

TESE DE DOUTORADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**CAMPINAS
2005**

Ana Maria Di Renzo

**A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E A IMPOSIÇÃO DO PORTUGUÊS
COMO LINGUA NACIONAL: *uma história em Mato Grosso***

**Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Lingüística.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eni P. Orlandi

**UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

D628c

Di Renzo, Ana Maria.

A Constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional : uma história em Mato Grosso / Ana Maria Di Renzo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Eni Puccinelli Orlandi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Estado. 2. Educação e Estado. 3. Escolas. 4. Linguagem - Política governamental. I. Orlandi, Eni Puccinelli, 1942-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em francês: La constitution d'Etat brésilien et l'imposition du Portugues comme langue nationale: une histoire em Mato Grosso.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): State; Education and state; Schools; Languages - Government policy.

Área de concentração: Análise do Discurso.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Eni P. Orlandi, Profa. Dra. Bethânia Mariani, Profa. Dra. Carolina Rodrigues, Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva e Profa. Dra. Onice Payer.

Data da defesa: 20/12/2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEFESA DE TESE DE DOUTORAMENTO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Eni Puccinelli Orlandi – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Bethânia Mariani

Prof^a. Dr^a. Carolina Rodrigues

Prof^a. Dr^a. Mariza Vieira da Silva

Prof^a. Dr^a. Onice Payer

AGRADECIMENTOS

Especialmente à Prof^a. Dr^a. Eni Orlandi, pelo privilégio e oportunidade de viver a experiência da produção de um conhecimento sobre a linguagem a partir da noção de discurso que, pela sua própria especificidade, insta-nos a compreender o inefável mundo dos sentidos que significam o homem e sua relação com o mundo. Experiência inaugural que, sob sua orientação, fez-me incursar na aventura de descobrir como tais processos ocorrem e que formulação os explica.

Ao Prof^o. Dr^o. Eduardo Guimarães, não só por contribuir com sua inigualável qualidade de reflexão sobre o objeto que elegi para estudar, como também pela relação de cumplicidade que se estabeleceu com o grupo de professores amantes da Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso, no sentido de nos ‘ensinar’ a institucionalizar nosso espaço de discussão e produção da ciência da Linguagem no Oeste brasileiro, apesar de tudo. .

Aos meus familiares: pais, irmãos, à prima Lúcia e família, pelo apoio e compreensão, muitas vezes, sofridos e desgastantes, porém, fundamentais para o ‘término’ do trabalho de pesquisa.

Aos meus parceiros de interlocução e de utopias: Ana Luiza, Bernadete, Claudia, Carolina, Clementino, Dimas, Eda, Edileuza, Eliana, Elizeth, Francine, João Edson, Leila, Lima, Marilza, Mariza, Neuza, Olga, Olímpia, Pe.Celso, Vera.

Aos órgãos financiadores: Unemat, Capes.

Aos espaços da memória, os arquivos:

- Colégio Liceu Cuiabano;

- Instituto Histórico-Geográfico de Mato Grosso;

- Arquivo Público de Mato Grosso.

Aos pesquisadores do IEL e do LABEUB da UNICAMP, pelos momentos de reflexão proporcionados pelos estudos e eventos que marcam no Brasil a história da História das Idéias Lingüísticas.

A École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon – França, pela rica e inesquecível experiência, como também pelas condições de trabalho oportunizadas.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pela valiosa e inestimável contribuição propiciada, através do olhar acurado de suas leituras, aguçando mais a busca da maturidade teórico-analítica.

*Aos meus três filhos, Iago, Iury e Ananza,
por terem suportado o cotidiano das minhas reflexões,
sustentados na cumplicidade que nos une sempre.*

SUMÁRIO

I - Introdução.....	25
II- A nação brasileira: um lugar de contradição.....	31
III- Liceu Cuiabano:Língua Nacional, religião e Estado.....	67
3.1- A instalação do Liceu Cuiabano em Mato Grosso.....	70
3.2- O Lyceu de Línguas e Syencias	72
3.3- A disciplina dos regimentos: Religião, Língua Nacional e Estado.....	75
3.4- O Liceu e o ensino da Língua nacional.	81
3.5- Outras considerações.....	90
IV - Os efeitos de uma raiz.....	93
V - A República e a <i>velha opinião formada sobre tudo</i>	115
5.1-O Positivismo e a República	119
5.2-A Escola do Positivismo.....	130
5.3- O analfabeto como causa de atraso.....	145
5.4-De casa para o trabalho, da Igreja para a Escola.....	154
5.5-Trocando a lente cor-de-rosa.....	169
5.6-Foucault e Althusser: disciplina e ideologia	171
VI-O imaginário de brasilidade nos confins do sertão de MATO GROSSO.....	185
6.1-Do sertão à fronteira: nasce uma capitania	190
6.2-Quem foi Cândido Rondon?.....	205
6.3-O imaginário nativo.....	211
6.4- “Os discursos sobre” Mato Grosso nos jornais da época: atores políticos no jogo na memória.....	213
6.5-Em busca de uma identidade.....	226
6.6-A Escola na República.....	236

VII- Programa de ensino: o projeto de um sujeito modelo.....	241
VIII- O Liceu e os Compêndios escolares do final do séc.XIX e início do séc. XX	261
8.1- O Liceu e os regulamentos da equiparação.....	266
8.1.1-O Regulamento de 1912.....	266
8.1.2-O Regulamento de 1916.....	277
8.1.3-O Regulamento de 1926.....	285
IX- Considerações Finais.....	299
X- Referências Bibliográficas.....	305

RESUMO

Esta tese integra o projeto de Cooperação Internacional sob o título “História das Idéias Lingüísticas” e que no Brasil se ocupa *Ética e Política das Línguas*, cujo objetivo é (re)construir a história da constituição do saber metalingüístico sobre a língua portuguesa, a partir de uma posição histórica sobre a produção do conhecimento, logo dos seus processos de produção. Dessa forma, pode-se não somente ter acesso à forma como o saber sobre a língua no Brasil se constituiu, mas também como esse mesmo saber constituiu o homem “sujeito nacional”, o cidadão brasileiro. Portanto, a história de que falamos, isto é, fazer história das idéias lingüísticas é tratar a própria produção do conhecimento sob a perspectiva de uma política do conhecimento sobre linguagem, o que nos convoca tratar, também, da ética, que, segundo Orlandi (1999), toca “o modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social”. Assim sendo, estudamos a formação do Estado brasileiro, conjugada com a instituição da Língua Nacional e o surgimento da Escola. Isto nos permitiu, portanto, através da (re)leitura discursiva de arquivos, dar visibilidade ao saber produzido sobre a língua e a constituição do sujeito nacional, a partir das condições próprias da nossa história. E, tocados por essa questão, escolhemos o Colégio Liceu Cuiabano de Mato Grosso num período que compreende o final do século XIX e início do século XX, precisamente, na primeira República. Período em que passando de Colônia a Estado independente era preciso gramatizar e/para ensinar a língua nacional. Resulta dessa reflexão nosso interesse pela criação dos grandes Colégios do país e pela formação do cidadão brasileiro que vamos ter como produto da relação Estado/Língua/Sujeito. A construção de instrumentos lingüísticos, pela sua divulgação e pela produção que vai elaborando, institui uma política de língua que, por conseguinte, vai dando forma e identidade a um cidadão. Nosso interesse está no que ele representou na construção do saber sobre a língua no Brasil e na

constituição do cidadão Mato-grossense Brasileiro. Em outras palavras, a construção tanto da língua quanto do saber sobre ela está intimamente relacionada com a formação do Estado, processos que nos mostram os modos de sua constituição, logo, da sua história. Ao propormos tal estudo, objetivamos explicitar essa história, aliando a construção do saber sobre a língua, o nascimento da Escola e a constituição do sujeito nacional.

RÉSUMÉ

Ce travail prend part au Projet de Coopération Internationale *Histoire des Idées Linguistiques*, qui au Brésil s'occupe de *l'Éthique et de la Politique des Langues*, avec le but de (re)construire l'histoire de la constitution du savoir métalinguistique sur la langue portugaise, à partir d'une position historique sur la production de la connaissance, et, donc, des ses processus de production. Ainsi, on ne peut pas seulement avoir accès à la forme comme le savoir sur la langue au Brésil a été constitué, mais aussi, comme ce même savoir a constitué l'homme "sujet nacional", le citoyen brésilien. De cette manière, l'histoire sur laquelle nous parlons, c'est-à-dire, faire l'histoire des idées linguistiques, c'est traiter la production de la connaissance sur la perspective d'une politique de la connaissance sur langage, ce que nous appelle à traiter aussi de l'éthique, qui, selon Orlandi (1999), touche "le mode comme fonctionent les principes qui fondent la vie social". Par conséquent, nous étudions la formation de l'État brésilien, conjuguée avec l'institution de la Langue Nationale et l'émergence de l'École. Ça nous a permis, à travers la (re)lecture discursive des archives, donner de la visibilité au savoir produit sur la langue et à la constitution du sujet national, à partir des conditions de notre histoire elle même. Touchés par cette question, nous avons choisi le collège *Liceu Cuiabano de Mato Grosso*, de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle, à la 1^{ère} République. À cette période le Brésil a passé de colonie à État indépendant et il faudrait *grammatiser* et/pour enseigner la langue nationale. À partir cette réflexion nous avons l'intérêt par la création des grands collèges du pays et par la formation du citoyen brésilien qui nous allons avoir comme produit de la relation État/Langue/Sujet. La construction des instruments linguistiques, par sa propagation et par la production qu'elle élabore, institue une politique de langue, que donne forme et identité au citoyen. Notre intérêt réside dans la représentation de ce citoyen à la construction du savoir sur la langue au Brésil et à la

constitution du citoyen du *Mato Grosso* brésilien, car, la construction de la langue et du savoir sur elle même, est intimement relationnée avec la formation de l'État. À travers ces processus nous pouvons percevoir les modes de la constitution de l'État et, par conséquent, de son histoire. Cet étude a comme objectif expliciter cette histoire, en ajoutant la construction du savoir sur la langue, la naissance de l'École et la constitution du sujet national.

