sofreu alteração, ao contrário, mostrou-se reduzido.

Com relação aos dados apresentados pelos inspetores/diretores, em seus relatórios, uma questão se mostra relevante. Neles é possível captar muitas diferenças, muitas lacunas, espaços em aberto. Essas diferenças, aparentemente, são o resultado do modo como essas autoridades se relacionavam com os diferentes sujeitos na realização do seu trabalho. Quando se olha para além da materialidade do texto, outras leituras se tornam possíveis. Aos mais rígidos, como foi o caso de Camilo Barreto, os professores enviaram mais informações, com maior detalhamento, em menor tempo. Aos mais maleáveis como foi o caso de José Estevão que atuou em meados da década de 1890, os dados enviados foram sempre incompletos.

Nem por isso as informações apresentadas a Camilo Barreto consistem na representação da verdade. Basta olhar para os dados do relatório desse inspetor para que isso se evidencie. Em dado momento ele afirma que quase mil alunos já estão lendo e, em outro, que todos os alunos reprovaram nos exames. Os dados apresentados pelo inspetor vêm de fontes diferentes, movidas por motivações diferentes e em situações diferentes. É necessário buscar as frestas do discurso, compreendê-los no que eles não dizem e mesmo no que dizem, mas que reporta a outras significações.

Um espaço importante que permite fazer uma reflexão acerca da sociedade e do modo como ela recebeu ou vivenciou as mudanças foi a instrução das mulheres. Conforme amplamente discutido ao longo do trabalho, Pedrosa foi o presidente que mais se preocupou com a questão. Foi em seu governo que, efetivamente, as escolas voltadas às meninas se multiplicaram. O ensino misto a princípio recebeu grande resistência cedendo lentamente

mediante às contingências, tanto que em 1898 já existiam dezenove escolas mistas, além das treze escolas de meninas e apenas doze de meninos.

Um olhar descuidado para esses números pode levar equivocadamente a afirmar o êxito da instrução das meninas. Entretanto, entre a possibilidade de acesso das meninas à escola e o sucesso do empreendimento há uma longa distância. Em 1896, o diretor da instrução registrava que haviam se matriculado nas escolas de ensino primário da Província mil quinhentos e oitenta e um alunos sendo mil e trinta e seis do sexo masculino e quinhentos e quarenta e cinco do sexo feminino.

Se observado o número de escolas de um, de outro, ou de ambos os sexos, proporcionalmente, o número de meninas é insignificante tendo em vista que o número de escolas a elas destinadas era significativamente maior do que no início da década. Apesar do relativo avanço, no limiar da década ainda era pequena a frequência feminina nas escolas. Apesar da veemência dos discursos em favor da escolarização das meninas os pais seguiram privando-as do processo de escolarização dando mostras de que a defesa por novos valores inerentes à questão de gênero pelo menos a princípio, não calou na alma da população. Esse quadro fica ainda mais instigante quando o olhar recai sobre os alunos dados a exame. Dos sessenta alunos que se apresentaram apenas cinco eram meninas. Por que as meninas não compareciam para os exames? Não estariam em condições de fazê-lo? Não se interessavam? Ou eram os pais que não viam importância nisso? Quais seriam as condições de aprendizagem das meninas em relação aos meninos? Responder a estas questões requer incursões que, demandam outras pesquisas impossíveis para os limites de tempo imposto ao presente trabalho.

O mesmo fenômeno de resistência, só que muito mais acentuado, pode ser observado no que diz respeito às escolas noturnas. Criada para instruir os alunos trabalhadores e inseri-los em novas formas de vida e de pensamento, essa instituição não calou no coração da população. Entre a escola e as festas noturnas tão comuns na cultura cuiabana, a preferência foi dada às festas. Poucas e breves concessões foram feitas, poucos costumes modificados, ao menos naquele momento. Os poucos que se aventuravam a se inscrever para esses cursos, passado o primeiro momento, o da curiosidade, segundo as autoridades, abandonavam-no em prol de atividades mais prazerosas.

