

CONSTRUÇÃO E SILÊNCIO NO INTERIOR DA HETEROGENEIDADE

O CASO DO BRASIL E MATO GROSSO

CONSTRUCCIÓN Y SILENCIO DENTRO
DE LA HETEROGENEIDAD
EL CASO DE BRASIL Y MATO GROSSO

Elizabeth Madureira Siqueira¹

RESUMO: Foi no século XIX que as elites políticas construíram um projeto cultural e identitário para o Brasil. Embasado nos pressupostos modernos, ele se apresentou como o único e o melhor para toda a população. Nessa medida, os parâmetros culturais e de identidade das camadas menos favorecidas foi totalmente desconsiderado, porém bem conhecido das camadas mais elevadas. Para transpor a população do estágio da barbárie ao da civilização, os estabelecimentos escolares foram os laboratórios responsáveis por essa transformação. O que ocorreu em Mato Grosso, especialmente a partir de 1872, foi exemplar para revelar os discursos competentes das elites no momento de implantação do projeto moderno.

Palavras-chave: Modernidade. Cultura. Identidade. Educação. Mato Grosso.

RESUMEN: Fue en el siglo XIX cuando las élites políticas han construido una identidad cultural y para Brasil. Sobre la base de los supuestos modernos, se presentó como la única y la mejor de toda la población. En esa medida, la cultura y la identidad de los menos favorecidas totalmente fue descartada, por bien conocida capas superiores. Para transponer el escenario población de la barbarie a la civilización, las escuelas eran los laboratorios responsables de esta transformación. Lo que ocurrió en Mato Grosso, en especial a partir de 1872, fue ejemplar competente para revelar los discursos de las élites en el momento de la implementación de un diseño moderno.

¹ Curadora da Casa Barão de Melgaço – emsiqueira@terra.com.br

Palabras clave: Modernidad. Cultura. Identidad. Educación. Mato Grosso.



Cuyabá, Santa Casa de Misericórdia

Fonte: Album Graphico de Mato-Grosso

A CULTURA MULTIFACETADA

As identidades têm na cultura sua base explicativa e derivada, uma vez que é no espaço cultural que são delineadas as molduras das identidades. Mesmo sendo a cultura utilizada no singular, ela é, por natureza plural, visto abrigar as diversidades que timbram as identidades.

Nessa medida, a compreensão da cultura deve sempre ser concebida enquanto múltipla e diversa, visto que geradora de identidades gestadas no interior de diferentes espaços sociais.

A trajetória cultural do Brasil é exemplar enquanto base explicativa visto ser fruto de diversas identidades que se confrontaram e se harmonizaram ao longo da história nacional.

O presente artigo tem como proposição fazer um exercício analítico das diversas etapas que marcaram a trajetória da cultura brasileira no século XIX, momento de constituição da nacionalidade, ocasião em que veio a tona a pluralidade cultural que marcou o cenário social da trajetória histórica do país na busca de suas identidades.

A necessidade de apresentar o país com identidade única, as elites brasileiras constituíram um projeto que tinha por base uma sociedade

letrada, moderna e civilizada. Mesmo tencionando homogeneizar a identidade nacional, esse projeto elitista se confrontou com um universo plural de culturas constituídas e gestadas ao longo da vivência dos diversos segmentos constitutivos da sociedade brasileira.

MODERNIDADE E A CONCEPÇÃO DE CULTURA BRASILEIRA

A palavra cultura tomou, nos séculos pretéritos, diferentes concepções. Recorreramos à versão do termo a partir da Ilustração, momento em que ganhou a significação que tomou na Modernidade. Para Rousseau, cultura englobava tudo que era natural, manifestação do espírito não pervertido, sendo que para Voltaire e Kant, a cultura estava intimamente ligada ao conceito de civilização, exprimindo “[...] o mesmo processo de aperfeiçoamento moral e racional, o desenvolvimento das luzes na sociedade e na história”. (CHAUI, 1986, p. 12). Nessa medida, o grau de civilização de uma sociedade se media pela evolução de sua cultura, sendo tanto mais elevado quanto maior fosse sua racionalidade e cientificidade “[...] na compreensão dos homens, da natureza e da sociedade para criar uma ordem superior (civilizada) contra a ignorância e a superstição”. (Idem, p. 13). Ao contrário do que entendia Rousseau, a natureza, na concepção do Iluminismo, passou a ser sinônimo de inércia e a de cultura dinamismo, capaz de interferir na natureza, transformando-a. Assim, cultura passou a ser o termômetro das sociedades modernas, de forma que um determinado segmento era classificado segundo o nível cultural por ele atingido. Chauí, ao analisar essa cultura utilizada no singular, antevia a exclusão de uma e a hegemonia de outra: “Em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, com privilégios de classe, e leva à distinção entre cultos e incultos de onde partirá a diferença entre cultura letrada-erudita e cultura popular”. (CHAUI, 1986, p. 14).

Segundo Canclini, a cultura, opondo-se à natureza, teria a propriedade de uniformizar todas as manifestações, devendo ser pensada a partir de seus sentidos (CANCLINI, 1982, p. 29-30). A ideia de cultura na modernidade está intimamente relacionada à noção de progresso, entendido como sinônimo de civilização, conceito presente não apenas nas culturas “mais evoluídas”, mas existente em qualquer organização social, uma vez determinante do grau de sua evolução, enfim, classificadora do posicionamento da sociedade na escala ci-

vilizatória. Para Canclini, ao produzir cultura, as sociedades o fazem de forma dinâmica, relacionando-se com o próprio grupo e com os demais. Nesse embate, entram em jogo dois tipos de capital, o capital cultural e o econômico, constituindo aquilo que ele definiu como *totalidade indissolúvel* (Idem, p. 30), o que significa entender que a produção cultural de um grupo está na relação direta de sua produção econômica. Canclini somente considera válido o entendimento das produções culturais em sua estreita relação com a produção material, não entendida como reprodução mecânica, mas enquanto poder de manifestar o herdado e transformá-lo. Isso justificaria, na visão desse autor, a hegemonia cultural exercida pelas elites no momento da constituição do Estado Nacional brasileiro.

Segundo Galetti, “A reprodução do sistema social implica não só a reprodução das relações de produção, mas, igualmente, a incessante adaptação dos trabalhadores à ordem social. Implica, também, na reprodução da capacidade, por parte dos agentes do sistema, de manipular corretamente a ideologia dominante”. (GALETTI, 1997, p. 3). A hegemonia econômica das elites teria determinado, nessa medida, a hegemonia cultural imposta à totalidade da população brasileira. Esta, no entanto, não pôde anular a cultura originária produzida no interior das diferentes camadas, cujo capital econômico diferenciado gerou um correspondente capital cultural.

No século XIX, a sociedade brasileira se apresentava desigual, cabendo a cada segmento exercer um determinado papel e reproduzir-se enquanto categoria, o que gerava universos culturais distintos e até certo ponto apartados. Apesar da existência simultânea de diferentes propostas culturais, uma delas, no entanto, se apresentava como hegemônica na determinação das grandes linhas de condução da nova nação brasileira, sendo seus pressupostos divulgados ao conjunto da sociedade através do que Canclini entendeu denominar de “aparelhos culturais”, representados pela família, escola, religião e organismos associativos (CANCLINI, 1982, p. 38). A função desses aparelhos era a de garantir a homogeneização necessária à sociedade, reproduzindo nas suas bases a existência de comportamentos, hábitos e costumes suficientemente similares que garantissem o traçado de um perfil do povo brasileiro. A hegemonia das elites não se processaria apenas no âmbito das condições materiais, mas também pelas significações culturais impingidas ao social. Galetti, recuperando Canclini, adverte que “essas condições básicas para o exercício da hegemonia, não asseguram, por si só, a reprodução do sistema social. A mediação do poder

cultural’ – poderíamos dizer da cultura como processo de produção de sentidos – é também uma condição necessária e indispensável da hegemonia”. (GALETTI, 1997, p. 4)

Nessa medida, a sociedade imperial se apresentava heterogênea econômica e culturalmente, e o usufruto dos seus bens econômicos e do patrimônio cultural era realizado de forma desigual, “[...] as práticas e formas de pensamento que os setores populares criam para si próprios, mediante os quais concebem e expressam a sua realidade, o seu lugar subordinado na produção, na circulação e no consumo.” (CANCLINI, 1982, p. 6) O projeto para o Brasil moderno, gestado e dirigido pelas elites, incluía somente os valores dessa camada, sendo que, em sua aplicação no social, desconsiderava a existência de outras instâncias do social.

Edward Thompson, ao analisar a classe operária inglesa, considerou a inexistência de uma correspondência direta e automática entre “[...] a dinâmica do crescimento econômico e a dinâmica da vida social e cultural.” (THOMPSON, 1987, v. 2, p. 5). Para o historiador inglês, o mais relevante no processo histórico é o fenômeno de os homens se fazerem enquanto classe: “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus.” (THOMPSON, 1987, v. 2, p. 10). Negava ele, nessa medida, a correlação esquemática entre forças econômicas e culturais. Essa posição emergiu de seu esforço de escrever sobre aspectos não trabalhados por Karl Marx, preenchendo aquilo que Suzane Desan qualificou de “silêncios”:

Thompson considera Marx silencioso particularmente no que diz respeito às mediações morais e culturais. Se, por um lado, não nega a importância dos fatores materiais, por outro Thompson rejeita explicitamente a metáfora de ‘base/superestrutura’ e procura examinar ‘o modo como essas experiências materiais são abordadas culturalmente’. (DESAN, apud HUNT, 1995, p. 68)

Até mesmo na concepção de classe social, Edward Thompson, alargando os limites do marxismo, considerou que: “Não podemos entender o que é classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural”. (THOMPSON, apud HUNT, 1995, p. 68) Mesmo tendo analisado as classes operárias inglesas num contexto diferenciado do brasileiro, o historiador inglês deixou-nos, especial-

mente na ótica da *história vista de baixo*, um legado incontestado para não só um alargamento do referencial marxista, mas, sobretudo, para entendermos as classes subalternas como constituídas de cultura e de um fazer histórico específico. Discordando parcialmente do conceito gramsciano de hegemonia, Thompson considera necessário relativizar a capacidade das elites em impor uma hegemonia cultural, concedendo “[...] a capacidade elástica das classes inferiores de limitar e reformular essas imposições culturais”. (DESAN apud HUNT, 1995, p. 81).