I – Introdução

O saber metalingüístico que produzimos, e que deve estar à disposição de todos na sociedade, já traz inscritas suas direções e conseqüências no momento mesmo em que o formulamos. E sua formulação deriva do lugar (teórico-científico) em que ele se constitui produzindo efeitos sobre os sentidos dos objetos que ele produz (Orlandi, 1998)

Pensar a escola brasileira, nos faz pensar a construção do Estado brasileiro e, conseqüentemente, a colonização do país. A complexa história da colonização do Brasil gera uma nação e uma cidadania que merecem um olhar mais acurado, se pretendemos desenvolver análises sobre o ensino da língua portuguesa e sobre as políticas públicas do país elaboradas, a partir de sua instituição como língua nacional.

Porém, há vários modos de se olhar para essa história. O nosso exige uma posição histórica diante do processo de produção desse conhecimento, como também do resultado que produz. Um saber que não só constitui o homem, mas constitui a sua própria história. A produção do conhecimento se faz pela linguagem, logo, não podemos nos ocupar de um estudo que pretende investigar a produção do conhecimento no Brasil sem passar pela constituição da sua língua oficial – o português.

Pensar a instituição da língua nacional implica uma reflexão sobre a constituição de um saber metalingüístico tanto oral quanto escrito, num país multilíngüe como o nosso. Segundo Orlandi (2000, p.03), as relações possíveis (de se estabelecer) entre língua nacional e a produção de um saber sobre essa língua se “sustentam na observação do papel desempenhado pela ligação necessária entre a idéia de unidade e a de variedade presente tanto nos estudos sobre a linguagem como na constituição de ‘uma’ língua nacional relacionada a seus falantes”.(grifo nosso). Como se sabe, a idéia de Língua Nacional está ligada à idéia de Estado, logo, seus limites e fronteiras são, muito antes que territoriais, lingüístico-imaginários. É constitutiva da

noção de Estado a idéia de unidade, específica e especialmente lingüística; justamente por isso se diz que fronteiras se dão no espaço do imaginário.

Assumindo nessa perspectiva nossa investigação, estamos fazendo e também colocando em relação, a constituição do Estado-Língua Nacional e a “construção de uma história das ciências e suas políticas”. É por esta via que pretendemos dar visibilidade ao imaginário de cidadão, isto é, de um falante que se constitui no interdiscurso que recobre esses acontecimentos, historicizando-os.

Entretanto, para além desses fatos, Orlandi (1993) já explicitava em suas análises que discursos sobre língua nacional e língua são discursos distintos, isto é, o discurso da colonização recobre o discurso mesmo da ordem simbólica. Segundo a autora, há que se levar em conta, ao tratar da língua nacional do Brasil, “efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil” Nesse caso, o efeito de língua homogênea e o efeito de unidade lingüística são, na verdade, efeitos do processo de colonização que vão sobredeterminar, conforme estudos de Gallo (1991), a relação oralidade-escrita da/na língua portuguesa falada/escrita no Brasil. Por esta razão debruçarmo-nos sobre a constituição das políticas de língua nos permitirá, entre tantas questões, compreender as políticas de ensino de leitura e escrita como efeitos.

Ao historicizar a constituição da nossa própria história, a(s) memória(s) se apresenta(m) como a premissa principal para compreendermos as filiações em que nossos processos de significação ganharam essa forma e não outra: efeitos de uma materialidade histórica distinta entre Brasil e Portugal, na própria denominação que dá Orlandi (ibidem), uma *disjunção obrigada* que, ao longo da história, produzirá efeitos diversos: nos acordos, nos regulamentos, na criação da Escola, enfim, na ética e política de língua que se constituirão como práticas da nossa língua nacional.

Para tanto, nossa proposta de pesquisa trata do ensino e das normatividades enquanto Políticas Públicas. Especificamente, estudaremos a

história do ensino do Português no Brasil, no que toca à função dos Colégios que criaram tradição na constituição do sujeito nacional, o cidadão brasileiro, pela construção do imaginário da língua legítima. Pretendemos, ainda, (re)conhecer a política de(as) língua(s) no Brasil e em Mato Grosso, particularmente, na Capital, Cuiabá, lendo arquivos que permitem compreender os sentidos que se foram construindo para a língua e seu ensino, através de análises dos materiais didáticos, políticas e programas de ensino. Instrumentos que textualizaram uma prática que produziu e produz, até hoje, sujeitos particulares nas relações com uma língua (imaginária e homogênea), no interior de um espaço determinado de produção da linguagem: a escola brasileira.

Consideramos, nessa mesma direção, que o “ensinar a ler e escrever” significa trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalingüístico e da história da construção da língua nacional. Dessa maneira, segundo Vieira (1999), “leitura e escrita são elementos constitutivos e definidores de um espaço específico de produção de linguagem: a cidade”. Portanto, a língua escrita se significa na relação com o social, isto é, a escrita tem *função social*, mas um social que tem ‘materialidade lingüística’ – uma relação simbólica – que tem relação com a cidade, lugar singular de significação.

Por outro lado, a expulsão dos Jesuítas nos faz refletir sobre a separação Igreja e Estado, momento em que surge o ensino laico. Decisões que se sustentam nos princípios positivistas. Entretanto, apesar dessa ruptura, ocorre, no Brasil, um novo fortalecimento do ensino eclesiástico, uma vez que a Igreja era detentora da “tecnologia” do ensino. O que podemos ler como o retorno da igreja na “formação” do cidadão calcada na moral cristã foi o que permitiu que o ensino religioso exercesse um controle social, pois a escola cristã possuía, além dos melhores professores, o cultivo de disciplina. Mariani (2004), esclarece que

de um lado a metrópole, na sua relação com a Igreja, mas sem ter domínio absoluto sobre a Companhia de Jesus, vai tornando público um discurso jurídico contraditório relativo à colonização lingüística. (...) Por outro lado, a colonização faz avançar um espaço voltado para a interiorização do território e para o domínio do privado, ou seja, a casa e a família (...) (p.102).

Esse movimento resulta na divisão do ensino em privado e público. São esses acontecimentos que ressoam até hoje como resquícios de uma educação que se centra na moral religiosa. Podemos dizer que a religião representou a “tecnologia” da civilização, pois era a ciência que produzia o conhecimento na época, e que arregimentava as relações entre brancos e índios, tendo no mecanismo da catequese um lugar de controle social e de controle ideológico.

Nesse sentido, nos interessa explicitar os efeitos dessa história na constituição da cultura brasileira, ou seja, como esses efeitos se projetaram sobre nossa história? Quem hoje detém a tecnologia do conhecimento? Quem realmente produz hoje? Como, na atualidade, Estado e produção do conhecimento se articulam? Os dados não nos apontarão respostas para essas questões a menos que as historicizemos. De que memória a Escola se constituiu para o sujeito brasileiro na relação Estado e Igreja? De outro modo, como essa memória faz funcionar, hoje, a articulação na distinção entre ensino público e privado? Isto porque num dado momento o ensino esteve a cargo da igreja, num outro, passou a ser obrigação do Estado, através dos movimentos da Independência, da República e de tantos outros manifestos que se seguiram, que tomaram a Escola enquanto instituição reguladora dos comportamentos sociais.

Portanto, efeitos (neoliberais) não poderiam alterar a idéia de Sociedade, Estado e Nação? Como explicitar os efeitos que jogam, num imaginário que produz uma ruptura, ainda maior, entre público e privado, urbano e rural? Que relações de forças se produziram na tensão entre os

ideais positivistas, iluministas e neoliberais? Como essas relações jogam na constituição do sujeito do conhecimento no séc. XX ?

Se voltarmos o olhar sobre o currículo da escola, vamos nos deparar com um forte debate, nos séculos anteriores, entre disciplinas como gramática, retórica e dialética. A explicação pode estar no modo como os gregos concebiam tais atividades. Que “ressonâncias” têm um debate como esse na história da constituição do saber sobre a língua (ensino) no Brasil? São estas as ciências que o sujeito pratica na relação com o Estado: ciência da própria língua, ciência do bem dizer e a ciência do raciocínio. Como essas disciplinas jogam na constituição das escolas em outros países, como por exemplo, na França, Inglaterra? Qual o lugar da escrita nessas instituições? Para explicitar o processo de gramatização de uma língua não basta apenas conhecer suas gramáticas e dicionários, mas perceber como esses instrumentos jogam, postos em relação com o currículo e os objetivos da escola. A partir disso, como jogam na constituição do que temos proposto como cidadania.

Nesse sentido, cumpre-nos investigar, também, em quais desses aspectos a Escola investe na relação com o Estado. Por outro lado, quais são, hoje, os lugares de resistência? O bem-dizer? O saber pensar? O que funciona, ainda, como lugares de ruptura entre urbano e rural, entre cidadão/caipira/outros? Qual a filosofia que faz funcionar, que dá sustentação a esses mecanismos? Na verdade, o que vai se constituindo são preconceitos, isto é, tudo que é regional é caipira, subvertendo a própria noção de língua heterogênea.

II- A nação brasileira: um lugar de contradições

Em sociedade de origens tão nitidamente personalistas como a nossa, é compreensível que os simples vínculos de pessoa a pessoa, independentes e até exclusivos de qualquer tendência para a cooperação autêntica entre os indivíduos tenham sido quase sempre os mais decisivos. As agregações e as relações pessoais, embora por vezes precárias, e, de outro, as lutas entre facções, entre famílias, entre regionalismos, faziam dela um todo incoerente e amorfo. O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação ou, antes uma correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente, o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente.

(Sergio Buarque de Holanda)

De que maneira a criação do Estado Nacional no Brasil, a imposição da língua portuguesa como língua nacional e a criação dos grandes colégios podem nos dizer sobre uma produção lingüística sobre essa mesma língua ? Que política lingüística se elaborou no interior da relação Estado/Língua/Nação para formar o sujeito nacional positivista, de acordo com o modelo ocidental de cidadão ?