O sistema de vigilância e controle estabelecidos sobre a instrução para assegurar a realização do projeto de civilização com vistas à modernidade e cujos mecanismos, a cada reforma, se tornavam mais sofisticados não foi suficiente para submeter “toda” a população, incluindo-se os pais, os alunos e os professores, às mudanças. Diferentes sujeitos foram se

apropriando ou não das novas ideias a partir de situações que estavam relacionadas às suas vidas, seus valores e seus interesses.

A uniformidade e a regularidade tão caras ao projeto que se pretendia realizar ficavam sempre na dependência de fatores, cujo controle era sempre, se não impossível, pelo menos difícil por mais sofisticados que fossem os mecanismos estabelecidos para essa vigilância. O “olho do rei” penetrava nos espaços, mas não conseguia embrenhar-se pelas frestas e nelas se alojavam muitas das resistências. Uma confirmação disso está nos fortes conflitos já relatados entre pais, professores, inspetor e deputados em que de um lado as autoridades legislativas buscam forçar o cumprimento das determinações legais e de outro inspetor, professores e pais buscam mecanismos para justificar seu não cumprimento.

A utilização dos novos métodos de ensino também mostra que as determinações feitas aos professores transitaram entre a obediência e a resistência. As “celeumas” geradas pelos professores por se recusar a obedecer ao inspetor, tantas vezes denunciadas por Camilo Barreto, nada mais são do que formas manifestas de recusa às exigências. Há que se dizer que, muitas vezes era uma exigência arbitrária. O próprio regulamento dava liberdade aos professores para que empregassem qualquer método desde que com o consentimento do Inspetor, entretanto, essa autorização não era dada. O interior da sala de aula era um espaço que permitia ao professor fugir dessa vigilância, fugir dos “olhos do rei”. No limiar do século XX os professores paulistas ainda ministravam palestras aos professores acerca da importância de se “seguir um método”.

A alusão aos professores é sempre contraditória em praticamente todos os discursos dos presidentes e especialmente dos inspetores. De acordo com a conveniência para defender um determinado ponto de vista estes são condecorados ou rechaçados. Ora eles são a luz de todo o processo ora representam as trevas do mesmo processo. Tão forte quanto a voz da ausência de escolas é a da recusa pelas escolas. Essa recusa tratada como mero ruído nas vozes dos dirigentes é, na realidade, um brado que se sobressai ao primeiro, subvertendo o clássico discurso da “incúria dos pais”.

Do mesmo modo as muitas críticas generalistas que são feitas à incapacidade dos professores de realizar seu trabalho fica em suspenso quando se encontram nos documentos da época registros de episódios em que professores encontram seus próprios métodos para ensinar ou em que eles mesmos elaboram seu material para as aulas, conforme mostrado ao longo do trabalho. É necessário que o olhar mude de posição para que outros sentidos sejam captados.

Em síntese, com o desenrolar do trabalho foi possível chegar à conclusão de que, de fato, os reformadores, embora nem sempre estivessem norteados pelas mesmas ideias, ao proporem as mudanças para a instrução, tinham como propósito constituir novos modos de vida para o homem mato-grossense. Essas formas de vida deveriam ser capazes de superar o atraso em que vivia a população e, em especial a população pobre cujos hábitos e valores contrariavam os interesses da nação que se pretendia constituir.

Entretanto, essa mesma população nem sempre aceitou passivamente as novas regras. O apagamento dos sujeitos tidos como indesejados, cujos costumes contrariavam os interesses dos representantes do poder central, não aconteceu em sua totalidade e, em alguns casos sequer aconteceu. Foram muitas e diferenciadas as formas de resistência. O homem mato-grossense, em especial, o homem livre e pobre, não se submeteu passivamente às imposições que lhe foram feitas, não abriu mão de seu modo de vida, não se deixou convencer acerca da importância que as elites atribuíam à escola para o progresso tanto pessoal quanto da sociedade como um todo.

Da mesma forma os dados mostraram que os sujeitos reformadores, todos com sólida formação acadêmica, propuseram suas reformas com base no imaginário que tinham sobre Mato Grosso e nas concepções que acalentavam acerca do melhor caminho para a constituição da modernidade. Porém, ao se confrontarem com a realidade da Província e ao se depararem com os diferentes sujeitos que compunham o cenário educacional viram-se limitados nos propósitos que pretendiam. As reformas, vistas por esses homens como capazes de gestar o projeto enunciado, não foram capazes de consubstanciá-los em sua totalidade. Muitas das ideias tão veementemente acalentadas pelos reformadores não penetraram na alma da população. Desse modo, permaneceu “letra morta”.