Peter Burke não abriu mão da existência de duas culturas diferenciadas, a das elites e a popular, porém, temendo a utilização dessas expressões de forma estanque e em oposição mútua, afirmava, “Quanto à cultura popular, talvez seja melhor de início defini-la negativamente como uma cultura não oficial, a cultura da não elite, das ‘classes subalternas’, como chamou-as Gramsci.” (BURKE, 1989, p. 25). Burke considera ainda que o termo “cultura popular” referencia as sociedades primitivas, objeto de conhecimento dos antropólogos, significando os grupos humanos que viviam isolados e que mantinham um tipo de organização que lhes garantia a autosuficiência (Idem, p. 50). Considera ainda o mesmo autor que esse “modelo” “[...] não se aplica à maior parte da Europa no nosso período. Na maioria dos lugares, existia uma estratificação cultural e social. Havia uma minoria que sabia ler e escrever e uma maioria analfabeta, e parte dessa minoria letrada sabia latim, a língua dos cultos”. (Idem, p. 50-51). Recuperando conceitos formulados pelo antropólogo Robert Redfield, Burke:

A grande tradição [que] é cultivada em escolas ou templos; a pequena tradição opera sozinha e se mantém nas vidas dos iletrados, em suas comunidades aldeãs [...] As duas tradições são interdependentes. A grande tradição e a pequena tradição há muito tempo têm se afastado reciprocamente e continuam a fazê-lo [...] Os grandes épicos surgiram de elementos de contos tradicionais narrados por muita gente, e os épicos voltaram novamente ao campesinato para modificações e incorporações nas culturas locais. (REDFIELD apud BURKE, 1989, p. 51).

Por esse modelo explicativo de Redfield, a pequena tradição, aquela gerada e dinamizada no mundo iletrado, corresponderia àquilo que denominamos de “cultura popular”, sendo a grande tradição circunscrita ao mundo letrado. Nesse esquema, a interpenetração cultural não existe, o que dificulta explicar as manifestações culturais das quais participavam tanto as elites como as classes menos favorecidas. Na

Europa, segundo Burke, o carnaval era um momento em que, mesmo mascarados, homens e mulheres das duas camadas se apresentavam dentro do mesmo circuito espacial e ritual. Assim, havia uma circularidade cultural entre as diversas camadas da sociedade, mesmo que seus universos fossem diferenciados.

Em Mato Grosso, vários espaços culturais foram compartilhados tanto pelas elites como pelos homens livres pobres, podendo ser destacadas as touradas e as inúmeras festas religiosas. Por outro lado, a Igreja exercia forte influência, enquanto segmento importante e atuante no interior da sociedade mato-grossense, uma vez que em seus ritos congregavam, no interior ou no exterior dos templos, elementos pertencentes às camadas sociais diferenciadas. As Irmandades religiosas, representando um espaço híbrido entre o sacro e o laico, constituíram-se em territórios de manifestação cultural intensa, seja através das festas ao santo ou santa padroeiros, ou nas missas, procissões, tiragem de esmolas e até mesmo nos rituais de enterramento, além das músicas e da culinária. Peter Burke, no entanto, adverte que trabalhar esses espaços de “participação” conjunta das camadas sociais diferenciadas é problemático, uma vez que cada qual mantinha seus signos de identificação e de comunicação:

[...] existiam duas tradições culturais nos inícios da Europa moderna, mas elas não correspondiam simetricamente aos dois principais grupos sociais, a elite e o povo comum. A elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. A grande tradição era transmitida formalmente nos liceus e universidades. Era uma tradição fechada, no sentido em que as pessoas que não frequentavam essas instituições, que não eram abertas a todos, estavam excluídas. Num sentido totalmente literal, elas não falavam aquela linguagem. Na pequena tradição, por outro lado, era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado, onde ocorriam tantas apresentações. (BURKE, 1989, p. 55).

Nessa medida, para Burke o divisor de águas que se colocava entre as diferentes camadas era, sem dúvida, a diferença cultural, entendida como o desnível educacional e instrucional. O interessante na conceituação de Redfield é que ele designa de pequena tradição – o espaço da cultura das populações pobres, majoritárias numericamente –

sendo que o universo cultural das elites, mesmo quantitativamente inferior, tinha sua cultura estendida a todas as camadas, “derramada” pela sociedade, como diziam os pensadores da Ilustração. Mas, se grande, deveria a cultura das elites ser realmente compartilhada pelo conjunto de toda a sua extensão – daí o atributo de extensa, porém, o que se observou é que essa cultura maior não pode ser compreendida como tendo sido apropriada democraticamente por todas as camadas, mas, ao contrário, vista como privilégio apenas das elites. Por que, perguntaríamos, o atributo de grande? Certamente por ser a “melhor”, ou, compreendida de outra maneira, por ser a única imposta como padrão “civilizado”.

Partimos do pressuposto de que no cenário mato-grossense expressavam-se variadas modalidades de cultura – aquela gestada no seio das elites e a que era vivenciada no universo do homem comum – sendo que o projeto de nação/província moderna foi assentado nos valores presentes no universo cultural das camadas mais elevadas, considerados válidos para o todo social. Mesmo assim, não anulou outras formas de expressão. Não nos parece relevante nesse movimento perceber a hegemonia do projeto cultural das elites como fruto de uma ação deliberadamente ‘perversa’, mas entender que seus integrantes acreditavam que os valores do seu próprio quadro cultural, emoldurado historicamente com os referenciais modernos europeus, constituiriam a ‘salvação’ e ‘regeneração’ da sociedade nacional no momento de sua gestação. Ao lado desses valores, um se sobressaía como fundamental, modificar a mentalidade dos trabalhadores nacionais, transformando-os, de “ociosos”, em operosos:

As elites, portanto, estavam preocupadas em evitar que os indivíduos fossem tentados a se entregar aos seus hábitos coloniais, ao ‘lado escuro’ das cidades, como, por exemplo, locais de prostituição e jogatina; tinham medo de que os estratos menos privilegiados da população se entregassem às atividades lúdicas classificadas como danosas ao corpo social, como era o caso do jogo do bicho, da briga de galo, da capoeira (HERSCHMANN, 1994, p. 27).

Não se deve, no entanto, isentar dessa proposta seu tom excludente, uma vez que o universo das camadas populares foi desconsiderado; da mesma forma, não se deve descartar o caráter impositivo e autoritário como a proposta elitista foi aplicada, nem relegar a segundo plano a existência de resistências brotadas no seio das comunidades

cujo universo cultural se apresentava diferenciado. Marilena Chauí, ao analisar o caráter autoritário do projeto cultural formulado pelas elites, admite que o autoritarismo foi a característica mais importante, não só porque o projeto era considerado o melhor e o único para toda a sociedade, desconsiderando a existência de outras culturas, mas também porque, através dele, processava-se “a interdição do acesso a essa cultura ‘melhor’ por parte de pelo menos uma das classes da sociedade.” (CHAUI, 1982, p. 40).

A noção de que a cultura dominante se apresentava, no século XIX, como a única válida para o todo social, sendo a cultura das camadas subalternas considerada imprópria, é a posição esposada também por Pierre Bourdier (1989, p. 10), para quem:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção e que legitima as distinções compelindo todas as culturas designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Nessa perspectiva, a violência se expressaria não só como anulação da cultura das camadas subalternas, mas, sobretudo, pela imposição de significações retiradas apenas do universo cultural das elites. Assim:

Em qualquer sociedade, o grupo dominante esforça-se por impor certas significações como legítimas, ‘dissimulando as relações de força que são o fundamento de seu poder’. Agindo assim, conforme postulam os autores [Bourdieu e Passeron], o poder dominante acrescenta a força das significações legítimas à sua própria força, e obtém um efeito de reprodução simbólica. (BORDIEU apud PETITAT, 1994, p. 32)

A vertente bourdiniana integra o conjunto das análises culturais, centrando o esforço explicativo no poder simbólico expresso através dos mecanismos utilizados pela cultura hegemônica para mascarar a existência de diversificado universo cultural, apresentando os referenciais e signos de sua cultura como o melhor a ser adotado por toda a

sociedade. Nessa medida, as representações culturais que divergiam do modelo imposto eram desconsideradas, senão tomadas, como expressão de “barbárie”. Por outro lado, a imposição do projeto cultural formulado pelas camadas dominantes se revestia de um caráter natural, dando a parecer que seria, em toda a sua extensão, apropriado pelo conjunto da sociedade. No caso da instrução pública, a palavra utilizada pelas elites no momento da expansão da escola pública era “derramá-la”, porém o que estava simbolicamente oculto é que sua extensão seria limitada e os benefícios usufruídos parcialmente de acordo com a posição dos segmentos sociais. Para si, toda a sua extensão, do básico ao superior; para as camadas médias, o básico e o médio, mas, para os segmentos populares, apenas seu piso básico.