Questões como essas nos fazem pensar não somente na « forma » que tem esse sujeito hoje, mas, sobretudo, nos convocam a refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória da escola brasileira. Por esse gesto, podemos dar visibilidade não só à história da língua, mas também « ao conhecimento a respeito dela, ao mesmo tempo em que se observa a história do país » (Orlandi, 2002 p. 09).

Assim, estabelecer relações entre os acontecimentos históricos que deram origem ao Estado brasileiro e à constituição de uma (sua) língua nacional nos permite não só refletir sobre o discurso da história, mas,

sobretudo, nos permite re-interpretar esses acontecimentos atravessados pelo discurso *sobre* a língua.

Para tanto, é preciso re-fazer um certo percurso pela história, agora, historicizada pela leitura do arquivo¹, no sentido utilizado por Pêcheux, que toma “o trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”(apud Orlandi, 1997, p.57).

De Certeau (2001, p.370), afirma que “écrire l'histoire, c'est gérer un passé, le circonscrire, organiser le matériau hétérogène des faits pour construire dans le présent une raison; c'est, pour une société, substituer à l'expérience opaque du corps social le progrès contrôlé d'un vouloir-faire”. É por esta razão que De Certeau diz que, depois de Maquiavel, a história se situa do lado sempre de um poder político que a constitui.

Por outro lado, podemos pensar que a História se constitui, se define, também, por aquilo que ela exclui. Desse modo, é revisitando tanto a memória constituída quanto uma memória apagada – na medida do possível – que pretendemos compreender nossa história.

Contrapondo-se à idéia romântica que deu origem ao sentido de nação que funciona como um pré-construído, Thiesse (2001) esclareceu que nada é mais internacional que a formação das identidades nacionais, pois se trata de um paradoxo. As lutas sangrentas que visavam definir entre diversas nacionalidades, uma nacionalidade singular, nos levam a pensar que a construção das nações modernas não se deu tal qual contam as Histórias Oficiais; que suas origens não são resultados de uma escrita heróica da História em que se justapõem conquistas e alianças. Todos esses fatos não passam de uma historiografia de reinos e principados.

Ainda, segundo a autora, podemos pensar que nação moderna tem sua origem no momento “où une poignée d'individus déclare qu'elle existe et

¹ Sobre essa questão, ver os artigos de Paul henry, « A história não existe ? » e de Michael Pêcheux, « Ler o arquivo hoje » (apud Orlandi, 1997).

entreprennd de le prover”. Poderíamos dizer que essa concepção de nação tem sua gênese no século XVIII, pois é nesse século que se pode perceber a idéia política de nação sustentando várias lutas. É o momento em que uma revolução ideológica principia, de tal modo, que a nação é concebida como uma grande comunidade unida, união que não se dá pela obediência a um mesmo soberano, tampouco, pelo fato de pertencimento a uma única religião ou classe social. A existência de uma nação independeria, nesse caso, da existência de um poder político constituído, uma vez que ela é mais do que isso. A nação se faz forte pelo povo, porque é o único que pode conferir a legitimidade de um poder.

Avançando sua análise sobre a construção do imaginário nacional, a idéia de Povo parece ser compreendida, segundo Thiesse, como uma abstração e a Nação, como algo vivo, que produz o sentido de pertencimento. Não é por acaso, que a autora explica que a afirmação de Ernest Renan, em 1882, ainda hoje é fundamental no percurso que desejamos fazer. Reportando-se à história da constituição da idéia de nação na França, ele afirma:

L'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours. (...) La nation c'est un riche legs de souvenirs, et, comme l'individu, c'est l'aboussissement d'un long passé d'efforts, des sacrifices, de dévouements. E ele mesmo conclui: Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime; les ancêtres nous ont faits ce que nous sommes (apud Thièsse, p.12).

A partir dos discursos *sobre* Nação, tem-se à idéia de que pertencer a uma nação seria ser herdeiro de um patrimônio comum e indivisível, que devemos reconhecer e reverenciar, de tal modo, que edificar uma nação é constituir uma “alma nacional”, isto é, um conjunto de procedimentos necessários à sua própria *edificação*. Assim, Thiesse elenca uma lista de elementos simbólicos e de materiais que simbolizam uma nação: uma história que tem continuidade com seus ancestrais, uma série de heróis nacionais, uma língua, monumentos culturais, folclore, lugares importantes

e paisagem típica, uma mentalidade particular, representações oficiais – hino e bandeira – e hábitos pitorescos como costumes, especialidades culinárias, têm caráter emblemático. São estas as representações que prescreveriam uma nação no domínio público, por exemplo, a abertura de jogos olímpicos, cerimônias de recebimento de chefes de Estado, etc.

Assim, esclarece Thiesse, poderíamos tomar a nação como aquela que nasce de um postulado e de uma invenção, ao mesmo tempo. Entretanto, para que essa concepção dogmática se efetive, é preciso que haja uma adesão coletiva, gerando um proselitismo que diz aos indivíduos o que eles verdadeiramente são. Tais indivíduos devem se conformar com essa condição, ao mesmo tempo em que devem ser incitados a propagar entre si esse mesmo saber coletivo. Logo, poderíamos acreditar que o *sentimento nacional* é espontâneo apenas quando for perfeito e completamente interiorizado. Para tanto, é preciso que esse sentimento seja inculcado através do seu ensino.

Nesse sentido, é que Thiesse analisa a construção desse sentimento no mundo moderno, acrescentando a esses fatores, aquele que reafirma a construção das identidades nacionais sustentada na idéia de modernidade. Para a autora, há que se levar em conta, nesse caso, os aspectos econômicos e sociais, ou seja, uma nação se consolida na medida em que acompanha a evolução dos meios de produção e o crescimento do mercado.

A idéia de nação, então, se ancoraria na existência de uma comunidade atemporal que garante sua legitimidade, na medida em que se resguarda uma herança. Por essa razão, poderíamos pensar que esse fato – o de se guardar uma herança – dá visibilidade a uma característica, aparentemente, contraditória: o conservadorismo. Ao mesmo tempo, a nação repousa sobre o princípio do primado de uma comunidade atemporal, mas tem que ter sua legitimidade pelo fato de preservar uma herança. E todas essas características se sustentariam num outro princípio: o do conservantismo absoluto, capaz de suportar, inclusive, a evolução das relações econômicas.

De tal sorte que tudo mudaria, salvo a nação. Por essa razão, esclareceu Thiesse, a nação “est le référent rassurant qui permet l'affirmation d'une continuité en dépit de toutes les mutations” (ibidem, p.16). É para garantir esse princípio, a nação deve cultivar uma tradição de tal forma que o sentimento de nacionalidade instauraria um outro: o de fraternidade laica que, por consequência, instituiria uma solidariedade de princípios entre herdeiros de um mesmo legado, indivisível, dando concretude à existência de um interesse coletivo, mito necessário constitutivo do sentimento do UM – unidade.

Assim, a nação parece tornar-se mais que idéia no momento em que é concebida como um ideal superior, uma espécie de alma protetora de seus herdeiros, dos seus pertencidos ainda que emergidos de outras tantas identidades: de religião, de geração, de sexo, de classes sociais, etc. A partir daí, diríamos que estão fora do sentimento de nacionalismo todos os demais organismos que se identificam fora dessas referências. Ou seja, todo indivíduo pertencente a uma nação jamais se levantaria contra ela, pois essa atitude feriria o princípio da nação como mito, como asseguravam os enciclopedistas filiados a essa mesma crença.

Para Thiesse, as formações políticas e ideológicas estabelecem relações mais complexas entre identidade nacional e determinações identitárias, ou seja, há que se atentar para a composição do patrimônio cultural, bem como da plasticidade da sua natureza. Poderíamos dizer, segunda a autora, que as determinações identitárias são mais complexas do que definir um “direito de cidadão nacional” por critérios como práticas culinárias, defesa de equipes esportivas, trajes típicos, etc. Ou seja, não se trata de uma adesão a esse tipo de cultura, mas uma adesão a um mesmo interesse coletivo.

Para Thiesse, o fato da constituição de uma “comunidade européia” garante apenas um espaço jurídico-financeiro, pois

Or l'entité supranationale de l'Union européenne devient un espace juridique, économique, financier, policier, monétaire: ce n'est pas un espace identitaire. Lui fait défaut tout ce patrimoine symbolique par quoi les nations ont su proposer aux individus un intérêt collectif, une fraternité, une protection. Le repli sur les identités nationales comme refuges est somme tout compréhensible. L'euro ne fait pas un idéal. Et si les Pères de l'Europe l'avaient instituée en oubliant de la construire? (ibidem, p.18)

Logo, todo nascimento estabelece e pressupõe uma filiação. Assim, toda nação começaria com a designação de seus ancestrais. Ela proclamaria uma descoberta que guardasse uma relação com seus ancestrais, isto é, com suas origens, com seu legado histórico. O maior guardião desse legado seria o povo que, na crítica que faz Thiesse, seria o “vivant fossile” mais precioso, pois guarda, no coração da modernidade, o espírito dos seus ancestrais. Como afirmaram os enciclopedistas franceses, o povo significa a estrela mais útil, mais preciosa, e por conseguinte, a mais respeitável da nação². Sentidos que parecem tomar o povo como o lugar da ausência da cultura, contrariando, justamente, o verdadeiro lugar da origem cultural de uma nação.

A partir dessa reflexão, poderíamos afirmar que para nós brasileiros, muito antes de sermos um Estado, já éramos nação? Haveria, aqui, já um sentimento coletivo representado na relação estreita com nossas origens: índios, negros, imigrantes, exploradores estrangeiros, etc.?

Vale lembrar ainda que, numa visão romanciada da constituição de uma nação, uma marca arque-ethográfica ganha característica ideológica, uma vez que todo esse processo teve início com as expedições que, no fio do tempo, se transformaram em tesouro e patrimônios culturais, porque a criação das nações coincidiu com a constituição de gêneros literários, artísticos e das formas de expressão. De modo que a necessidade de estabelecer as relações entre o universal e o particular – essencial para se

² Encyclopédie, Diderot & d'Alembert – CD-ROM.

construir a idéia de nação – implicaria na existência de uma legitimidade cultural.