Assim como muitas mudanças não penetraram na alma da população, os modelos que inspiraram os reformadores, fossem eles internos ou externos, também não se mostraram profícuos. Ao confrontar com a realidade os referidos modelos perderam seu sentido ou adquiriram novos sentidos, diferentes daqueles inicialmente pensados. Ao descredenciamento da cultura, do modo de vida local, a população, ainda que em parte, responde com a resistência, com a negação ou com a indiferença. Foram as elites as que acabaram por assimilar melhor as mudanças mesmo porque eram elas as que mais se beneficiavam com as novas ideias e eram também elas as que melhor se viam conformadas pelas novas formas de pensar a vida em sociedade.

Os efeitos de sentido que os reformadores procuraram constituir para a instrução com vistas aos objetivos pretendidos sofreu a interferência dos diferentes sujeitos que, inseridos

em diversos contextos, acabaram por constituir novos sentidos ao processo de escolarização proposto pelas elites. O novo imaginário pretendido encontrou, para sua efetivação, um espaço de tensão em que tanto se pode vislumbrar rupturas quanto detectar permanências. Ambas coexistiram fazendo com que ideias novas florescessem ao mesmo tempo em que velhos hábitos se mantinham inalterados.

Mas, não é apenas no que diz respeito aos sujeitos e suas relações com as novas propostas que as dificuldades na implantação do projeto de modernização podem ser captadas. A precária situação financeira da Província aliada às questões territoriais foi sempre um dos grandes entraves. Não havia dinheiro suficiente para promover as transformações pretendidas. A preocupação com a segurança era uma das principais razões para que não houvesse recurso suficiente para a ampliação da escolaridade da população, para a inserção de novos métodos, para a contratação de professores qualificados com melhores salários, para a construção ou aquisição de prédios adequados às escolas.

Contraditoriamente, essa mesma preocupação com a segurança que dificultava a efetivação das propostas no campo da instrução, era também uma das grandes inspiradoras dos reformadores ao proporem as referidas mudanças. Era necessário desenvolver o senso de pertencimento, de integração, de patriotismo como caminho para a consolidação de uma identidade nacional capaz de fortalecer os laços com a nação e integrar o homem mato-grossense à nação brasileira.

Passada a década, ainda no século em questão, outras reformas se consubstanciaram: uma em 1889, outra em 1892 e, finalmente, a última do século em 1896. Quase quarenta anos após a década estudada, já no início do século XX, mais particularmente após a chegada dos professores paulistas contratados para proceder a reforma em 1910, o quadro, pelo menos na ótica desses professores, parecia de profundo atraso. Sem olhar para o contexto mato-grossense, mais que isso sem dialogar com os muitos contextos, esses professores já vinham com um imaginário constituído acerca da situação. Para Lewigildo Martins de Melo o professor encarregado de conduzir a reforma e dirigir a Escola Normal (re)criada no início da década de 1910, os problemas tão largamente denunciados no século passado ainda se faziam presentes.

Segundo consta do seu relatório nenhuma escola funcionava pelas “leis metodológicas mais gerais”, os professores desconheciam os horários bem como os programas, a única orientação pedagógica que havia era a prática, havia uma grande diversidade de métodos e a conseqüente falta de unidade no ensino. Havia ainda uma desordem na distribuição das classes, o que contribuía para que “não houvesse harmonia no

desenvolvimento gradual das faculdades, infantis” e, no ensino, a ênfase era colocada no ensino de leitura e escrita, em detrimento das demais disciplinas.

Entretanto, apesar da permanência denunciada, um olhar mais atento pode captar sutis movimentos de mudanças quando já não se fala em “ausência de métodos” e sim em “diversidade de métodos”, ou ainda quando a capital enfrenta uma super lotação de alunos nas escolas, enquanto que em Poconé, de acordo com Gustavo Khulman, mais um dos professores paulistas que havia sido contratado para dirigir o Grupo Escolar da cidade, permanecia vazio e os alunos se matriculavam nas escolas particulares.