Violência simbólica também foi manifesta no interior do projeto para o Brasil moderno através do aparato jurídico que o primou. A lei, como única para todos, simbolizava, ideologicamente, que ela se revestia de um caráter impessoal, pincelando-a com um enganador tom neutralizador. Para Bourdier (1989, p. 215):

O efeito de ‘neutralização’ é obtido por um conjunto de características sintáticas tais como predomínio das construções passivas e das frases impessoais, próprias para marcar a impersonalidade do enunciado normativo e para constituir o enunciado em sujeito universal, ao mesmo tempo imparcial e objetivo.

Bourdieu, no entanto, não descarta a resistência manifesta à ideologia veiculada pelas camadas hegemônicas, mas, contrariamente, admite sua expressão. Para as elites não interessava aclarar a existência dos múltiplos universos culturais, mas sim apresentar apenas um - o seu próprio - composto por signos e definições por elas formulados e dominados. Como esse universo simbólico era desconhecido, em sua grande parte, pela maioria da população, seria fácil fazê-lo reproduzir parcial e autoritariamente. Num primeiro plano, como detentores únicos desse saber específico, os dominantes poderiam, com facilidade, fazer reproduzir apenas uma parcela dele, dando a parecer que, em sua aplicação, seria o mesmo mais adequado para ser adotado por toda sociedade. Por outro lado, essa população-alvo, desconhecendo a amplitude e extensão desse projeto cultural e tendo o seu desconsiderado, via-se na contingência de, ou adotá-lo - o que a colocava numa situação de dependência e subordinação -, ou rejeitá-lo, alienando-se.

O discurso das elites, no momento da deflagração e expansão do

projeto modernizador nacional, era competente, pois versava sobre temas que conheciam teoricamente e/ou já os havia experimentado na prática. Isso outorgou a essa camada poder suficiente para impô-lo a toda a sociedade. Além de privilegiar apenas um único universo cultural, o projeto modernizante, carregado de paternalismo, acabava convencendo, pela fartura e competência dos argumentos, assim como pela racionalidade extrema, a validade, necessidade e urgência de sua adoção. Chauí admite que:

[...] a elite no poder, acredita-se não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o aparelho do Estado, mas porque tem competência para detê-los, isto é, porque detém o saber. Se enquanto ‘maior’, o dominante é representado como senhor, enquanto detentor do saber tende a ser representado como ‘melhor’. (CHAUI, 1982, p. 49).

A hegemonia exercida pelas elites não implicou na superação dos conflitos no campo das representações culturais, mas, ao contrário, resultou no enfrentamento constante entre concepções de mundo divergentes (GALETTI, 1987, p. 10).

DE CULTURA A FOLCLORE: UMA SAÍDA “HONROSA”

Alguns estudiosos da cultura admitem não existir, no universo das camadas populares, aquilo que se convencionou denominar de “cultura”, posição esposada por Brunner. Em sua ótica, para a constituição de uma cultura seria necessária a existência de determinada concepção de mundo vivenciada social e cotidianamente, capaz de manter sobre o grupo um papel pedagógico, educativo, seja na sua produção ou reprodução. Pautado nessa definição, o fazer popular, sendo desprovido desses pressupostos básicos, não se constituiria em cultura, mas sim em folclore: “[...] una concepción de mundo no sistemática ni elaborada, va que el pueblo (es decir o conjunto de las clases subalternas e instrumentales...) por definición no puede tener concepciones elaboradas e centralizadas.” (BRUNNER apud GALETTI, 1987, p. 10) Nessa medida, a subordinação dos trabalhadores das classes menos favorecidas economicamente ao projeto hegemônico se deu como “[...] un principio crítico, una verdad negativa que permite oponerse a la mistificación traída consigo pela cultura oficial [...]” (BRUNNER apud GALETTI, 1987, p. 11)

Por outro lado, evitamos, no tratamento da questão cultural, conceber o universo popular como folclore, na medida em que essa

concepção apresenta-se carregada da visão discriminatória, mais precisamente uma negação das ações e transformações produzidas no fazer histórico por parte das camadas menos favorecidas.

Segundo Ortiz, não existiu interesse por parte das elites em recuperar o universo cultural das camadas menos favorecidas da Europa moderna, sendo que, nas práticas populares se tinha uma “[...] tolerância relativa, pois as manifestações populares devem ser preservadas, e até mesmo estimuladas, desde que previamente depuradas de sua dimensão explosiva”. (ORTIZ, s/d, p. 12). Dessa coleta, muitas vezes acompanhada de sentido policialesco, nasceu a figura do antiquário, aquele que colecionava o exótico e o possivelmente perdido, ou a se perder.

Como coleção, a cultura popular passou a ser conhecida e divulgada, facilitando a dominação por parte das elites dos séculos XVI e XVIII. Com a romantização do saber popular (séc. XVIII), o individual cedeu lugar ao coletivo, onde se privilegiou o espontaneísmo, diluído no anonimato. A volta ao passado representou uma forma de recuperação da história europeia ou até mesmo de sua constituição, como foi o caso da Alemanha independente, que buscou sua nacionalidade no saber popular (ORTIZ, s/d, p. 24-25) Esse movimento de volta ao passado, e mais, de recuperação das verdadeiras origens dos povos europeus, levou Eric Hobsbawn a intitulá-la como *a invenção da tradição*, pois “A ‘tradição criada’ confere a ilusão de perenidade, reabilitando o nexos entre o presente e o pretérito reconstruído”. (ORTIZ, s/d, p. 27). Mas, que significação teria, para Herder, a cultura popular alemã, senão que “A canção do povo não tem que vir da ralé e ser cantada para ela: povo não significa a ralé nas ruas, que nunca canta ou cria canções, mas grita e mutila as verdadeiras canções populares”. (ORTIZ, s/d, p. 26) Nessa medida, já se estabelecia uma distinção entre a malta, concebida como perigosa e destituída de sentido cultural, e a cultura dos homens laboriosos. A origem dessa distinção remonta ao século XVIII, quando as elites políticas europeias estabeleceram nítida distinção entre a plebe e o povo:

[...] escritores políticos e tendências filosóficas, religiosas e políticas diferentes concordarem na designação da Plebe como vulgo, canalha, ralé, populacho, povinho, arraia miúda, enquanto o Povo, distinguido positivamente da nobreza e do populacho, é constituído ‘pela parte mais útil, mais virtuosa e, conseqüentemente, mais respeitável da nação. Composto de fazendeiros, artesãos, comerciantes, financistas, homens de letras e homens da lei [...]

(CHAUI, 1986, p. 15-16)

Nessa medida, a Modernidade estabeleceu essa divisão entre a plebe, sinônimo de ignorância e barbárie, e o povo, significativo de racionalidade e civilização. Caberia aos Estados Nacionais e, mais tarde, às Repúblicas educar, regenerar e civilizar a camada inferior da sociedade.

Sob essa ótica, tornava necessário estabelecer uma clara definição da categoria cultura: estaria ela designando o universo da racionalidade, da barbárie, ou os dois? Não é por acaso que a palavra folclore nasceu no momento em que a Modernidade, pelo cientificismo, racionalidade e positividade, criou a ideia de progresso, paradigma novo que distinguirá um tipo de cultura como hegemônica, tornando-se, senão a melhor, a única a ser adotada pelas sociedades ditas “civilizadas”. Levar os ensinamentos científicos a todas as classes sociais corresponderia à dominação do saber do segmento burguês sobre os populares, cujo cotidiano, por se diferenciar dos parâmetros preconizados pelo universo cultural hegemônico, passou a ser rejeitado, por “incivilizado”, mas não totalmente descartado, por folclórico. Os folcloristas, segundo Ortiz (s/d, p. 30), “[...] encontram-se a meio caminho entre o universo das ciências e a popularização do saber”. As práticas sociais das classes populares, na visão da cultura burguesa, não se revestiam de valor, mas representavam motivo de temor, uma vez que:

A burguesia via no proletariado uma plêiade de atributos negativos como o nomadismo da mão-de-obra, a vida imunda, o abuso da bebida, as doenças venéreas; práticas que deixadas em liberdade constituíam uma ameaça, pois reforçavam a separação de um grupo, do restante da sociedade. O perigo provinha de um conflito potencial entre civilização e barbárie. (Ibidem, p. 35)

A saída para os folcloristas modernos foi o estudo do elemento selvagem, o ancestral de todos os homens e de todas as sociedades, visto que a Modernidade, em seu processo de homogeneização de práticas e saberes, senão anulou, fez por ocultar o universo cultural das camadas originárias. Esse modelo explicativo foi disseminado na Europa tendo como veículo a escola estatal, passando, em seguida, a ser imitado pela maioria dos territórios para onde a cultura burguesa europeia foi exportada, dentre eles o Brasil.

Hobsbawn adverte que, mesmo tentando ocultar a cultura popular, ela pode ser percebida e recuperada, dependendo da escolha

do historiador, pois:

Uma boa parte da história dos movimentos populares é como vestígio do antigo arado. Poderia parecer extinto para sempre com os homens que araram o campo muitos séculos atrás. Mas todo aerofotogrametrista sabe que, com certa luz e determinados ângulos de visão, ainda se podem ver as sombras e sulcos há muito esquecidos. (HOBSBAWN 1998, p. 224)

Mesmo tentando ocultar um tipo saber construído historicamente, a cultura burguesa não foi capaz de apagar os vestígios da cultura popular, presentes no fazer cotidiano. Por outro lado, essas mesmas camadas incorporaram, voluntariamente ou não, os referenciais do universo cultural das elites. A origem da separação entre cultura popular e de elite foi, segundo Hobsbawns, nascida no cenário Iluminista, quando no século XVIII: “[...] o saber, o estabelecimento de um sistema universal de tais regras e normas de comportamento moral, corporificado nas instituições dos Estados e dedicado ao progresso racional da humanidade: à Vida, Liberdade e Busca da Felicidade, à Igualdade, Liberdade e Fraternidade ou seja lá o que for”. (Idem, p. 268).