Por um lado, a constituição da nação teria origem na conjugação de três fatores essenciais: histórico, geográfico e social. De outro, é a legitimidade cultural que vai se impor como condição de modernidade no momento em que se cria/sente a nação.

Segundo os estudos de Thiesse, a epopéia ossianesca contada através da obra de James Macpherson³, representou a revolução cultural em toda a Europa, uma vez que busca na Antigüidade Aède os traços da modernidade. No fundo, as origens greco-latinas eram as únicas fontes das culturas contemporâneas, tendo o classicismo como herdeiro fiel. Isto resultou na concepção de que a modernidade se legitima numa antigüidade, numa tradição que somente o povo sabia preservar. “É por esta razão que o descentramento da legitimidade cultural está associado a um descentramento da legitimidade política” (Thiesse, 2001 p.28).

Reconhecer o modelo cultural de um país, então, seria reconhecer seu modelo político. Teria sido por essa razão que no século XVIII, quando os ingleses se reconheceram como os verdadeiros herdeiros dos heróis ossianescos, tornou-se significativo celebrar, também, seu modelo político de governo, pois o *Chants de Fingal* dava ao homem a idéia de sua força individual, ou seja, do poder de sua vontade, pois segundo Thiesse (ibidem), “l’indépendance existait pour chacun avant que la liberté fût constituée pour tous” (p.29). Isto explicaria o fato de o desenvolvimento cultural nacional e a força da liberdade andarem em par sempre. Portanto, uma cultura nacional não se faz pela imitação de uma cultura dominante, como queriam os alemães em relação à cultura francesa. A esse respeito, escreveu Leibniz:

ces petits messieurs qui, cherchant à attraper l’ombre française, laissent échapper la consistance de la réalité allemande, incapables de voir tout l’insipide de ce qui, où que ce soit, est contraint et copié (...)

³ Especialmente na obra “*Chants de Fingal*”, 1777.

vaut mieux être un original d'Allemand qu'une copie de Français.(Leibniz apud Thiesse, 2001, p.36).

Ou seja, uma cultura nacional se faz na autenticidade de sua história pela sua originalidade.

Para Thiesse, a nação não só se legitima por um conjunto de hábitos culinários, comportamentais, esportivos de um povo, mas no sentimento de um “estado de espírito coletivo”, uma certa consciência de si. Herder, ao tratar dessa questão, afirmou que o valor de uma literatura está no seu enraizamento, nas profundezas da alma nacional. Por essa mesma razão, Leibniz, à sua época, conclama o direito de produzir obras de alto nível intelectual, mas, em língua alemã. Para tanto, o escritor deve estar submerso ao povo, ser seu aluno. Ainda segundo o autor, se Shakespeare foi um grande dramaturgo, foi porque a Inglaterra e o povo inglês foram sempre o verdadeiro objeto do seu teatro. Assim, a verdadeira cultura vem de um povo e é para ele que ela deve estar voltada. É por esta razão que Herder vai depositar na língua de uma nação a sua grande força, pois sobre ela repousaria a inteligência dos corações, recebida através de uma mesma educação,

C'est dans le génie de la langue que réside l'âme de la nation (...) sans une langue territoriale et maternelle commune dans laquelle toutes les classes sociales sont reconnues comme les rejetons d'un même arbre et reçoivent une même éducation, il n'est plus véritable intelligence des coeurs, de formation patriotique commune, de communication ni de communion des impressions, de public propre au pays de ses pères (Herder, apud Thiesse, p. 37/38).

Assim sendo, construir uma cultura e uma literatura nacional implica pensar que língua, literatura e povo fazem UM. Por esta razão é que Herder se interessou, sobretudo, pelos cantos populares, também como forma de escapar a uma hegemonia de uma cultura esclerosante das elites refinadas.

Na obra *Vont dr Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst* (1893), ele reafirma:

(...) Et pourtant, il y a parmi eux bien des personnes dont la fonction est d'étudier la langue, les moeurs, les modes de pensée, les vieilles superstitions et les coutumes de leur nation ! et si elles le faisaient, elles fourniraient aux autres nations la plus vivante des grammaires, le meilleur dictionnaire et l'histoire naturelle de leur peuple. Mais elles devraient le faire dans la langue originelle et avec suffisamment d'éclaircissements, sans commentaires injurieux ni moqueurs, sans non plus chercher à enoblir ou enjoliver(...) (apud Thiesse, p. 39)

Para o autor, a formação política mais coerente e natural é constituída por um povo que tem unidade de caráter nacional e o governo determinado pelo que ele chama de *volksgeist*. Uma relação que instaura o sentimento de patriotismo que surge no momento em que a nação toma consciência de si e luta pela sua sobrevivência, ou seja, ganha resistência. Por essa razão os cantos nacionais simbolizam esse sentimento, o mito, mais do que qualquer outra coisa. A Nação representa a proteção, por isso deve ser glorificada, honrada, defendida.

Isto explicaria a razão pela qual as nações começam a requerer educação própria, capaz de garantir a unidade, o caráter coletivo. Começam a sair em busca de modelos e pensamentos já desenvolvidos por outras nações que garantiram a edificação cada vez mais forte desse intuito. A Alemanha, por exemplo, buscou em Pestalozzi, uma dos grandes baluartes da república francesa, os fundamentos para garantir a alma, o espírito e a especificidade da nação alemã. Um dos grandes escritores alemães da época, Friedrich Ludwing Jahan (1810), assinala que “l’Etat n’est rien sans le Peuple et qu’un gouvernement sage ne place pas l’Etat au-dessus du Peuple, mais le Peuple dans l’Etat” (apud Thiesse, 2001, p.61).

As publicações de literatura nacional começariam, a partir do século XIX, a se inscrever menos no paradigma de um classicismo agonizante, que

num projeto educativo de nação que visava fortalecer. No caso da Alemanha, somente um projeto dessa natureza, visando fortalecer um patrimônio cultural comum a todos os alemães, poderia fazer frente e resistir aos ataques das forças napoleônicas. Nesse sentido, a Alemanha começa a investir na escola como lugar de garantir a unidade cultural pelo ensino do alemão.

Nessa mesma reflexão, poderíamos dizer que a Revolução Francesa provou ao mundo europeu que a ascensão à nação e à sua soberania política não era utopia, nem um ideal no futuro indeterminado. Ao contrário disso, ascender à nação era uma questão do desejo de querer sê-la e criar uma cultura para difundi-la. Na análise de Thiesse, pode-se ainda destacar que “l’échange d’idées et de références entre nations, plus que jamais, a une place centrale dans cette entreprise” (ibidem, p.65). O que implica dizer que não existe nacionalismo sem cosmopolitismo intelectual.

Logo, uma nação se garante pela exumação do seu patrimônio cultural e de tudo o que já se produziu, ajuntado àquilo que se produz numa organização que vise sua identificação, preservação e transmissão. Para assegurar essa perpetuação é que a Nação investe fortemente nos aparatos lingüísticos como gramáticas e dicionários, ferramentas intrinsecamente respaldadas na equação “uma língua = uma nação”, pois é no ensino fortemente centrado na cultura que se constrói uma base sólida de identidade cultural, como aconteceu nos Estados-Nações tradicionais.

Dar “fixidade” à língua nacional possibilitaria concebê-la como língua que tem história, funcionando como pré-construído na construção da nação? Além da necessidade de definir uma língua que homogeneiza todos os indivíduos, é imprescindível que se crie mecanismos de divulgação e difusão dessa língua através da imprensa, especialmente a escrita, que tem função importantíssima no processo de tomada de consciência de uma unidade lingüística nacional.

Contudo, como ficaria essa situação em Estados como o Brasil em que a criação da imprensa se deu tempos depois? O surgimento da imprensa escrita no Brasil é considerado muito tardio em relação à “definição” da língua nacional.

Por essas e outras razões, se poderia dizer que no Brasil a equação “uma língua = uma nação” se faz pelo avesso, se considerarmos que aqui a edificação da nação antecede a de Estado. A partir daí, poderia se explicar todo o empenho na imposição/adoção de uma língua brasílica ou de uma língua geral?⁴

Poderíamos dizer que além de um sistema educativo forte, a imprensa tem um papel crucial na difusão de um sentimento nacional através de jornais, pela forma como instala a ordem dos debates e críticas. No Brasil, é a imprensa que vai gerar a opinião pública, menos pelo debate crítico do que pela cultura da simples informação. A imprensa representa o espaço excedente entre o pessoal e o profissional. Ao lado disso, há que se ressaltar também, segundo Mariani (2002), a criação de salões literários, de teatros e de academias. O drama e a comédia, além de representarem a modernidade, significam também fatores importantes de aprendizagem da conversação. Na verdade, a relação entre o aprendizado e a difusão da língua nacional, necessariamente, passa pela elite cultural da nação, pois o contrário não funcionaria.

Assim, a língua nacional não existe se não for fato obrigatório, condição para que todos sejam representados por ela. Na França, o uso do francês imposto, inicialmente somente para atos jurídicos, tornou-se, com a proclamação da República, dever de todos os cidadãos franceses: “la langue du roi était pour les sujets question d’éducation et de choix, pour les citoyens, l’usage de la langue de la nation, et un devoir” (Thiesse, 2001, p.70).

⁴ sobre esta questão, recomendamos MARIANI (2004).

Com isso, a língua nacional tem pelo menos duas funções: de uma parte, substituir/uniformizar a diversidade lingüística utilizada e, de outra parte, encarnar a nação, de modo a assegurar uma comunicação horizontal e vertical no interior da nação, que sendo de caráter geográfico ou social, todos os cidadãos devem compreendê-la e utilizá-la de maneira bem sucedida. A língua nacional deve permitir a expressão de toda idéia e de toda realidade, das mais antigas às mais modernas, das mais abstratas às mais concretas. Postular, ainda, que a nação é igualitária e grandiosa com todos os seus cidadãos, chegando mesmo a se confundir com a nação, enraizando-se nas suas profundezas históricas, imprimindo-se como emblema do seu povo. Acima de tudo, o idioma oficial deve convencer seu povo de que sua língua é uma verdadeira língua de cultura. Esclarece ainda Thiesse, que para as nações que possuem uma literatura escrita viva, a formação da língua nacional é, sobretudo, uma questão “d’enseignement, d’enrichissement stylistique et sémantique, de développement de la production écrite et d’accroissement du capital symbolique” (ibidem, p.106).