O grande projeto de uniformização embora ainda não estivesse consolidado se encontrava a caminho, num processo longo de renúncias, tensões, permanências, rupturas e transformações. Assim, nas muitas propostas de mudanças captam-se o diálogo necessário entre as imposições, as condições e a vontade de mudar num jogo entre o velho e o novo, entre permanências e rupturas. Nesse sentido, as muitas reformas são indicadores fortes de mudanças, mas são também de diferentes maneiras de fazer o mesmo.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, S. A. *Os aprendizes do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 1888.

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo/EDUC: Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, R. J. T. *Religião, Ciência, Darwinismo e Materialismo na Bahia Imperial: Domingos Guedes Cabral e a recusa da tese inaugural: “Funções do Cérebro”* (1875). Dissertação de Mestrado. UFBA – Faculdade Federal da Bahia. Instituto de Filosofia e História das Ciências. Salvador, 2005, 188 f.

ALVES, C. M. C. A visão militar da educação no Império. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: A educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

ALVES, G. L. Aulas régias na capitania de Mato Grosso: um exercício preliminar de crítica historiográfica. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E.M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.14-36.

_____. *Educação e História em Mato Grosso: 1719 – 1864*. Campo Grande: UFMS, 1996.

ALVES, L. A. M. O ensino na segunda metade do século XIX. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto. Serie III, V. 2, 2001. p. 53-92.

ALVES, M. M. *A igreja e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

AMÂNCIO, L. N. de B. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. Tese (Doutorado em Filosofia), FFC/UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

AMARAL, J. U. M. *O Marechal Visconde de Maracaju* (Memória histórico-genealógica). Rio de Janeiro: JU Mota do Amaral, 1995.

ALVES, C.M.C. *Cultura e Política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos do Império*. Bragança Paulista: EDUSP, 1986.

BACZKO, B. A imaginação social. In: Leach, E. et. al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, EDUSP, 1986.

BASTOS, M.H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.II: Século XIX. Petrópolis: 2005, p.34-51.

BELLO, J. M. *História da República*. (1889-1902). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques. (Org.). *Jogos de escolas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BORGES, Abílio César. *Conferência feita pelo Barão de Macaúbas a 7 de outubro de 1883 no salão de honra da Exposição Pedagógica*. Bruxelas: Typ. e Lyt. de Guyot, 1887.

BORGES, F. T. de M. *Do extrativismo à pecuária: algumas observações sobre a história de Mato Grosso. 1870 a 1930*. São Paulo: Scortecci, 2001.

CALVI, Lourdes Margareth. *As transformações sociais e a instrução pública: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

_____. As forças armadas na Primeira República: o poder desestabilizador. In: FAUSTO, B. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1977. (Coleção História geral da civilização brasileira.

_____. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. Mandonismo, coronelismo e clientelismo: uma discussão conceitual. *SCIELO*, vol. 40, n 2, Rio de Janeiro, 1997.

_____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. *O Visconde do Uruguai*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARVALHO, M. M. C.; TOLEDO, M. R. A. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho. *I Seminário Brasileiro sobre o livro e História Editorial*. FCRB, UFF/LIHED, 8 a 11 de Nov. 2004, Rio de Janeiro.

CASTANHA, A. P. A organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834 – 1873). In: *Instantes & memória na história da educação*. SÁ, N. P; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 37-62

_____. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n.32, p.17-36, dez 2008.

_____. O Ato Adicional de 1834 na História da Educação Brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE Sociedade Brasileira da Educação. janeiro/junho 2006, nº 11, p. 169 - 198

CASTANHA, A. P. *Pedagogia da moralidade: O Estado e a organização da instrução pública na Província de Mato Grosso (1843 – 1873)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

CASTRO, C. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIARALLO, G. O tema da liberdade religiosa na política brasileira do século XIX: uma via para a compreensão da secularização da esfera política. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v.19, nº 38, p. 85-99, fev. 2011.