Objetivando superar essa ambiguidade, Gramsci lançou o conceito de hegemonia que, correndo em raia oposta às construções iluminista e dos românticos, trabalhou com o conceito marxista de luta de classes, tendo a ideologia como conceito central de análise. Para o pensador italiano, a hegemonia não seria um parâmetro afeto apenas às elites, mas se estenderia à totalidade social, pois:

[...] o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global que constitui a ‘visão de mundo’ de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações, normas e valores da classe dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata.” Na ótica gramsciana, a hegemonia consiste num “corpo de práticas e de expectativas sobre o todo social existente e sobre o todo da existência social: constitui e é constituída pela sociedade sob a forma da subordinação interiorizada e imperceptível. (GRAMSCI apud CHAUI, 1986, p. 21-22)

Nessa perspectiva, a hegemonia, entendida em sua dinâmica, geraria a *contra-hegemonia*, instância onde se podem detectar reações à hegemonia com o surgimento de resistências à internalização de valores adversos aos interesses de classe.

A par de tantas definições e conceituações, buscaremos, no entrecruzamento delas, entender as manifestações sociais em sua totalidade, evidenciando os valores hegemônicos veiculados pelas elites a serem válidos por toda sociedade, assim como perceber e evidenciar as formas de resistência manifestas no processo de modernização. Nessa medida, um “padrão” de comportamento se apresentava como o único e o melhor a ser adotado por toda a sociedade, servindo como termômetro para medir o grau de desenvolvimento de um povo. Todos os comportamentos, valores morais e formas de expressão que fugissem aos limites dessa padronização eram considerados “barbárie”:

Diferenciados, esses universos mantinham embricamentos ou, como preferiu expressar Duby (1989, p. 143), “*entrecruzamentos*” representados pelos espaços culturais ocupados tanto pelas elites quanto pelas camadas populares, uma vez que a cultura das elites, imposta ao todo social, certamente, no momento em que ela foi “derramada”, passou a ser adotada pelas camadas subalternas, mas que, segundo Chauí (1986, p. 43) “[...] não é porque algo está no povo que é do povo”.

Assim, grande parte do universo cultural das elites penetrou e modificou a cultura originalmente existente no seio das camadas inferiores, não chegando, no entanto, a apagar os vestígios de sua cultura originária. O que estamos buscando entender é como os padrões hegemônicos penetraram no universo cultural do homem comum, nele operando transformações – fruto de um processo dinâmico, onde se sobrepõem diferentes concepções e visões de mundo e suas respectivas significações. Por outro lado, esse embate gerou, igualmente, modificações na proposta originalmente pensada pelas elites, uma vez que, das resistências e adaptações à realidade mais ampliada, a proposta ganhou, certamente, outra conformação. Marilena Chauí adverte ainda que as ideias das elites “[...] não são dominantes porque abarcam toda a sociedade, nem porque a sociedade toda nela se reconheça, mas porque são ideias dos que exercem a dominação”. (Idem, p. 44).

O PAPEL DAS ESCOLAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE MODERNA

Uma vez formatado o projeto moderno, qual seria o laboratório ideal para que suas ideias pudessem circular e atingir a maioria da população, a fim de que ela saísse do território da barbárie e ingressasse no espaço civilizado? Certamente os estabelecimentos escolares.

A escola, fazendo parte de um universo mais ampliado e por envolver esferas diferenciadas do social, como a Presidência da Província, Assembleia Legislativa, Inspetores-Diretores Gerais e Inspetores Paroquiais, Políticos, Professores, Alunos e suas Famílias, além dos membros do Conselho Literário, não pode ser entendida sem o conhecimento do perfil dos homens que lideraram e encaminharam o projeto da instrução pública mato-grossense.

Francisco José Cardoso Júnior foi, indubitavelmente, aquele que, a partir de 1872, introduziu as mais expressivas alterações no cenário provincial, podendo ser destacados o início dos serviços de abastecimento de água, iluminação pública, instalação de matadouro e, no âmbito da instrução pública, marcou, de forma irreversível o seu processo de modernização fornecendo os parâmetros para sua organização e fiscalização. Esse governante não somente anunciou as reformas essenciais para a instrução, concretizadas pelo Regulamento de 1872, mas agiu vigorosamente deixando, ao final de seu governo, fincados, os marcos que norteariam o moderno sistema instrucional mato-grossense daí para frente.

Em seu discurso inaugural à Assembleia Legislativa Provincial, no ano de 1872, anunciou a intenção de reformar a instrução mato-grossense que, sob sua ótica, se encontrava atrasada e defasada com relação às províncias litorâneas, especialmente o Rio de Janeiro, onde ela se realizava exemplarmente. Por isso tomou, desse universo, os três princípios homogeneizadores da instrução nacional: **liberdade, gratuidade e obrigatoriedade** do ensino. Além de ocupar-se do ensino regular que atingia crianças entre 7 e 14 anos, foi ele também o introdutor do ensino noturno e das escolas carcerárias, instituições que objetivavam não somente instruir, mas principalmente educar a população adulta para atuar no espaço social moderno.

Para manter o controle, criou um sistema único de fiscalização das escolas através da organização de uma rede hierárquica que tinha no topo um organismo proposto por ele, o Conselho Literário, instância de encaminhamento e julgamento das causas da instrução. A figura que, no escalonamento hierárquico, se colocava abaixo desse organismo era representada pela autoridade maior da instrução, o Inspetor, denominado, a partir da década de 1880, de Diretor Geral da Instrução Pública. Cabia a este traçar os rumos políticos da instrução, propondo alterações que iam desde a questão dos horários, grades curriculares, disciplina, métodos e compêndios de ensino, até a regulamentação das escolas, estabelecendo de forma clara os direitos e deveres dos

professores, sua seleção e contratos. Imediatamente após os Diretores seguiam os Inspectores Paroquiais, autoridades que atuavam no âmbito das vilas e freguesias visitavam escolas, redigiam, em livro, os termos de inspeção e visita, tomavam lições aos alunos, verificavam a frequência destes e de seus mestres, enfim, colaboravam para que as normas estabelecidas nos regulamentos fossem cumpridas. Esse funcionário não recebia qualquer gratificação ou salário, sendo sua escolha recaída entre os membros mais conceituados das localidades que, em troca, recebiam privilégios e insígnias que os destacaria no seio da sociedade.

A missão maior de Cardoso Júnior foi a convencimento sobre a necessidade de se organizar, regulamentar e implantar uma instrução pública moderna e eficiente. Mas, uma sociedade somente compreenderia as vantagens de instrução se conseguisse perceber os vínculos que a atrelavam à sociedade de compromisso. Recorrendo às célebres e firmes palavras do Ministro do Império, Paulino José Soares, considerava o mesmo Presidente da Província mato-grossense:

Não há muito tempo enunciava uma das ilustrações do país, o Conselheiro Paulino José Soares de Souza, as palavras com que começarei este artigo - servindo-me delas como de uma chave de ouro, para entrar no humilde albergue de minhas reflexões. 'O regime representativo é a forma de governo característica do século em que vivemos. Nele, a lei feita pelos representantes da Nação é a expressão da vontade popular, e 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 de que saiu, a instrução 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 de 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.' A simples referência destas verdades implanta a convicção no espírito de quem não encara indiferentemente para as grandes questões sociais que o

século XIX tem agitado, elucidado, aprofundado e proclamado.
(RELATÓRIO... 20 de agosto de 1871)

Externando suas ideias em favor da instrução para todos, Cardoso Júnior destacava, aos Deputados mato-grossenses, a irreversibilidade de sua ação e os benefícios que dela emanariam:

Não há, Srs., não há quem hoje em boa fé desconheça e conteste as vantagens provenientes da instrução pública. Não se pode mesmo opor barreiras à torrente desprendida do alto; seria requintada loucura recusar à vista aos esplendores do astro que desponta belo e deslumbrante, que faz penetrar seus vivificantes raios na frente do indivíduo, no lar doméstico, nos comícios, nos centros populosos, na comunhão social - no universo enfim. 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 material e sublime. Já lá vão essas épocas, Srs., perdidas entre as brumas do passado.
(RELATÓRIO... 20 de agosto de 1871)

Colocando a educação e a instrução de Mato Grosso como projeto a ser desenvolvido a médio e longo prazo, o mesmo Presidente utilizou palavras do grande filósofo francês Tocqueville, dando, portanto, maior peso ao seu discurso de convencimento, tendo por base referências bíblicas:

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'. Esse axioma profético realizou-se. O tempo chegou.

É mister dissipar as sombras que a ignorância projeta. É mister que o presente seja o corolário do futuro. É mister semear hoje para colher amanhã. Não colheremos nós, mas colherão os nossos filhos. Não gozaremos nós, porém, gozarão os nossos descendentes. Leguemos um enorme tesouro à geração que nos há de suceder. (RELATÓRIO... 20 de agosto de 1871)

Incitando os cidadãos mato-grossenses a perpetuarem seus nomes, para sempre, nos umbrais da história, arremessando-os rumo a um futuro promissor, reforçava:

Plantemos a grande 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 tranqüila da consciência. Hoje o sacrifício. Amanhã a justa retribuição. Hoje a luta. Amanhã a glória.