Ainda que a língua sofra mudanças de toda sorte, guardar uma relação com seu passado histórico constituiria uma forma de afirmar a continuidade, também histórica, da nação.

Entretanto, segundo Thiesse, a relação forte da língua com a nação ganharia força a partir do momento em que se instala ou se forma o Estado-Nação, momento em que se instaura um sistema público de instrução que ensina sistematicamente a língua nacional. Para isto, é preciso dar forma a essa língua através da elaboração de sua gramática, da suas formas ortográficas e de dicionários.

Ressalta-se que todo esse transcurso – o de criação das nações – no século XIX, foi sustentado, como ressaltou a autora, na filosofia do Romantismo. A literatura que se produziu na época utilizou-se da “narração” de maneira muito profícua, em que o passado ou o seu resgate tornava o desejo de ter uma nação ainda mais consistente. Esse gênero literário visava

justamente ressaltar as características nacionais de cada nação. Assim, escreviam-se verdadeiras apologias a ela (nação) no momento em que se narrava sobre os personagens, seus costumes, crenças, etc. Na verdade, as lutas entre personagens, retratadas nos romances, nada mais significavam que a luta daquela nação pela sua soberania. Foi exatamente o que representou, por exemplo, a obra de Walter Scott *Ivanhoé* em 1819, em que a técnica de narrativa moderna permitiu narrar, de forma romântica, a luta contra os tiranos. Ou seja, através dos escritos literários foi se configurando uma revolução ideológica de concepções, constituindo um imaginário de nação que funciona como memória ainda hoje. Por isso, o romance histórico teve valor inestimável nesse momento, pois mais tarde daria origem ao romance social.

Seguindo essa mesma linha, teríamos Balzac, Dumas, Vigny, Hugo, Manzoni e tantos outros. Em Portugal, Alexandre Herculano que escreveu a primeira grande “História de Portugal”. Em decorrência dessas produções, houve o crescimento da imprensa, uma vez que as produções literárias começaram a ganhar o gosto público. Destaca Thiesse, não só o aparecimento do Romance Histórico, como literatura de vanguarda, mas também o surgimento de diversos folhetins que interessavam cada vez mais ao público.

Essa mesma revolução aconteceria no teatro. Substituir o drama pela tragédia clássica é uma prova de que as histórias nacionais provocaram mudanças de valor estético, uma vez que os alemães, Goethe ou Schiller, inscreveram seus pressupostos sobre bases shakespearianas, a fim de elaborar uma nova dramaturgia. Escolher uma história nacional de outrem significava escapar à censura política. Nesse sentido, usar a história de um outro é uma forma exótica de ganhar o público com personagens que não eram nem antigos nem nobres, mas que garantiam uma certa trivialidade, ao mesmo tempo em que representava um recurso didático capaz de sedimentar os valores patrióticos.

Assim, o teatro representou, nesse momento, um meio de exprimir claramente o acesso às posições políticas do poder econômico e social, principalmente por ser consolidado num espaço urbano. Pode-se compreender, então, segundo Thiesse (2001), por que a criação de grandes teatros nacionais ganhou valor patriótico. Como exemplo, o português João Baptisto de Almeida Garrett que, após ter passado pelo exílio na França e depois na Inglaterra, entrou para o conservatório de arte dramática e para o Teatro Nacional, momento em que escreveu dramas patrióticos. Garrett foi militante político-cultural que, mais tarde, se tornaria ministro do governo que sucederia o de Antonio Cabral. Fatos semelhantes se passaram em grande parte nos países europeus, como Alemanha, Inglaterra, França, Finlândia, etc., e iriam representar símbolos e tribuna de combate pela liberdade e soberania da nação.

De outro lado, a pintura se caracterizava pela pintura histórica, privilegiando temas das grandes batalhas que representavam também o romantismo, na forma como a pintura retratava esses acontecimentos. As pinturas, geralmente feitas em quadros gigantescos, procuravam acentuar mais a resistência patriótica que a conquista propriamente dita. Raramente proporcionavam uma visão panorâmica do campo de batalha, mas focava sempre um pequeno grupo de combatentes, transmitindo um sentimento dramático-patético. Nesse sentido, a iconografia retratava momentos solenes das proclamações das soberanias, as insurreições populares contra os tiranos. Com isso, formava-se a galeria dos heróis, também um monumento importante para a história das nações. Vale ainda ressaltar, segundo estudos dessa época, que o modelo de história nacional, escrita ou pintada, tinha um caráter muito prescritivo, mesmo para aquelas nações que não tinham um passado próprio como, por exemplo, a Bélgica.

O estado belga nasceu de uma insurreição popular contra o poder monárquico, em 1830, motivado pelo canto da ópera “*amour sacré de la patrie, donne-nous courage et fierté*” (cantando “*La Muette de Portici*”). Essa

manifestação desencadearia os afrontamentos que dariam origem à revolução, culminando na criação do Estado belga. Após a instalação de um governo provisório e de uma constituição, a primeira atitude do governo foi convocar todos os artistas, artesãos e sábios, a fim de criar uma história nacional, isto é, “belgiticizar”, retroativamente, todos os acontecimentos anteriores, criando personagens, ou seja, corporificando heróis e mártires, que antes haviam pensado na possibilidade de um novo estado.

O modelo de história nacional, segundo Thiesse, é determinante mesmo em estados multilingües como a Polônia. Apesar disso,

n’empêche pas l’écriture livresque et picturale d’une histoire nationale polonaise unitaire(...) dans la seconde moitié du siècle, s’opère une remarquable convergence des différentes expressions artistiques pour la représentation du patrimoine identitaire : thèmes et motifs sont illustrés alternativement par le roman, le théâtre, la peinture, la statuaire et la musique.(ibidem, p.145)

Portanto, o modelo de nação implicaria ainda na estadualização das praças públicas, ou seja, na ornamentação, através da imagem dos grandes heróis, bem como a condecoração das grandes ruas e avenidas. Em outras palavras, era preciso urbanizar os acontecimentos nacionais, uma forma também de materializar a história nacional.

Ao lado da literatura escrita, da pintura, da composição dos hinos nacionais, uma outra materialização surgiu fortemente: a criação dos museus nacionais. Os primeiros museus se constituíram de coleções de posse dos príncipes, ou seja, o museu permitiria o acesso a uma cultura, até então, privada. Através dos museus, os sábios e intelectuais poderiam consultar as ciências naturais, os artistas poderiam encontrar modelos úteis à sua formação, etc. Assim, a idéia de constituir para a nação um patrimônio científico-cultural acessível, teoricamente a todos, estava ligada à vontade de reunir um tesouro específico para cada nação: uma estética própria, uma

história particular, mais tarde, um folclore típico, etc. E essa constituição colocaria a nação num jogo mobilizador, difusor.

Acresceu-se a isso a necessidade imperiosa da construção de museus e da preservação de monumentos históricos, bem como a valorização dos combates e da arquitetura dos castelos, fortes, bastilhas, catedrais católicas, templos, ruínas etc. A espacialização jogava fortemente na construção do patrimônio da nação. A cada construção que se sucedia, observava-se a materialização do imaginário nacional. É por essa razão que a cada sucessão nos reinados, o investimento na espacialização ganhava mais força. De tal forma que até hoje, ao serem visitados pelos turistas, esses monumentos ganham vida, são capazes de os fazerem voltar no tempo, ou seja, “sans aller jusqu'à cette extrémité, on peut concevoir un très long voyage européen à la decouverte du patrimoine médiéval.” (ibidem, p. 148-149)

No momento em que as nações européias sofrem o perigo dos demolidores que objetivavam o enriquecimento financeiro pessoal, Victor Hugo se lança ao combate. Ao explicitar o pensamento de Hugo contra a demolição do patrimônio cultural, Nicole Savy destaca um dos mais belos apelos feitos pelo autor. Segundo a autora, Victor Hugo afirmava que um dos maiores objetivos de sua vida era difundir uma lição: *conservons les monuments nationaux. Inspirons, s'il est possible, à la nation l'amour de l'architecture nationale.* (Hugo apud Thiesse, p.153). Ao constatar, em Paris, a constante degradação dos monumentos históricos, Victor Hugo declarou guerra aos demolidores e propôs ao governo uma nova política arquitetônica: ao invés de dispensar uma grande quantidade de dinheiro público para construir a honrosa igreja de Madeleine, fosse o recurso investido na reparação e preservação da Notre Dame, além de criar leis que impediram particulares fazer o que quisessem com o patrimônio nacional.

Segundo o historiador checo, Miroslav Hroch, todo movimento nacional apresenta três fases que se sucedem cronologicamente: a fase A, corresponde à descoberta de uma cultura nacional; a fase B corresponde a um período de

agitação patriótica; e, a fase C, à emergência de um movimento de massa. É sobre o estudo da fase B que ele reafirmou o papel dos “consumidores” na defesa do patrimônio nacional. Assim, ir ao aplauso de uma peça de teatro de assunto nacional, seguindo fielmente a publicação de romances e dos folhetins históricos, comprando litografias ou peças decoradas com motivos nacionais, geraria o sentimento de aprovação e de encorajamento na consolidação da nação.

Assim, a oferta cada vez maior desses produtos nacionais, aliados à incitação do seu consumo, referenciava fortemente um sentimento de identidade que aos poucos se naturalizava, ou seja, enraizava-se a ponto de tornar a trilogia nação-sujeito-identidade, inseparável, na qual a existência de uma implicava necessariamente a existência da outra, o que constituía a idéia do imaginário nacional. Daí o comportamento mais esperado é o de honrar e louvar o seu patrimônio.

Embora, até aqui, se tenha feito um grande percurso na constituição do patrimônio cultural nacional, ainda resta falar da relação com a territorialidade da nação, ou seja, a relação nação-terra.