CORRÊA, A. S. *Imprensa política no Paraná: Prosopografia dos redatores e pensamento republicano no final do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CORRÊA FILHO, V. *Baianos em Mato Grosso*. Cuiabá, IHGMT, 1998 .

_____. *Questões de ensino*. São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925. 94 p. (Monographias Cuiabanas, 1).

COSTA, D. A. *A instrução nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

COSTA, J. C. *Pequena história da República*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

COSTA, V. M. F. *Ressentimento e revolta: formação cultura e radicalização política dos jovens oficiais da escola Militar da Praia Vermelha. 1874-1889*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

COSTA, W. P. *A espada de Dâmocles: o exército e a crise do Império*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CRUZ COSTA, J. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

DALIGAULT, Mr. *Curso de pedagogia destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias*. Rio de Janeiro, Livraria Popular, 1874.

ELIAS, N. *O Processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais. (1835-1911). In FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun/jlh/ago, 2000, n.14.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986b.

GALETTI, L. da S. G. *Nos confins da civilização: sertão fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GALVÃO, A.M.O. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares cotidianas (1890-1920). In: FARIA FILHO, L.M. (Org.) *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e de escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.117-142.

GINSBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução de Maria Betânea Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONDRA, J.G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Revista Educação e Pesquisa*. Jun. V. 26, nº 001, Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 2000, p. 99 – 117.

HERCULANO, A. *História de Portugal desde o começo da Monarquia até o fim do reinado de Afonso III*. 8.ed. Lisboa: Livrarias Aillaud e São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte: Francisco Alves, Tomo II, Livro I e II 1ª parte, 1914.

HILSDORF, M.L. O ensino mútuo na província de São Paulo. In: BASTOS, M.H.C.; FARIA FILHO, L.M. *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 197-216

HOERNER Jr, V.; BÓIA, W.; VARGAS, T. *Academia Paranaense de Letras: Biobibliografia*. Curitiba: Posigraf, 2001.

HOLANDA, S. B. A fronda pretoriana. In: HOLANDA, S. B. *O Brasil monárquico: do Império à República*. São Paulo: DIFEL, 1972. (Coleção História geral DAC ivilização).

HOLANDA, S. B.; CAMPOS, P. M. *O Brasil monárquico: declínio e queda do Império*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, Tomo II Vol. 4º.

IANNI, O. *Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

JACOMELI, M. R. M.. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927*. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1998.

JAGUARIBE, H. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Tese (Doutorado em História Social), São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

LAGO, L. *Os generais do Exército Brasileiro: de 1860 a 1889*. Rio e Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

LEITE, G. *Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso*. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

LEPETIT, B. Sobre a escala na história. REVEL, J. (Org.). *Jogos de escolas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LESAGE, P. A. A pedagogia das escolas mútuas do século XIX. BASTOS, M.H.C; FARIA FILHO L.M. *Escola elementar no século dezenove: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

LEVI, G. Comportamentos, recursos, processos: antes da “revolução do consumo”. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escolas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LOPES, I. G. Asilo Santa Rita de Cuiabá: releitura da práxis educativa feminina católica (1890-1930). In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E.M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.163-200.

LUZ, N. V. O papel das classes médias brasileiras no movimento republicano. *Revista de História*. São Paulo, n.57, 1964.

MACHADO FILHO, O. *Ilegalismos e jogos de poder: um crime célebre em Cuiabá (1872) e suas verdades jurídicas (1840-1880)*. Tese (Doutorado em História Cultural), UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MACHADO, M. C. Os projetos de reforma da escola pública propostas no Brasil entre 1870 e 1880. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.25, março de 2007, p.200-205.

MACIEL, L. A. A higiene como pedagogia do cidadão. *Revista de História*. n° 127 -128, São Paulo jul. 1993. Disponível em: <www.revistasusps.sibi.br/cielo>. Acesso em: 20 set. 2011.

MARCÍLIO, H. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação. 1963.

MARIN, Jérri Roberto. *O acontecer e “desacontecer”*: da romanização na fronteira do Brasil com o Paraguai e Bolívia. Tese (Doutorado em História). UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2000.