E Deus abençoará os nossos intuítos; e a posteridade, bendirá a nossa memória. (RELATÓRIO... 20 de agosto de 1871)

O apoio político recebido por Cardoso Júnior se deveu à sua estreita ligação com a elite mato-grossense, no interior da qual buscou apoio para suas realizações, nomeando representantes para apreciar suas reformas:

Pretendo reformar a Instrução. Para isto e para reunir o convenientes dados nomeei uma Comissão composta do Sr. Inspetor Geral dos Estudos Manuel José Murtinho, Comendador Joaquim Gaudie Ley, Capitão João Roberto da Cunha Bacelar e Dr. José da Costa Leite Falcão para darem-me o seu parecer a respeito do sistema atualmente adotado nas escolas. (OFÍCIO reservado... 12 de agosto de 1871).

TROCA DE FAVORES ENTRE PARES: UMA HISTÓRICA PRÁTICA POLÍTICA

Para garantir esse apoio, Cardoso Júnior utilizou um dos mecanismos usuais na época, qual seja, a indicação do nome de cidadãos para receber títulos honoríficos, como se pode observar através da correspondência sigilosa com o Ministro do Império, Paulino José Soares. O primeiro indicado foi o mato-grossense Barão de Diamantino, que administrou a província mato-grossense, na categoria de Vice-Presidente, de maio a outubro de 1870:

Devo, porém, apresentar a V. Exa. os importantes serviços prestados pelo Coronel Antônio de Cerqueira Caldas, hoje Barão de

Diamantino serviços que, a meu ver, o tornam credor da Munifcência Imperial. Conta o arquivo da Secretaria desta Província que aquele Cidadão foi Capitão da Guarda Nacional do Município de Cuiabá desde 1851, na reorganização dos Corpos cívicos - Que, como tal, comandou companhias até 1863, fardando praças a sua custa e contribuindo com vários donativos para a caixa da música de seu Batalhão - Que em 1863 foi reformado por ato do Governo de então - Que a pedido do ex-presidente Brigadeiro Alexandre Manuel Albino de Carvalho, prestou-se a servir de fornecedor a 3.700 praças aquarteladas, quando todos a isso se recusavam pela deficiência de capitais, ele não recusou o serviço que atinge elevadas proporções pela vantagem que trouxe aos cofres públicos e em consequência da modicidade dos preços que estabeleceu, nada faltando a força e realizando-se grande economia para o Estado. Em 1868 foi nomeado Comandante Superior da Guarda Nacional do Município da Capital e anexos, e desde então dedica-se inteiramente a reorganização dos Corpos. Terminada a guerra com o Governo do Paraguai, a Guarda Nacional da Província esteve em serviço ativo até setembro do ano próximo passado; os Batalhões ficaram completamente desorganizados. Para reorganização deles tem o Barão de Diamantino trabalhado com muito zelo, afincos e rara dedicação, já fardando á sua custa praças, já contribuindo de novo com donativos pecuniários para colocar em bom pé a música da referida Guarda. (OFÍCIO reservado.... 12 de agosto de 1871).

Outros elementos da elite cuiabana também mereceram indicação como foi o caso do Comendador Henrique José Vieira, do Tenente-Coronel João de Sousa Neves, do Capitão Antônio Rodrigues do Araújo, dos Médicos José Antônio Murtinho, Augusto Novis e Carlos José de Sousa Nobre que receberam o Oficialato da Ordem da Rosa; o Alferes do Exército João Antônio d'Ávila, o Hábito de Cavalheiro da Ordem da Rosa; os Cônegos João Leocádio da Rocha, Cura da Freguesia da Sé, e José Joaquim Graciano de Pina e também Antônio Henriques de Carvalho Ferro, com o Hábito da Ordem de Cristo (OFÍCIO reservado.... 12 de agosto de 1871). Esse procedimento adotado pelo Presidente Cardoso Júnior certamente selou seu pacto com as elites regionais, tendo sido esse mecanismo reproduzido em gestões posteriores. Até mesmo a escolha de personalidades que ganhavam maior relevo na instrução pública fôra objeto de considerações sigilosas entre o Presidente da Província, José de Miranda da Silva

Reis, sucessor imediato de Cardoso Júnior, e o Ministro do Império. Antes de indicar os nomes dos prováveis escolhidos, não deixou ele de fazer a ressalva de que:

Há nesta Capital e em toda a Província uma sensível falta de pessoal idôneo para tais cargos, com não será estranho ao conhecimento de V. Exa., não obstante passo a fazer algumas indicações seguindo as observações que tenho colhido acerca de cada um dos indivíduos, cujos nomes me é dado presentemente apresentar. OFÍCIO reservado.... 12 de agosto de 1871

Foi o que ocorreu no momento em que a Corte resolveu escolher um emissário do governo imperial para fazer, na província mato-grossense, as vezes de Delegado do Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte. Indicou Miranda Reis quatro nomes na seguinte sequência:

Em primeiro lugar menciono o nome do Exmo. Sr. Barão de Melgaço², cuja ilustração probidade e independência de caráter constitui uma sólida garantia para o fiel e exato cumprimento dos deveres inerentes ao cargo de Delegado do Inspetor Geral da Instrução primária e secundária - Faria o Governo ótima aquisição se se prestasse ele a esse serviço, o que certamente não sucederá pelo que tenho depreendido das conversações que com ele tenho tido sobre o melhor modo de execução do supracitado Direito nesta Província - Em 2º lugar indico o nome do Dr. Antônio Gonçalves de Carvalho, Juiz de Direito da Comarca da Capital, em que reconheço não vulgar ilustração, inteireza de ânimo e em alto grau um caráter imparcial e justo. Parece-me que a escolha desse nome será altamente útil e proveitosa à fiel e inteira observância das disposições do mesmo Direito. Em 3º lugar lembro-me que poderia recair a escolha do Governo Imperial sobre o Dr. Joaquim Januário dos Santos Pereira, mas vendo-o resolvido a retirar-se da Província em breve tempo, não julgo acertada a sua nomeação. Em 4º e último lugar o Reverendo Protonotário Pe. Ernesto Camilo Barreto que desempenha satisfatoriamente nesta Província o lugar de Inspetor Geral de Estudos, no exercício do qual muito tem auxiliado a esta Presidência e prestado relevantes serviços à

2 O Barão de Melgaço dirigiu a Província em quatro ocasiões – maio a julho de 1863; agosto de 1865 a fevereiro de 1866; desta última data a maio do mesmo ano a de março de 1869 a fevereiro de 1870.

Instrução Pública; cumpre-me, porém, ponderar que militando ativamente na política e sendo representante da Província da Câmara temporária, não é por isso o mais próprio para ocupar esse cargo que, para seu rigoroso e fiel exercício, exige uma tal ou qual independência e uma efetiva estabilidade nesta Capital. (OFÍCIO reservado.... 12 de agosto de 1871)

Corroborando sua assertiva inicial, Miranda Reis reforçou estar Mato Grosso às raias da barbárie, onde as luzes e a civilização sequer haviam ainda chegado:

Alguns nomes mais poderia declinar, abstenho-me escrupulosamente de fazer porque os vejo intimamente ligados aos interesses políticos, que a tudo corrompem e amesquinham nestes pequenos lugares afastados dos centros de luz e de civilização, e serão portanto inábeis para realizarem o pensamento elevado, moralizador e justo que teve em vista o ilustrado Governo de S. M. o Imperador com a promulgação do citado Decreto. Certo de que o perfeito conhecimento que tem V. Exa. do pouco ou nenhum pessoal habilitado desta e de outras Províncias pequenas do Império dispensará a exiguidade das indicações que acabo de fazer, a elas me limito. (OFÍCIO reservado.... 12 de agosto de 1871).

Mesmo tendo indicado com ressalvas, o nome do Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto, que era na ocasião, o Inspetor Geral da Instrução Pública, foi o escolhido pelo Ministério do Império para representar em Mato Grosso na Corte. A força política do clérigo aliada ao poder da Igreja católica, certamente, definiram a escolha. Quando deixou a Inspetoria, por ter sido eleito Deputado Geral, em 1872, Ernesto Camilo Barreto ou Ernesto de São Joaquim Barreto assumiu temporariamente o cargo o cônego João Leocádio da Rocha. Já em 1873, na gestão Miranda Reis, o Padre Ernesto veio a reassumir cargo, nele permanecendo até 1878. As argumentações inteligentes do presidente da província, assentadas nos princípios e práticas europeias, colava o discurso emitido em pleno sertão sul-americano como possibilidade:

Na educação da mocidade de hoje está toda ventura da sociedade futura.

A lei, que vela todos os interesses dos menores, não deve ser indiferente a este que também lhe interessa de perto.

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 escolas desde que atinge a idade de 7 anos, e dela não pode retirar-se antes de 14, 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 lhe, que substitua o pai degenerado.

Na Baviera a saída da escola antes dos 12 anos é proibido; e o casamento mesmo é vedado aos que não sabem ler.

No Connecticut os que não sabem ler são privados do direito eleitoral. é a rigor no ensino que a maior parte do continente europeu deve hoje o progresso da educação intelectual dos seus povos. (RELATÓRIO... 14 de abril de 1874).

Somente o exemplo da Europa não bastava. Olhar de frente se tornou imperativo para os presidentes da província de Mato Grosso que, na década de 1870, encaminharam sua administração no sentido de instituir normas e procedimentos a serem válidos para o futuro. Assim, em 1876, em relatório com que o Barão de Diamantino, vice-presidente da província, passou a administração a Hermes Ernesto da Fonseca, em 3 de maio do citado ano, pregava aquele administrador o princípio da obrigatoriedade do ensino, sem o qual estariam as escolas vazias, uma vez que os pais pouco davam importância à instrução de seus filhos:

Posto que poucas ainda as escolas da Capital, em relação à sua população, o número de alunos matriculados é diminuto: infelizmente provém isto da irresolução, da má vontade de certos pais, e de sua ignorância que fá-los desconhecer as vantagens de uma instrução mais desenvolvida: grande parte dos homens se satisfaz com que os filhos cheguem a saber somente aquilo que eles sabem: enquanto o ensino não for obrigatório as escolas estarão vazias. (RELATÓRIO... 14 de abril de 1874)

Essa assertiva estava centrada na ideia de que a população livre trabalhadora, em sua maioria pobre e analfabeta, espontaneamente, não procuraria o espaço escolar, mantendo-se no mundo da oralidade. Considerando que se tornava essencial para o projeto do Brasil moderno retirar essa população do estágio da “barbárie” conduzindo-a à civilização, especialmente após o desencadeamento do processo abolicionista, os discursos se tornaram ainda mais enfáticos.