Ao tratar dessa configuração, inevitavelmente, toca-se na relação urbano/rural. Thiesse (2001), ao refletir sobre a natureza dessa questão, constatou que na visão dogmática dessa edificação, o povo do campo guardaria relação mais autêntica, uma vez que é quem está mais próximo do solo, ou seja, intimamente constituído pelo liame nação e sua terra: “l’âme de la terre natale aussi bien que le génie ancestral s’incarnent dans le Peuple des campagnes” (p.160).

O contato com o povo da terra implicaria uma relação estreita com a determinação territorial, pois os seus costumes, inicialmente tomados como vestígios ancestrais, se tornariam, aos poucos, símbolos da pátria e referentes éticos. Por isso, a relação entre a formação da nação, economia capitalista e industrialização, é evidente. A cultura nacional teria função vital, pois representava o lugar da denegação. Por essa razão, as nações

devem se orgulhar do seu folclore, pois “l’invention des traditions, dès lors qu’elle améliore le patrimoine et s’effectue sous l’inspiration du génie de la nation, leur semble parfaitement licite” (idem,p.162).

Ao lado do folclore, um outro monumento nacional se constrói – a melodia musical. Assim, a boa música é aquela que vai se inspirar no desejo da nação livre e soberana, pois o canto popular e o enraizamento mais profundo das tradições representariam o testemunho irredutível de que existe uma especificidade de gênero musical nacional, que por sua vez, se torna inacessível aos estrangeiros.

Juntamente com o folclore aliava-se a escolha das paisagens nacionais. Assim, poderia se perguntar: quais seriam as paisagens (mar, rios, montanhas, lagos, cidades, etc) escolhidas para simbolizar a nação? Quais são os critérios utilizados nessa definição? A França, por exemplo, por possuir uma natureza bastante diversa, ressignificou essa definição ao afirmar que, em decorrência dessa diversidade, ela representava, por excelência, a terra da moderação, isto é, fez uma verdadeira exaltação das diferenças num discurso patriótico. Assim, poderia se afirmar que a definição e preservação de uma vegetação são determinantes também de uma paisagem nacional. Logo, na consolidação de uma nação, agrega-se um grande grupo de variáveis colocado sob a designação de natureza.

Ressalta-se que a elaboração de um conjunto de tradições culturais se constitui num imbricamento com a constituição de uma língua nacional, pois é a semântica dessa língua que investe de valor cultural os objetos materiais que a significam e significam a nação. Na visão de Thiesse, “l’élaboration d’un costume national n’est pas sans analogie avec la construction d’une langue nationale” (ibidem, p.198)

Vale dizer, ainda, que ao longo dos anos as nações vão construindo um patrimônio identitário que tem as mais diversas origens. Thiesse, em seus estudos sobre a criação das identidades nacionais, afirma que todas as cerimônias de recepção de autoridades, no decorrer dos séculos,

constituíram e constituem momentos de reafirmação de identidades. Como exemplo, cita a construção do Crystal Palace pelo príncipe escossês, Albert, em 1851. Uma imensa construção de vidro que até hoje é visitada pelos turistas que se entusiasmam ao verem máquinas gigantescas, porcelanas chinesas, os cristais de Bohême ou la Medieval Court criada pelo Pugin, luxuosamente decorada, etc.

Acontecimentos como esse marcaram o início de uma série de exposições oferecidas por esse palácio onde as nações “(...) mettant en scène leur identité sous le signe de la tradition”, a tal ponto que exposições de determinados países tornam-se atrações, verdadeiros espetáculos. Acontecimentos, que mais tarde, dariam origem à criação de museus centenários que guardam e vigiam, ao mesmo tempo, uma tradição conquistada, como afirma o sueco Artur Hazelius, “utilizar objetos do patrimônio para estimular os sentimentos patrióticos do visitante” (Hazelius apud Thiesse, 2001, p.204).

Desse modo, as nações exibem suas identidades, realizam uma verdadeira cenografia de tradição que, no seu conjunto, fazem esculpir um imaginário no qual os seus tutelados se sentem pertencidos. Dessa maneira, o patrimônio cultural ultrapassa uma relação com sua existência empírica. Ou seja, as formas identitárias ganham sentido simbólico, isto é, significam um pertencimento nacional que vai além da espacialidade territorial.

Em outras palavras, representar a identidade nacional significa descobrir uma unidade profunda numa diversidade imensa. Uma atitude que nada tem de inocente, isto é, trata-se de um forte investimento na busca de uma identidade que, em muitos casos, ultrapassa uma diversidade étnica (países europeus), mas que são resguardadas nos museus etnográficos – o museu do Trocadéro em Paris. Assim, a criação desse tipo de arquivo memorial, em toda a Europa, serviu como argumento a inúmeros outros folcloristas das mais diversas nações, para convencer suas autoridades a elaborarem projetos patrióticos desse tipo, atitude que resgata a cultura

popular guardada nos “antiquários” - palavra de origem inglesa que significa “os amantes de história”. Dessa forma, o museu etnográfico contribui para exaltar o sentimento patriótico, reunir materiais necessários a um estudo científico da civilização materialmente representada e, sobretudo, fornecer aos artistas e artesãos modelos e motivos que instigam a criação moderna pela arte popular.

A relação entre arte e produção industrial surgiu na Inglaterra nos anos de 1830. É nessa época que surgiram escolas que tinham como objetivo formar especialistas capazes de conceber produtos industriais de valor artístico. Um projeto que tinha a função de educar o gosto do público consumidor na compra de objetos artísticos industrializados. Isto é, uma pedagogia que visa refinar o gosto e consumo estético que culminaria, anos mais tarde, na invenção do timbre-poste que se tornou uma forte tradição até os dias atuais. Assim, na mente do seu idealizador, o inglês Henry Cole, uma indústria se desenvolve pelas artes. Assim, a partir do momento em que a indústria fornece maciçamente produtos de boa qualidade, acessíveis a toda clientela popular a bom preço, os objetos artesanais mudam de estatuto e passam a ganhar valor estético. O uso de um determinado tipo de tecido na confecção de um vestuário e a utilização de determinados objetos de decoração tem valor distintivo, isto é, de novo a singularidade na diversidade. Ou seja, é institucionalizar uma cultura.

Essa concepção será mais tarde fortemente combatida pelo inglês Willian Morris. Após ter dedicado longos anos à construção e decoração de uma casa no estilo medieval, *Red House*, forma uma equipe com outros amigos famosos: matemáticos, pintores, engenheiros, arquitetos, etc. A equipe tinha por objetivo propor ao público, formas e modelos de decoração que visavam guardar um valor ético e social. O grupo manifesta a opinião contrária ao assujeitamento do valor humano e à manufatura industrial e exalta a figura do artesão livre e criativo. Essa atitude tem para ele um significado político contra a estigmatização da verdadeira arte pela indústria.

A institucionalização de uma cultura significa o reconhecimento de uma nação, antes mesmo que ela se torne Estado, como foi o caso da Romênia, no ano de 1864. Pouco tempo antes de se tornar Estado, já havia tido um forte investimento na institucionalização de um saber cultural, através da criação de universidades, biblioteca nacional, pinacoteca, museu nacional, etc. Segundo Thiesse (2001), comprar um objeto típico de uma nação significa adquirir um suplemento de rico valor espiritual, é materializar a alma de um povo, de sua terra e de sua tradição.

Logo, a concepção de uma arte decorativa nacional é uma das tarefas mais importantes de uma nação, especialmente daquelas que ascendem à categoria de Estado. Uma decoração que compreende os objetos, por vezes os mais comuns, mas como já dissemos, investidos de valor simbólico.

Enquanto Nação-Estado, deve-se criar uma moeda, selo postal, uniforme de polícia, bandeiras etc., símbolos que asseguraram, na história, a defesa e a honra dessa nação, que selaram os condecorados por terem sido bem sucedidos na sua missão patriótica. Além disso, é constitutivo dessa mesma idéia, a divulgação de monumentos e de paisagens nacionais as quais referenciam o imaginário nacional.

Assim, uma vez que uma língua é fixada, os ancestrais são identificados, uma história nacional é escrita e ilustrada, uma paisagem nacional é igualmente descrita e pintada, o folclore é museografado, as músicas nacionais são compostas e cantadas, restando somente criar uma cultura de massa para sua divulgação e densificação da nação.

No século XX, a nação é tida como único fundamento legítimo do Estado. Momento em que têm início os movimentos contra colonizadores europeus, face à idéia de obter um Estado livre e independente. A humanidade é catolicizada⁵ pela idéia de nação (vontade que está presente em todo o planeta), isto é, há um desejo de particularizar identidades, ou seja, a universalidade do nacional passa muito antes pelo particular, pelo

⁵ Católico, etimologicamente, significa estender-se por toda a terra, fenômeno universal

recobrimento total de um espaço no meio das unidades discretas e homólogas. É justamente essa concepção, que vai do final do século XIX e início do XX, sustentar a idéia de que constituir uma Nação-Estado é uma forma de se garantir enquanto nação, enquanto povo. Uma nação que passa pela noção também da delimitação de um espaço geográfico, territorial. Dito de outro modo, não haveria como definir o território de uma nação sem que se definissem os limites de um Estado. Logo, podemos pensar que a Nação é um princípio e que o Estado é a sua realização, ou seja, é sua materialização. A Nação é a alma, o espírito; o Estado, o corpo, o material - o espaço-geograficamente limitado. Essa relação dicotômica produz como efeito, o sentimento de unidade nacional, patriotismo, etc.

A relação Estado-Nação um sentido que acompanha um outro, o de democracia. E a concepção de democracia liberal – que tem origem nas idéias iluministas nas quais se inspirou a Revolução Francesa – vai exigir o estabelecimento de uma Constituição. Ao lado dessa nova forma de organização, vai se estabelecer um novo modelo na produção dos bens e riquezas. Assim, o contexto econômico vai ser respaldado pelo capitalismo industrial, que fará surgir uma nova organização e expansão social: o nascimento do proletariado, a classe trabalhadora, que mais tarde, segundo Thiesse (2001), daria origem a uma nova referência identitária concorrente: “*prolétaires de tous les pays, unissez-vous: l’internationalisme sur la base de l’appartenance de classe contre l’union interclasses sur la base de l’appartenance nationale*” (ibidem, p.233). Mas, sem dúvida, é de novo a coesão interna em que se instala a nação, que tornará forte os Estados-Nações frente à mundialização do capitalismo nos séculos XIX e XX. Nas palavras de Thiesse: “*formée sous les auspices de la liberté, de l’égalité en droits et de la fraternité, l’idée de nation s’est toujours proposée comme idéal exigeant au besoin qu’on lui sacrifiât sa vie.*” (ibidem, p.235).