MARQUES, A. A. O alvorecer do ensino agrícola no Brasil. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E.M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MATO GROSSO. *Livro 1870-1880*. Registro de Correspondência da Secretaria do Governo com a Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 20 de maio de 1870.

_____. *Relatório*. 1836. O presidente da Província José Antônio Pimenta Bueno apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 02 de março de 1836.

_____. *Relatório*. 1837. O presidente da Província José Antônio Pimenta Bueno apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 01 de março de 1837.

_____. *Relatório*. 1842. O presidente da Província Francisco José da Silva Guimarães apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 01 de março de 1842.

_____. *Relatório*. 1845. O presidente da Província José Gomes da Silva jardim apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 01 de março de 1845.

_____. *Relatório*. 1858. O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresentava relatório ao Presidente da Província. Cuiabá, 1858.

_____. *Relatório*. 1862. O presidente da Província Herculano ferreira Pena apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 de maio de 1862.

_____. *Relatório*. 1864. O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresentava relatório ao Presidente da Província. Cuiabá, 1864.

_____. *Relatório*. 1871. O presidente da Província Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 20 de agosto de 1871.

_____. *Relatório*. 1871. O inspetor José Manoel de Murtinho apresentava ao Presidente da Província. 24 de junho de 1871.

_____. *Relatório*. 1872. O presidente da Província Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 04 de outubro de 1872.

_____. *Relatório*. 1873. O presidente da Província General José de Miranda da Silva Reis apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 04 de maio de 1873.

_____. *Relatório*. 1873. O inspetor da instrução Cônego João Leocádio da Rocha apresentava ao Presidente da Província. 15 de abril de 1873.

_____. *Relatório*. 1874. O presidente da Província General José de Miranda da Silva Reis apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 de maio de 1874.

_____. *Relatório*. 1874. O inspetor da instrução Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto apresentava ao Presidente da Província. 14 de abril de 1874

_____. *Relatório*. 1875. O presidente da Província General Hermes Ernesto da Fonseca apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 de maio de 1875.

_____. *Relatório*. 1876. O presidente da Província General Hermes Ernesto da Fonseca apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 de maio de 1876.

_____. *Relatório*. 1876. O inspetor da instrução Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto apresentava ao Presidente da Província. Cuiabá, 8 de abril de 1876.

_____. *Relatório*. 1877. O inspetor da instrução Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto apresentava ao Presidente da Província. Cuiabá, 13 de abril de 1877.

_____. *Relatório*. 1878. O presidente da Província João José Pedrosa apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 01 de novembro de 1878.

_____. *Relatório*. 1879. O presidente da Província João José Pedrosa apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 10 de outubro de 1879.

_____. *Relatório*. 1880. O presidente da Província General Rufino Enéias Gustavo Galvão apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1º de outubro de 1880.

_____. *Relatório*. 1880. O inspetor da instrução Dr Dormevil José dos Santos Malhado apresentava ao Presidente da Província. Cuiabá, 18 de agosto de 1880.

_____. *Relatório*. 1881. O inspetor da instrução Dr Dormevil José dos Santos Malhado apresentava ao Presidente da Província. Cuiabá, 8 de abril de 1881.

_____. *Relatório*. 1881. O presidente da Província General Rufino Enéias Gustavo Galvão apresentava relatório à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 de maio de 1881.

_____. *Relatório*. 1882. O inspetor da instrução Dr Dormevil José dos Santos Malhado apresentava ao Presidente da Província. Cuiabá, 5 de abril de 1882.

_____. *Relatório do Diretor da Escola Normal de Cuiabá*. Leowigildo Martins de Mello. 191. Sem data.

_____. *Relatório do Diretor do Grupo Escolas de Poconé*. Gustavo Kuhlman 1878. Sem data.

_____. *Relatório do Inspetor de Saúde Pública do Estado de Mato Grosso*. Dr José Antônio Murtinho, 1878. Sem data.

MATTOS, I. R. de. *O tempo Saquarema*. HUCITEC: Brasília, 1987.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009 - ISSN: 1676-2584

MENDONÇA, E. de. *Datas Matogrossenses*. Cuiabá. Governo Estadual, 1973.