Tomada como perigosa, visto que distantes do projeto moderno, essa população, além de maioria, poderia, caso não recebesse educação escolar, ameaçar o Império. Porém, que nível de instrução seria oferecido à esse segmento social? Descentrando da problemática primordial, qual seja, a de que o Estado brasileiro não tinha condições de bancar a educação pública nos limites impostos pela realidade, assim como encobrendo a questão de que o processo educacional, em toda a sua extensão, não poderia ser percorrido por toda a população, mas que à maioria seria oferecido apenas o nível mais elementar dessa escala. E ainda mais, ocultando que o dever primeiro da escola seria o de educar e moralizar a população pobre, o discurso justificativo dessa realidade acabou sendo direcionado para as famílias, consideradas culpadas. Jamais os discursos aclaravam que essa diferenciação tinha explicação no processo de constituição histórica da sociedade brasileira, onde poucos mereciam privilégios, sendo que à grande maioria não foram oferecidas tais condições.

João José Pedrosa, presidente da província, em relatório de 1º de novembro de 1878, reforçava a ideia de que o fracasso escolar se devia à incúria dos pais que não viam na educação formal melhoria de vida para seus filhos. Porém, a população iletrada, quase sempre, era convocada como jurado que, nos oitocentos, era considerado uma punição:

Vós todos sabeis que para este atraso do ensino muito contribui a incúria dos pais de família, os quais, tendo vivido ignorantes sempre, desconhecem toda a utilidade da instrução, e alguns até alimentam prevenção contra ela!

Ouvi dizer, e custa-me a crê-lo, que mesmo homens que receberam alguma instrução, e em razão disso são chamados para o serviço do júri, uma das mais preciosas garantias da liberdade e da vida dos cidadãos, por vezes maldizem do seu saber, incomodados com esse serviço prestado à sociedade; e, na explosão de seu estulto egoísmo, ameaçam privar seus filhos do ensino primário, para que a pátria não lhes tenha um dia de roubar o tempo!

Em tese, sou apologista da escola obrigatória, mantido o ensino livre, porque tenho para mim, adaptando a opinião de notáveis escritores, que a obrigação de aprender, embora com o direito de receber o ensino por este 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. (RELATÓRIO.... 1º de outubro do ano de 1879)

Mesmo sendo apologista do princípio da obrigatoriedade do ensino, João José Pedrosa considerava que este princípio, por si só, não garantiria o ingresso e a frequência das crianças na escola pública, especialmente daquelas oriundas das camadas mais pobres. Caberia ao Estado, fornecer as condições para que a obrigatoriedade do ensino pudesse ser colocada em pleno prática:

Mas, a obrigatoriedade da escola não pode, na prática, deixar de sofrer certas restrições determinadas pelos princípios de justiça e pelas condições especiais de cada povo. Assim, o pai pobre, que não tem recursos para vestir decentemente seus filhos, nem para ministrar-lhes livros e mais utensílios indispensáveis, não pode ser compelido a mandá-los à escola, sem que o Estado de incumba de fornecer-lhes a roupa e mais objetos precisos. Às municipalidades ou à província deve caber esse nobre encargo. Desde que, porém, nem as Câmaras nem a província dispõem dos meios para ocorrer à toda despesa que tal encargo acarreta, impossível se torna a obrigação imposta aos pais proletários, sempre numerosos, de mandarem seus filhos à escola. *Ad impossibilia nemo tenetur* - é princípio de direito. Ainda mais, a distância da escola da casa paterna, quando o chefe da família não sendo mesmo proletário, contudo, não dispõe em pessoal para acompanhar seus filhos até a escola, - também traz uma restrição importante ao princípio da obrigatoriedade. (FALA... 1º de novembro de 1878).

Para ilustrar a realidade mato-grossense, Pedrosa considerou que as condições geográficas e populacionais de Mato Grosso contribuíam para obstar o cumprimento do princípio da obrigatoriedade do ensino:

Aqui, em Mato Grosso, onde a população vive disseminada e os cofres municipais e provinciais com dificuldade, suportam as despesas imprescindíveis, - mais talvez que em outra qualquer parte, as restrições aludidas não devem ser desprezadas.

[...] Estou convencido de que nesta província o ensino obrigatório encontrará grandes barreiras, como há se suceder em qualquer outra parte do Império, senão mais ainda.

[...] Podeis decretar a obrigatoriedade da escola, como uma medida vantajosa para a instrução da mocidade, mas tende em vista essas restrições, e quaisquer outras mais porventura razoáveis.

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.

Resolvem-se, na cominação das penas aos desobedientes, as escusas, mediante provas provenientes de tais restrições, e creio que já ficará estatuída alguma coisa de útil, em benefício da difusão do ensino.

Assim se conciliarão as vantagens da obrigatoriedade com os preceitos de justiça e as conveniências sociais.

A exibição das provas para essas escusas, pela penúria de meios da parte dos pais, servirá para que a província possa ir avaliando o ônus que lhe incumbirá tomar, quando suas circunstâncias financeiras permitam essa proteção. [...] E então mais facilmente veremos a coadjuvação dos particulares à causa da instrução primária, seja por atos individuais, seja pelo influxo de associações patrióticas.

Enfim, é necessário que cesse o fatal indiferentismo que se nota na província pela propagação do ensino; é preciso que se opere contra este mal incalculável uma tal ou qual reação, de modo que todos os bons cidadãos se interessem pelo progresso da instrução.

Legislai, pois, sobre o assunto com o acurado zelo e a profunda meditação que ele exige, porque nem um outro tem mais transcendente importância.

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. (FALA... 1º de novembro de 1878).

Em 1879, o mesmo presidente da província, João José Pedrosa, em Relatório subsequente, ao discorrer mais uma vez sobre a obrigatoriedade do ensino, argumentava sobre suas vantagens, tendo por base o exemplo dos países mais avançados da Europa e da América do Norte. Evidenciando estar o governo brasileiro assentado no estado de compromisso, a população teria o dever, antes ao direito, de se instruir, enquanto que o governo, por outro lado, igualmente, teria o dever 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:

A obrigatoriedade do ensino, embora combatida por muitos, tem sido bem aceita em grande parte da Europa e na América, com os mais significativos resultados em favor da sua adoção. Já vô-la recomendei, sob certas restrições, no meu relatório anterior, e abundo nas ideias que então sobre o assunto expendi. Para mim não pode sofrer séria contestação o direito que tem o Estado de decretar a obrigatoriedade do ensino: vai nisso uma condição imprescindível de prosperidade social, uma arma poderosa, única eficaz para ele livrar-se dos perigos que podem ameaçar a ordem e tranquilidade pública. Isto basta para fundamentar tal direito.

[...] O ensino obrigatório não é outra coisa mais do 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. (RELATÓRIO... 1º de outubro de 1879)

Encaminhando seu discurso para a confluência de duas concepções complementares – obrigatoriedade e gratuidade - e dando maior legitimidade à sua argumentação, o presidente Pedrosa, apoiando-se no pensamento francês, especialmente naquele veiculado pelos reformistas Guizot e Cousin, responsáveis pelas transformações das condições educacionais europeias, particularmente a prussiana e a francesa, considerava:

Há quase meio século já Cousin dizia: ‘Tempo virá em que a instrução popular será considerada um dever social, e imposta a todos, no interesse geral’. O sábio Guizot, que a princípio combateu a obrigatoriedade, - em 1872, declarava-se por ela, não baixando ao tûmulo sem tirar aos adversários desse salutar princípio o apoio de seu nome autorizado. As maiores ou menores dificuldades para a execução da ideia, na aplicação do princípio, constituirão questão à parte. [...] Mas, uma vez ele implantado 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 nas condições de recebê-lo. Refere Laveleye, em seu livro “L’instruction du peuple”, que

viajando uma ocasião por Engandine, encontrara uma mulher de aldeia, com a qual veio travar conversação; e que, falando nos seus filhos, perguntou-lhe se eles iam à escola. Pois, são a isso obrigados! respondera-lhe a aldeã, admirada, e acrescentando: ‘Não sucede o mesmo em vossa terra?’ Essa aldeã custava a crer que houvesse país onde se pudesse impunemente cometer a grave desobediência às leis de não enviar os filhos à escola. Tal já era a força do hábito. Trabalhando com perseverança, tenho fé que dia virá também em que esse feliz hábito substituíria a incúria, a imperdoável indiferença dos nossos compatriotas pela instrução de seus filhos. (RELATÓRIO... 1º de outubro de 1879)

OBRIGATORIEDADE E LIBERDADE: CONTRADIÇÕES DO MUNDO MODERNO

A década de 1880 foi marcada também pelas discussões, agora mais acaloradas, sobre a obrigatoriedade e liberdade do ensino, princípios, por si, incompatíveis e contraditórios, visto que se resvalavam na questão dos direitos e deveres, importantes pontos a serem definitivamente resolvidos naquele momento em que o processo abolicionista se revestia do caráter irreversível. Quando o Barão de Maracaju implementou a reforma da instrução pública de 1880, o discurso moderno ganhou força, assim como, os espaços do saber, contornos mais acentuados. Inaugurava-se, naquele ano, o primeiro estabelecimento de instrução pública secundária, o Liceu Cuiabano. Assim, o Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 4 de março de 1880 teve como fios condutores três proposituras básicas: a obrigatoriedade, a liberdade e a gratuidade.