Por outro lado, a nação é a premissa principal sobre a qual se sustenta a formação do Estado, ou seja, a idéia de nação funciona como o horizonte

do Estado. Logo, Estado e nação não se coincidem a princípio, mas o primeiro se significa no imaginário que o recobre: a nação, de tal sorte, que as fronteiras de um Estado não podem transcender a existência da nação, tampouco seu direito à autonomia política. Vale ressaltar que todo princípio de nacionalidade, no fundo, é uma fórmula ético-política que seduz, por um lado, e mascara, por outro, as relações de força econômico-militares na constituição de um Estado. Entretanto, podemos reinterpretar como constituintes nacionais tudo aquilo que compreende as fronteiras do Estado, o que exige, naturalmente, um forte trabalho teórico-prático. Assim, a criação das identidades nacionais, no fim do século XVIII e início do século XIX, não só fortalece a criação dos estados-nações, mas, principalmente, os intensifica e os sistematiza, isto é, cria-se uma estrutura que os sustentará como modelo de modernidade.

Segundo nos lembra a História sobre as mudanças de regimes políticos, o “tsar” Alexandre III (1880) foi o último dos soberanos a admitir, ainda que não abrisse mão do absolutismo, que a monarquia deveria levar em conta o fato nacional. Para o soberano, a divergência entre estado-nação deveria ser extinta uma vez que o modelo imperial lidava, no fundo, com um imaginário de unidade: pelas leis severas manter TODOS os súditos “unidos”. Entretanto, como garantir essa realidade com um império multinacional e multilíngüe? Homogeneizar era vital, mas como fazê-lo? Assim, o *cujus regio, ejus lingua* surge como um novo parâmetro, como um novo dogma. Por esta razão, Alexandre III havia já recommençado uma luta forte pela vivificação da língua russa e da religiosidade à semelhança da Polônia. E a atitude que tomou foi a de impor sua língua em todo o império, interditando assim, aos “alienígenas” o uso de sua língua de origem. Essa atitude de impor uma só língua na escola e nas relações da vida pública representou *le coup de fouet* mais forte nas reivindicações nacionalistas, contrapondo-se à hostilidade do regime.

Acontecimentos como esses implicaram no quadro das identidades nacionais, na criação de uma dezena de línguas, muitas delas até então reconhecidas como dialetos, como línguas de cultura e de educação. Ou seja, uma União é construída sobre bases de estatutos diversos, mas sem dúvida alguma, o estatuto de uma língua nacional é o mais importante deles, uma vez que

les populations des limites de l'Union se voient attribuer, par le choix de l'alphabet et un travail de réfection lexicale et grammaticale, des langues proclamées comme parfaitement distinctes de celles parlées de l'autre côté de la frontière (Thiesse, 2001, p.238).

Assim, segundo Lenine (apud Thiesse, 2001), o ensino deve ser nacional pela forma e socializado pelo conteúdo (tradução nossa), ou seja, diversidade cultural, mas unidade ideológica sobre controle de um poder centralizado, sustentado pelo governo.

Logo, toda União tem uma cidadania e uma nacionalidade e, cada nacionalidade, o seu espaço autônomo. Essa conclusão nos remete à História dos russos instalados nos países bálticos, que tiveram que passar por exames lingüísticos para adquirir os direitos de cidadãos nos Estados onde viviam. A mesma prática ocorreu na Bulgária, momentos finais do regime comunista, em que a minoria lança uma forte campanha pela bulgarização, seguida de movimento político que alia diversamente coerção e inculcação de um sentimento de pertencimento. Por esta razão, podemos afirmar, segundo Thiesse, que o processo de unificação não implica na negação da diversidade ou na tentativa de sua erradicação, mas, sobretudo no estabelecimento de uma integração *hierarquisante*: ou seja, tudo aquilo que está sobre o território do Estado *rendre la dignité* à nação, onde toda particularidade local é um componente do seu conjunto. Uma particularidade que perde seu sentido fora do imaginário nacional.

A diversidade não é a contradição da nação, mas fato de riqueza que se significa na contradição. Os símbolos, marcas identitárias nacionais, se constituem de uma série de tantos outros que se declinam pelas vias regionais e locais, que são coroados no horizonte da nação, seja sob a forma de espetáculos, como no caso dos desfiles comemorativos, onde são representados todos os tipos característicos de um Estado. Atitude que não impede que outra face do mesmo Estado seja representada - as classes desfavorecidas -, mas que no momento do espetáculo são recobertas pelo sentimento de harmonia nacional.

Contudo, a nacionalização do Estado passa primeiro por um “intensif travail d’éducation de masse, visant à inculquer dans l’ensemble de la population le sentiment d’appartenance commune” (ibidem, 2001, p.241).

É por esta razão que a escola representa, nesse quadro estatal, o dispositivo de maior importância. É na escola que aprendemos a língua, a história e a geografia da nação, mas, sobretudo, aprendemos como ser e pensar nacionalmente. Por isso, a “educação moral”, daqueles que a compõem, constitui fator indispensável, pois é o “ser” e o “pensar” nacionalmente que vão sustentar o mito, o imaginário do UM. Servem como ilustração às obras de Selma Lagerlöf, *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* e de G. Bruno, *Le tour de la France par deux enfants, Devoir et patrie*, obras que retratam o processo civilizatório pelo qual passam as crianças, no afã de se tornarem homens ilustres pelo amor profundamente patriótico presentificado nos atos da vida cotidiana, isto é, o respeito pelo dever e pela justiça.

É pela escola que o sentimento legítimo e forte pela pátria-nação é gestado, inculcado. A nenhum de nós foi facultativo ouvir e repetir durante nosso processo de escolarização declarações fervorosas de amor pela pátria; aliás, essa atitude deveria tornar-se um hábito indispensável para todos como prova de que fomos civilizados, nacionalizados. Logo, não é por mero acaso que nossas salas de aulas eram decoradas com bandeira nacional,

retratos de guerra ou de inaugurações de qualquer natureza etc. Uma decoração que objetivava memorizar um sentimento nacional através de uma ideologia simbolicamente difundida.

Ao lado disso, aprendemos a cantar os hinos nacionais, pois nos primeiros anos de consolidação do Estado que se deseja criar, há um investimento mais forte. E, não só aprendíamos a cantar, como fazíamos “redações” nas datas comemorativas em que declarávamos amor pela pátria, ou seja, é através de uma pedagogia especificamente criada para fazer encarnar esse sentimento que nos tornamos cidadãos. Essa relação que estabelecemos com a Nação-Estado, pela escola, nos faz criar o sentimento de pertencimento e, em decorrência, como forma de preservar sua existência, somos motivados, quase aliciados a dar a vida por ela, ou seja, “morrer pela pátria, se preciso for”. Esse sentimento mostra através da inscrição militar nos estados modernos que o pertencimento é algo do qual não temos como ficar de fora. Quando se tem a nação como princípio, a constituição do Estado se torna uma aspiração. Desobrigar-nos disso, é nos tornarmos desertores, traidores.

E, nesse sentido, somos cobrados. Ao sermos escolarizados, civilizados através do “amor pela pátria”, devemos demonstrar-lhe respeito e obediência, e pela obediência, somos levados a cumprir, patrioticamente, os deveres, ou seja, se amamos a pátria, não há prova maior desse amor senão pela obediência. Relação, fruto de uma pedagogia que nos leva a repetir pelo emprego de possessivos “nossa” pátria, “nosso” país, etc. que nos significa no coletivo e que nos obriga uns aos outros.

Por isso, os manuais escolares são fundamentais. Eles fazem circular essa simbologia, ao mesmo tempo em que, pela repetição, sedimenta uma memória. Daí a razão pela qual são ilustrados como os são, portando determinados tipos de textos e não outros. Mas, isso não é tudo. É imprescindível que um mesmo manual tenha uma temporalidade que possibilite a memorização de pensamento nacional através de gerações, isto

é, para que a idéia de Nação e de Estado que se planeja construir se execute, é necessário que as referências sejam as mesmas para o maior número de pessoas: a base.

Ao lado da escola, outros corpos patrióticos vão se formando. Data do início do século XIX o surgimento da atividade física de lazer como atividade caracteristicamente nacional e, nesse momento, vão aparecer os esportes praticados por equipes. Vale ressaltar que o esporte moderno tem pelo menos duas origens: o movimento dos ginastas saídos dos países germânicos e escandinavos e o esporte de equipe, nascidos nos colégios ingleses, tendo este último uma ligação forte com a idéia do nacional.

Ludwig Jahn foi o primeiro a impor aos seus ginastas um mesmo uniforme e o conhecimento dos monumentos culturais alemães nos anos de 1810. Constituir uma equipe de esporte significava formar um corpo robusto e resistente, capaz de defender a pátria e, ao mesmo tempo, constituir uma educação nacional pelos exercícios físicos. Todavia, em decorrência dos movimentos antiliberais, Ludwig é encarcerado. Anos mais tarde, com o enfraquecimento daquele movimento, os Turnvereine, como era denominada a equipe dos ginastas, renascem e são aclamados fervorosamente como o símbolo da integração nacional por onde quer que se apresentassem. Assim, eles solicitam à assembléia, que se realizaria em Frankfort, a elaboração de uma constituição liberal. Os discursos a favor dessa elaboração utilizavam como argumento a “união do povo alemão no desenvolvimento do espírito de fraternidade e do poder físico e espiritual da nação”, o que servia de pretexto para exilar seus dirigentes nos conflitos dos anos de 1848-1849.