MENDONÇA, R. de. *Dicionário Biográfico de Mato-grossense*. Cuiabá: Instituto Histórico de Mato Grosso, 1971.

_____. *Evolução do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Academia Matogrossense de Letras, 1977.

_____. *História do Comércio de Mato Grosso*. Cuiabá: Instituto Histórico de Mato Grosso, 1978.

_____. *História do Poder Legislativo de Mato Grosso*. Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1967.

MERCADANTE, P. *Militares e civis*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1964.

MESQUITA, J. de. Gentes e coisas de Antanho: Mato Grosso na Guerra do Paraguai. *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Anos XXII-XXIV, Tomos LV-LVIII, 1952.

_____. O sentimento de brasilidade na História de Mato Grosso. *Revista de Cultura*, ano XIII, n. 148, Abril de 1939. Biblioteca Virtual José de Mesquita: Disponível em: <www.jmesquita.com.br/bvjmesquita.htm>. Acesso em 20 set. 2011.

_____. Evolução e aspectos da criminologia em Cuiabá. *Revista de Direito Penal*. Vol. XIV, julho, 1936.

MIGNOZZETTI, H. G. *A apropriação de modelos estrangeiros pelo pensamento político brasileiro: os casos de Bernardo Pereira de Vasconcelos, Marquês de São Vicente e Visconde do Uruguai*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MILAN, I. M. M. N. *A educação do soldado-cidadão (1870-1889): a outra face da modernização conservadora*. Tese (Doutorado em Filosofia), UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993, 375f.

MONARCHA, C. *Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, R. M. *As elites paulistas e a instrução pública no segundo Império – Brasil: percursos de formação da nação (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998, 173f.

- MORAIS, S. *O episcopado de Dom Carlos Luiz D'Amur 1878-1921*. Dissertação (Mestrado em História), UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2003, 142f.
- MOREIRA, G. A. C. *Uma família no império do Brasil: os Cardoso e Itaguaí (um estudo sobre economia e poder)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- MOUTINHO, J. F. *Notícia sobre a província de mato grosso seguida d'um roteiro de viagem da sua capital a São Paulo*. São Paulo: Henrique Schroedr, 1869.
- MOZART, P. S. A influência de Augusto Comte no pensamento brasileiro. *Revista Episteme*. Porto Alegre, v.3, n 6, p.144-153, 1998.
- NADAF, Y. J. *Rodapé das miscelâneas: o folhetim nos jornais de Mato Grosso, séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- NAVARRO, A. P. *A Faculdade de Direito de São Paulo e as interferências imperiais no ensino jurídico: uma edição de legislações de 1827 a 1879*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), USP – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010, 229 f.
- NEVES, D. S. S. Práticas pedagógicas na primeira metade do século XX: uma versão com a história oral. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E.M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.261-272.
- NEVES, D. S. S. *Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)*. Tese (Doutorado em Educação), UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. 658f.
- NEVES, V. L. B. P.; MACHADO, H. F. *O Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- NOGUEIRA, C. *Entre a vida e a morte no jogo das paixões: mulheres e homens no espaço urbano de Cuiabá no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2001, 126f.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O silêncio das genealogias: classe dominante e Estado no Paraná*. Campinas: São Paulo: Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ORLANDI, E. P.. *Discurso e Leitura*. 5.ed. São Paulo: Cortez, Campinas, 2000.
- _____. Imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*. Brasília, Ano 14, nº 61, jan./mar. 1994.
- PAIÃO, I. D. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambiguidades. In: SÁ, N. P; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.80-98.

PAULILO, A. L. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. v 34, n. 122, maio/ago. 2004. p. 467–496.

PERARO, M. A. O princípio da fronteira e a fronteira de princípios: filhos ilegítimos em Cuiabá no século XIX. *Revista Brasileira de História*. 19, nº 38, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 mai. 2010.

PERARO, M. A. *Fardas, saias e batina*. A ilegitimidade na Paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá, 1853-1890. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

PESAVENTO, S. J. *Exposições Universais: Espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

POUBEL E SILVA, E. F.de S. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910 – 1927)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. *Escola Normal (1910 1916)*. Contribuição para a História da formação de professores. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000

PRIMITIVO, M. *A instrução e o Império: Subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 2º volume.