A liberdade de ensino, por outro lado, ganhava uma forte conotação democrática e até mesmo utópica, pois seria ela a responsável pela expansão da instrução popular, “[...] de modo que a mais humilde choupana se tornasse uma fonte de educação para nivelar pobres e ricos”. (RELATÓRIO... 1º de outubro de 1879) Nessa perspectiva, tendo a instrução como elemento nivelador e homogeneizador da sociedade, como se explicariam as diferenças de classe?

O sucessor do Barão de Maracaju, José Maria Alencastro, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, a 15 de junho de 1882, tomando os princípios fincados desde 1872 por Cardoso Júnior e reforçados por seus sucessores, especialmente pelo Barão de Maracaju, considerava que:

A obrigatoriedade do ensino já é na província um preceito legal, mas não tem passado de uma teoria escrita para simples advertência aos pais de família pelo grave erro que cometem condenando a prole à ignorância. Urge, pois, fazer-se efetiva a obrigatoriedade dentro de certos limites que devem ir-se alargando à medida que o forem permitindo as conduções a que esse preceito tem de subordinar-se. Seria trabalho escusado justificar tão salutar medida.

Conheço a respeito os direitos do homem na sociedade, mas desconheço o direito à ignorância. Se, como diz um escritor, essa medida não fosse claramente ditada pela própria moral e religião, bastava o ser ela considerada uma necessidade social tão imperiosa, como um elemento de ordem e de progresso, para constituir-se um direito, um dever do Estado. (RELATÓRIO... 15 de junho de 1882).

Dormevil José dos Santos Malhado, reforçando as palavras do Presidente, classificava como crime comum o ato dos pais de deixar de colocar um filho na escola:

O filho tem direito incontestável à educação, e o pai o dever indeclinável de promovê-la a uma realidade. Desde que não trata dessa obrigação, o poder público deve intervir; a ele cumpre manter e garantir o império do direito ou 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 à sua razão. (ARTIGOS... 3 de dezembro de 1879)

Assim, o discurso das elites acabou criminalizando os pais pelo analfabetismo dos filhos, o que levou Joaquim Galdino Pimentel, em 1886 a considerar: “Não se pode deixar de ser conceito no ânimo de todos que o crime de não saber ler e escrever reverte contra a sociedade que o comete premeditadamente ou ao menos por imperícia e desleixo, e não contra o indivíduo que é a vítima”. (RELATÓRIO... 12 de julho de 1886).

De 1872 a 1889, a direção da instrução pública esteve, em Mato Grosso, sempre em mãos de indivíduos cultos, formados em cursos superiores e, em sua maioria, bacharéis ou “cientistas” que não somente comungavam com as diretrizes emanadas da presidência da província, como propunham importantes transformações nessa esfera adminis-

trativa. Considerando que a instrução pública constituía um vigoroso mecanismo no processo de transformação da sociedade moderna brasileira, não é de se estranhar que para ocupar o cargo máximo de sua direção fossem escolhidos indivíduos dentre aqueles que melhor coadunassem com a proposta transformadora, racional e científica.

Não só os Inspetores e Diretores esposavam as ideias educacionais modernas, mas também os professores, principais divulgadores e difusores das mesmas. Em ocasiões raras e especiais, externaram eles esse ideário, como foi o caso dos discursos pronunciados por ocasião das formaturas e aberturas de períodos letivos. Tomaremos por exemplo dois desses momentos.

Egídio Ângelo Bueno Mamoré iniciou sua carreira como mestre de escola particular, passando, mais tarde, a atuar junto à pública. Ao discursar, em 1884, por ocasião da abertura das aulas do Colégio Conceição, instituição onde lecionava, sobrelevou a sua própria tarefa, a de ser professor:

O professor primário, Srs., a quem é confiada a honrosa tarefa de instruir a mocidade, deve possuir-se da importância de suas elevadas atribuições, para que do restrito desempenho dos seus espinhosos deveres resulte a civilização do povo e a prosperidade do país; portanto a escola é a fonte em que começamos a sorvir as primeiras gotas daquele precioso néctar, que produzindo o desenvolvimento das nossas faculdades intelectuais, vai gradualmente dissipando as densas nuvens em que jazem envoltas as brilhantes luzes da nossa razão; é a escola, também, assim como a família, a pequena sociedade em que devemos começar a prática dos nossos atos na vida social, guiados por um preceptor que investido da autoridade paternal, nos deve fazer compreender e observar todos aqueles preceitos da boa educação, que com a instrução fazem o ornamento do homem na sociedade. (JORNAL “O Expectador” Nº 29)

Fazia esse professor um importante esclarecimento aos pais dos alunos com relação à dupla função da escola e, conseqüentemente, da tarefa do mestre:

A educação e a instrução, Srs., são duas palavras que, ainda que tenham a mesma significação, não se deve, contudo, confundir seus efeitos, portanto, esta é a base fundamental da nossa felicidade e da prosperidade de um país; e aquela a da união entre os homens na sociedade, por isso que é fundada nos princípios da moral que

nos prescreve deveres a cumprir desde para com o Eterno Criador, até para com a mais humilde e fraca criatura, mas como a fiel observância de tão sagrados deveres não dependa tanto da teoria como essencialmente da prática exercitada desde a infância, no seio da família e no recinto da escola, por mais instrução que o homem adquira, não estando habituado a constante prática de tão importantes deveres, facilmente cairá no desagrado daqueles com quem viver na sociedade; porque destituído daquelas maneiras afáveis e delicadas, jamais poderá atrair o geral afeto de que se deveria fazer credor, desde a sua primeira idade. Logo, Srs., o preceptor não se deve limitar unicamente em guiar seus alunos nos exercícios práticos e teóricos das matérias do ensino elementar, como ainda no caráter de delegado da autoridade paternal, deve procurar imprimir-lhes no espírito os sentimentos da moral e da Religião e a prática da civilidade, para que possam torná-los membros dignos da sociedade, pois que é das primeiras impressões da infância, que devemos colher os mais proveitosos frutos da nutrição do nosso espírito, assim como da terra, cuidadosa e convenientemente cultivada pela mão do experiente lavrador colhemos os abundantes e variados frutos nutritivos do nosso corpo. (JORNAL “O Expectador” N° 29)

A educação e a instrução, certamente, forneceriam aos alunos as regras ditadas pela legislação escrita, assim como condições de discernir entre o vício e a virtude, para o quê deveriam concorrer os pais, colocando seus filhos na escola:

A nossa felicidade não depende somente do gozo das nossas faculdades físicas, como essencialmente do desenvolvimento das intelectuais; pois que estas descortinando-nos o vasto horizonte da vida, nos fazem conceber aquelas aspirações, que, se não chegam a colocar o homem na mais elevada posição pela sabedoria, ao menos lhe fazem adquirir a necessária instrução para evitar o contágio dos vícios e as lamentáveis conseqüências da ignorância, fonte perene de tantos e de tão acerbos males.

Quando não são dignos de lástima, tantos infelizes que, ou por incúria de seus pais ou pela sua própria, deixando passar-se indolentemente a deliciosa primavera da vida na mais brutal ignorância, são atraídos aos sedutores caminhos dos vícios e das paixões, que finalmente os precipitam aos abismos insondáveis da sua perpétua desgraça!

Portanto, Srs., rendendo-se hoje à instrução o devido culto pelo triunfo daqueles que, superando todas as dificuldades que nos embaraçam os passos no caminho da glória, acabam de provar a sua dedicação aos estudos, tornando-se por isso dignos dos nossos louvores, não posso deixar de manifestar-lhe a minha satisfação por tão fausto motivo e congratulando-me com eles e com seus pais, faço voto ao Todo Poderoso, não só para que seus esforços, então nobres tentames, sejam sempre coroados de viventes louros, como para que os ruídos deste brilhante festejo despertem aos espíritos abatidos do pesado sono da perseguidora indolência incitando-lhes o amor aos estudos, e o desejo à felicidade. (JORNAL “O Expectador” N° 29)

Uma outra fala bastante significativa foi a proferida pelo professor primário da freguesia de São Gonçalo de Pedro 2º, Francisco da Costa Ribeiro, apresentada na festividade escolar de premiação dos alunos do curso elementar. Tendo sido escolhido, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, dentre os professores primários, para discorrer sobre o papel da escola e dos mestres, iniciou ele o seu discurso rememorando história das conquistas humanas. Nenhuma delas, no entanto, se equiparava àquelas ocorridas no mundo moderno, somente entendidas através da instrução e da educação, ou melhor, através da escola:

A navegação a vapor, esse sublime invento, que tem permitido à Europa estar de mãos dadas com a América, África e Oceania, esse magnífico invento que tem confraternizado os povos cultos, e que muito tem contribuído para o derramamento do néctar civilizador no seio dos povos incultos, não será isso progresso?

Essas linhas telegráficas, que hoje em dia cortam os mares em todas as direções e que consentem, por assim dizer, às nações hodiernas conversarem à meia voz, será isto uma quimera? [...] se tudo isto não é progresso, senhores, não sei o que é progredir; não compreendo o que valem as conquistas morais de que nos orgulhamos, não concebo porque tanto se trabalha e clama pela perfectibilidade.

Mas se assim é, se a geração atual ajoelha nos degraus do trono da inteligência; se em todos os países pelejam neste momento nas lutas das ciências que devem abrir caminho à perfeita moral, o espetáculo que tendes diante de vós deve inspirar justo entusiasmo

e sedutoras esperanças a todos os homens de coração. [...] as flores cobriram já as frentes daqueles que, trabalhando, conseguiram romper um bem espesso véu que lhes vendava os olhos da ignorância. (JORNAL “A Província de Mato Grosso”, nº 164)

Enaltecer o esforço dos alunos e mestres nessa empreitada seria fundamental para que os espectadores presentes e, também, os leitores dos jornais onde a fala foi publicada, pudessem avaliar que os esforços despendidos valeram a pena, pois a “luz”, entendida como a instrução, fora derramada no território mato-grossense:

Com que dificuldade não têm eles hoje chegado ao termo da jornada, esta festa, onde são laureados segundo o merecimento de cada um. Comparai agora, meninos, as penas e trabalhos escolares, as repreensões e admoestações de vossos mestres, que vos pareciam impertinentes, com as alegrias de que agora devem estar cheios vossos corações, comparai o vosso estado intelectual de então com o pouco saber, que já tendes, comparai-o com essa luz, ainda turva, que nos alumia, e dizei com todo o entusiasmo ‘Mil vezes o saber’, ‘Mil vezes a luz’.

[...] E vós, meus colegas e companheiros de trabalhos, não precisais de encômios meus; não precisais de elogios deste mundo, pois é tão nobre a nossa missão, que nenhum mortal o poderá fazer devidamente: as recompensas daqui da terra nem uma vez estarão paralelas com os vossos labores, bem sabemos: não obstante, com zelo e dedicação, que tendes manifestado no cumprimento de vossos deveres, continuai, enfim, a trabalhar, como até aqui, para que tenhamos sempre igual, senão maior colheita. (JORNAL “A Província de Mato Grosso”, nº 164)

A instrução pública primária era obrigatória e gratuita e a ela podia atingir, segundo pensamento das elites, grande número de crianças egressas dos mais variados segmentos sociais, porém, o nível secundário, ao contrário, somente seria acessível àquela camada, sendo que o superior, especialmente restrito a esta. Em termos de escola pública secundária, o Liceu Cuiabano desempenhou um importante papel na formação das elites mato-grossenses e cuiabana de forma mais estreita. Colaborou também, e efetivamente, para a emancipação da mulher a quem, naquele tempo somente era permitida, e ainda com restrições, a profissão de preceptora primárias. Durante a formatura dos normalistas, o discurso de uma formanda revelou esse aspecto:

[...] Srs. A instrução está elevada a uma verdadeira reforma social; ela se tem muito adiantado em relação aos séculos passados, mas ainda não chegou ao grau de perfeição desejável porque se entende desnecessário o saber da mulher, condenada, desde tempos imemoriais, a um papel todo passivo na sociedade que ela orna unicamente por encantos físicos.

Engano manifesto, erro sem nome!... A influência da mulher sobre o homem em qualquer estado da vida é incontestável. Filha, ama seus pais, caricia seus irmãozinhos e cerca-os de cuidados e atenções; esposa, assiste moléstias, consola mágoas, aplaca iras, amacia agruras de costumes; mãe, finalmente, serve de modelo a seus filhos, anima-os nos primeiros passos, incute-lhes os primeiros sentimentos, desenvolvem neles os germes do amor, do reconhecimento e da confiança. Criatura predestinada a tão nobres fins pode ter o espírito obscurecido pelas trevas da ignorância? Não, mil vezes não. As mulheres tem em suas mãos o futuro das nações, dai-lhes instrução, que elas darão à pátria heróis. (JORNAL “A Província de Mato Grosso”, nº 164)

Na década de 1880 foi reafirmado o tripé básico onde se assentou o discurso sobre a instrução pública, lançado por Francisco José Cardoso Júnior nos primeiros anos da década de 70: **obrigatoriedade, gratuidade e liberdade** de ensino. Por outro lado, avançando nas primitivas propostas, 1880 ampliará o campo de atuação do Estado, com a implantação do ensino público secundário. Paralelamente, duas propostas anteriormente fracassadas, o ensino noturno e o misto, serão retomados e levados à frente a partir dos 80, visto que um contingente cada vez maior de homens livres integraria o cenário nacional, os ex-escravos.

Os pressupostos da instrução pública mato-grossense mantiveram consonância com aqueles veiculados na Corte, onde a trilogia - obrigatoriedade, gratuidade e liberdade de ensino - representou a base segura e o norte maior no encaminhamento da proposta educacional para o Brasil moderno. Num movimento igualmente trinário – Europa, Rio de Janeiro e Mato Grosso – o discurso iluminista, emoldurando a política no campo da instrução pública, fará do Estado nacional seu propugnador e majoritário condutor, função reproduzida na esfera provincial. No discurso de convencimento, direitos e deveres serão as estacas justificativas da imposição do projeto moderno a todo o conjunto da sociedade:

O interesse manifesto da sociedade brasileira, espalhada por imenso território quase desconhecido, é assegurado pelo concurso útil, eficaz de todos os seus membros: mas é ao mesmo tempo seu dever moral não imolar o indivíduo aos seus próprios interesses, ajudar cada um a crescer em dignidade humana. A sociedade, dizia o sábio ministro [*João Alfredo*], não tem o direito de privar a imensa maioria de seus membros da vida da inteligência, da cultura moral. É uma obra de justiça social, para a qual o Estado deve levar em conta não só seu próprio interesse como também a necessidade das coisas que se impõem.

É deste interesse e ao mesmo tempo deste dever social que nasce, para o Estado, o dever de tomar nas mãos a causa da instrução pública. Para qualquer profissão, humilde ou elevada, que o indivíduo seja destinado, deve ser preparado pela instrução para exercê-la bem; deve ser formado pela instrução para ser um homem digno do nome homem. (ALMEIDA, 1989, p. 157).

Assim, o “desconhecido” território, a que aventava a autoridade, diz respeito ao universo cultural dos homens pobres, totalmente desconsiderado pelas elites, mas perfeitamente conhecido delas.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. São Paulo: Difel, 1989 (Memória e Sociedade).

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: EdUNESP, 1992. (Biblioteca Básica).

_____. *Cultura popular na Idade Moderna*. 2 ed. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1982 (Coleção Contemporânea).

DUBY. Problemas e métodos em História Cultural. In: *Idade média, Idade dos homens*. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p. 143

GALETTI, Lylia da S. Guedes. *Cultura e política: um debate entre Canclini, Brunner e Thompson*. São Paulo: USP, 1997. (mimeo)

_____. Sertão, Fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: EdUFMT/Entrelinhas, 2012.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre a História*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. São Paulo: Olho D'Água, s.d.

PETTITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Trad. Denise Bottann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Documentação

Artigos, Programa e discursos relativos ao ato de instalação do Liceu Cuiabano criado pela Lei provincial nº 536 de 3 de dezembro de 1879. Discurso pronunciado por Dormevil José dos Santos Malhado, p. 14.

Fala com que o Exmo. Sr. Dr. João José Pedrosa, Presidente da Província de Mato Grosso abriu a 1ª sessão da 22ª legislatura da respectiva Assembleia. Cuiabá, 1º de novembro de 1878. APMT – Relatórios.

Jornal “A Província de Mato Grosso”, nº [rasurado], p. 3. Discurso proferido pelo professor Francisco da Costa Ribeiro por ocasião da diplomação dos alunos formandos no curso primário. Cuiabá, 20 de fevereiro de 1881. APMT – Coleção de jornais.

Jornal “A Província de Mato Grosso”, nº 164 - “Discurso pronunciado no Liceu Cuiabano pela aluna da escola primária, abaixo assinada, por ocasião da abertura das aulas e da entrega das cartas aos alunos-mestres no dia 3 de fevereiro de 1882. Cuiabá, 19 de fevereiro de 1882. APMT – Coleção de jornais.

Jornal “O Expectador” Nº 29 - p. 3. Discurso por ocasião da abertura das aulas do Liceu Cuiabano no dia 4 do corrente, pelo professor particular do Colégio da Conceição, Egídio Ângelo Bueno Mamoré. Cuiabá, 1º de maio de 1884. APMT – Coleção de jornais.

Ofício reservado do Presidente da Província de Mato Grosso, Francisco José Cardoso Júnior ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, avaliando a situação da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 12 de Agosto de 1871. APMT - Livro Nº 252 - Livro de Registro da Correspondência Reservada da Presidência da Província com o Governo Imperial - Ministério do Império, p. 6

Ofício reservado do Presidente da Província de Mato Grosso, Francisco José Cardoso Júnior ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, indicando as personalidades da Província que deveriam ser agraciadas com títulos honoríficos. APMT – Livro nº 252 - Livro de Registro da Correspondência Reservada da Presidência da Província com o Governo Imperial - Ministério do Império. p. 7.

Ofício reservado do Presidente da Província de Mato Grosso, Francisco José Cardoso Júnior ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, indicando as personalidades da Província que deveriam ser agraciadas com títulos honoríficos. Cuiabá, 12 de agosto de 1871. APMT – Livro nº 252 - Livro de Registro da Correspondência Reservada da Presidência da Província com o Governo Imperial - Ministério do Império - p. 32-33.

Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso, pelo Presidente da Província, Francisco José Cardoso Júnior, no dia 20 de agosto de 1871. - APMT – Relatórios.

Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo Presidente da Província de Mato Grosso, José Maria de Alencastro. Cuiabá, 15 de junho de 1882. APMT – Relatórios.

Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Joaquim Galdino Pimentel, à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 12 de julho de 1886. Relatório com que o Exmo., Sr. João José Pedrosa, Presidente da Província de Mato Grosso abriu a 2ª sessão da 22ª Legislatura da respectiva Assembleia, Cuiabá, 1º de outubro do ano de 1879. ACBM – Relatórios.