PUJADAS MUNÓZ, J. J. *El método biográfico: el uso de las historias de vida em Ciencias Sociales*. Espanha: Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

RAMOS, A. G. *A crise do poder no Brasil: problemas de revolução nacional brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escolas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROCHA, H. H. P. Recordação para professoras: a história da educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à história da escrita: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

RODRIGUES, E. N. da S. *Impressões em preto e branco: história da leitura em Mato Grosso na segunda metade do século XIX*. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, M. B. *Educação escolar como instrumento de mediação na relação estado/povo*. A reforma matogrossense de 1910 – fase de implantação. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

RODRIGUEZ, R V. Alexandre Herculano (1810-1877): O homem e sua obra. *Revista Brasileira de Filosofia*, nº 38 vol. 106, 1984, p 341-374.

SANTOS, W. G. *Introdução ao estudo das contradições sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: ISEB, 1963.

SAVIANI, D. A História da Escola Pública no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*. Lorena – São Paulo, Centro Unisal, ano 05, nº 08 junho de 2003. p 185 - 202

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. v. 19, n. 37, São Paulo, set. 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 nov 2011.

SCHULZ, J. *O Exército na política: origens da intervenção militar – 1850-1894*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SCHWARCZ, L. M. *O Império em procissão: ritos e símbolos do Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

SEIDL, E. A formação de um exército à brasileira: lutas corporativas e adaptação institucional. *História* [online]. 2010, vol.29, n.2, pp. 71-94. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742010000200005>.

SENA, E. C. *Entre anarquizadores e pessoas de costumes: a dinâmica política e o ideário civilizatório em Mato Grosso (1834-1870)*. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Instituto de Humanidades, Brasília, 2006.

_____. Mercês, filantropia e política no sertão. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n 18, jul/dez 2008.

SILVA, S. R. *Instrução Pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Campinas: SP: Autores Associados, 2004 – Coleção Polêmicas do nosso tempo.

SIQUEIRA, E. M. Ernesto Camilo Barreto. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITO, J. M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. RJ: INP/COMPED/UFRJ, 2002, v. 1, p. 306-315.

_____. *Luzes e sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso. (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/ Edufmt; 2000.

_____. Pe. Ernesto Camilo Barreto e sua contribuição na modernização do cenário educacional de mato grosso (sec. XIX). (s.d.) Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe2/pdfz/tema7/0761.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. O Cenário Educacional de Mato Grosso no Século XIX e a Contribuição de Augusto Leverger. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002 A, p. 17-32.

SIQUEIRA, E.; SÁ, N. P. Cenário educacional de Mato Grosso (século XIX) In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E.M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.125-140.

SIQUEIRA, E. M.; SÁ, N. P. Co-educação, gênero e direitos civis. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p.107-124.

SODRÉ, N. W. *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOUZA, J. E. *Uma compreensão a partir de referente norte-americano do “programa de instrução pública” de Aureliano Candido Tavares Bastos (1861-1873)*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SOUZA, P. J. S. Ensaio sobre o Direito Administrativo. In: CARVALHO, M. *O Visconde do Uruguai*. São Paulo: Editora 34, 2002.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES*, 2000, n.51, p.9-28.

TEIXEIRA, G. B. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para as escolas primárias da Capital do Império Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998. p. 63-100.

VALDEZ, Diane. *A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr Abílio Cesar Borges: o Barão de Macaubas (1856-1891)* Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006, 315f.

VILLELA, H. O. S. *Da palmatória à lanterna mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2002.

VOLPATO, L. R. R. *Cativos do sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*. São Paulo: Marco Zero, 1993.

XAVIER, A. P. S. Cultura escolar e maneira de fazer nos métodos de ensino. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). *Instantes & memória na história da educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n 2, abril/junho de 2000.

_____. *O estrangeiro como argumento: planos, projetos e reformas educacionais* [Brasil, do século XIX ao século XX]. Projeto de pesquisa, CAPES/CNPQ, julho de 2008.

WEFFORT, F. Estado e massas na Brasil. *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, n 7, maio de 1966.