Na França, o modelo alemão inspirou nos anos de 1873, pelos L'Alsace, a primeira associação de ginastas – USGF que, juntamente com La Commune de Paris, vão contribuir para espalhar na França republicana associações onde o vigor físico integre a nação. Basta como ilustração o lema cantado pelo USGF: “patrie, courage, moralité”, em que o exercício físico é um dever e uma aprendizagem patriótica, pois o que está em jogo nada mais

é do que a redefinição das relações entre o individual e o coletivo, pela aprendizagem e cumprimento das regras comuns e do espírito de equipe: competição, mas não o afrontamento; energia e não a força bruta.

O inglês Thomas Arnold foi o primeiro dos pedagogos a fazer da prática esportiva uma escola moral e cívica onde a educação é tanto intelectual quanto física. Nessa mesma direção, originam-se as equipes de futebol do mundo moderno. Vale lembrar que o final da Copa de 1890 reuniu mais de 100 mil pessoas. De forma que “le sport devient puissant facteur d’intégration nationale, fournissant à double titre a um support d’identification commune à des catégories sociales distinctes” (Thiesse, 2001, p. 246).

Pierre Coubertin, um jovem aristocrata francês e monarquista de sentimento, mas convencido de que não haveria outra saída para a França que não a República, decidiu, após uma viagem à Inglaterra, introduzir no seu país o modelo de esporte inglês. Seu objetivo maior foi tornar a competição esportiva à representação de um mundo ideal onde a vitória coroasse o melhor. Nessa linha, ele formou um Comitê Internacional Olímpico, em 1896, e organizou os primeiros jogos olímpicos em Atenas, dois anos mais tarde, em 1896, no dia da festa nacional grega. A vontade de Coubertin era que os jogos tivessem acontecido em Paris, mas a Grécia, que guardava o maior patrimônio da humanidade, investiu somas pesadas no intuito de guardar para/na história mais esse acontecimento⁶.

Mais do que os indivíduos são as nações que se afrontam, e o vencedor torna-se mais um herói da pátria, afinal dedicou-se a ela. O efeito olimpíadas teve a função de oficializar nações ainda não reconhecidas como, por exemplo, nas olimpíadas de Estocolmo, em 1912, quando se apresentam delegações de Boênia e da Finlândia. Esta última foi aclamada, reconhecida pela vitória de Hannes Kolehmainen, nos 5000, 10 000 mil metros, jovem de família pobre que seguiria depois para os Estados Unidos para ganhar

⁶ Ver em Thiesse (2001), sobre as maratonas francesas e seus significados na simbologia nacional.

dinheiro. Dessa maneira, os jogos olímpicos passaram a representar lugares de demonstrações identitárias, e à medida que viajamos por essa história, percebemos que eles se tornaram momentos de grandes espetáculos que refazem, em cada acontecimento, a sua própria história. Assim, aos poucos, o esporte vai chegar no início do século XX e se tornar esporte de massa.

No entanto, ao mesmo tempo em que integra o coletivo, a nação se funda, muitas vezes, sobre oposições políticas, num jogo político que reafirma opiniões e, nessa re-afirmação, se cria o imaginário da nação imbatível. Destacamos aqui a decisão, em 1903, do diretor do jornal “L’Auto” que, visando aumentar o número de tiragens do seu jornal, cria a maior prova de ciclismo do mundo: Le tour de France. Uma prova que exige imensa e forte dedicação. É um combate que se faz sobre uma máquina e que deve superar todos os obstáculos naturais: frio, chuva, calor forte, declinações terríveis entre montanhas. Uma prova que exige o saber sofrer, mas que representa e que sobrevive na França atual, no percurso coletivo mais íntimo do espaço nacional. As retas intermináveis, os preceitos, o calor excessivo, etc; segundo Thiesse,

“deviennent les chants d’une geste chaque année recommencée (...), les décors d’un grand opéra dont les populations massées sur le bord des routes pour applaudir le coureurs forment les chœurs, variations d’un hymne à l’unité nationale dont le finale éclate dans la capitale” (ibidem, p.249).

Le Tour de France não significa apenas um acontecimento esportivo, significa, sobretudo, um discurso amoroso que não acaba nunca de descrever e de desejar uma nação encarnada, quer nas suas belezas ou imperfeições, mas encarnada. À semelhança da França foi criado, em 1905, Le Giro Italiano; em 1907, le Tour de Bélgica; em 1935, la Vuelta Espanhola, etc. Um esporte adotado pela cultura, pela memória histórica desses países, pois a delimitação da área a ser percorrida não se faz ao acaso, mas no afã de divulgar o patrimônio cultural nacional. Ou seja, “c’est une prise de

possession de la nature, recivilisée pour sa consommation récréative, qui se joue” (Thiesse, 2001, p. 253). Exemplos como esses são numerosos em todo o mundo, atualmente, vivificados pelas delegações de todos os países presentes nos acontecimentos esportivos mais importantes.

Por outro lado, a natureza, patrimônio identitário, vê-se ameaçado de extinção, com a chegada de indústrias, redes de hotelaria, e da arquitetura moderna. Assim, surge a necessidade de criação de organismos e fundações de preservação que darão origem a congressos ambientais e movimentos ambientais que vão culminar em trocas internacionais de idéias e experiências a um só tempo, funcionando como reconhecimento das nações entre si. De tal sorte que as nações decidem pela constituição de patrimônios históricos onde “le valeur esthétique et patriotique (...) doit l’emporter sur le valeur d’usage” (ibidem, p. 254). Junta-se a isso uma educação paisagística que vai impor o hábito de preservação como dever patriótico. Assim, a união de sensibilidades e de gostos, para além das distinções sociais, torna-se indispensável na configuração da unidade nacional. Ainda que a luta contra os investimentos privados não satisfaça os objetivos dos organismos ambientais, outras alternativas são criadas: imensos parques nacionais e o tombamento de cidades tradicionais.

Ao lado da constituição do patrimônio histórico-natural, vamos encontrar também a edificação de um turismo religioso: as peregrinações. Entre tantas tradições importantes que constituem a unidade nacional não poderia ficar de fora uma tradição religiosa que se faz ver através de belíssimas construções que remontam aos séculos. Como ilustração, vamos ter Fátima, Lourdes, Sallete, as aparições da Virgem Maria, o Santuário do Padre Cícero e de Aparecida. Em geral, as festividades têm períodos previamente determinados em que o público pode contar com grandiosos espetáculos nascidos do entrecruzamento de festividades civis e religiosas, tendo esta última um destaque especial, *les souvenirs*.

Pensar a existência da nação como antecedente ao movimento que criará mais tarde o Estado Brasileiro nos autoriza, de um certo modo, a ressignificar esses conceitos e esses movimentos no real da nossa história. Ao contrário do que se passa em outros continentes, no Brasil, o sentimento “nacional” é o que vai impulsionar a “luta” pela independência política de Portugal, o modo como se deu o rompimento político com Portugal, produzindo efeitos na forma como as relações entre Estado e Sujeitos se estabeleceram.

Contrariamente ao que se sucedeu nos processos de independências das colônias americanas⁷, no Brasil, é o próprio governo, que fazia da colônia brasileira a sede da monarquia, que vai dar início às bases da autonomia brasileira. Como no Velho Mundo, a Inglaterra manteve a sua política de absorção econômica do mundo lusitano, e nada mais natural pareceu a Dom João VI que a abertura dos portos do Brasil ao comércio exterior às nações amigas. Atitude que motivou um discurso no Parlamento Inglês feito por Pitt que dizia: *o império da América do Sul e a Grã-Bretanha ficarão ligados eternamente, fazendo estas duas potências um comércio exclusivo* (apud Prado Junior, 1957. p.44). Essa atitude preconizava a chegada da independência, e assim a nomeamos de “chegada” porque no Brasil esse movimento não passou pelos processos ocorridos nas demais colônias americanas⁸. Segundo Prado Junior (1957), o fato de a corte se instalar no Brasil, a abertura dos portos, etc., “substituiu, talvez sem vantagem alguma, o processo final da luta armada que foi o de algumas colônias, de modo que “a independência brasileira seria antedatada de quatorze anos e se contaria justamente a partir da transferência da corte em 1808” (p.44). Uma independência que se por um lado, se fez à revelia do povo, por outro, afastou por completo a sua participação na nova ordem política.

⁷ Sobre os processos migratórios, recomendamos a leitura da tese de doutoramento de PAYER, Maria Onice. *Memória da língua : Imigração e nacionalidade*, IEL/Unicamp, 2000.

⁸ Sobre este assunto há muito que se investigar, uma vez que não dispomos de uma leitura sobre o avesso da nossa relação com Portugal. O que temos é uma leitura européia dos acontecimentos que marcaram este momento.

Sem a menor dúvida, essas e outras mudanças já davam mostras de uma “nação soberana” (ibidem, p. 45), uma vez que a vinda do regente exigiu naturalmente um novo aparelhamento político e administrativo, pois a mudança geográfica implicou uma mudança de posição administrativa: agora ele administrava não mais para a colônia, mas a colônia. Por essa razão, afirma Prado Junior,

“concorrerá também para a atitude do Regente português, favorável aos interesses nacionais, de um lado o próprio ambiente brasileiro que o cercava, e a que não se poderia furtar, e de outro talvez, o desejo íntimo. Em todo caso, nunca expressamente manifestado, de se fixar definitivamente no Brasil. Mas fosse este ou aquele o motivo que ditasse a política de D.João, o certo é que os quatorze anos que decorreram da sua chegada até a proclamação formal da independência não podem ser computadas na fase colonial da história brasileira” (ibidem, p.46).

Ainda segundo o autor, as atitudes de D.João davam mostras de uma autonomia nacional no Brasil quase que “inconscientes”, pois a abertura dos portos colocou em risco as indústrias portuguesas acostumadas ao parasitismo colonial.

As decisões tomadas pelo rei, no Rio de Janeiro, segundo Frédéric Mauro, permitia falar em “nouvel empire du Brésil”. Além do proclame da liberdade industrial, ele organiza uma expedição contra a Guyana Francesa e o exército brasileiro ocupa Cayenne em 1809. Em função disso, o Brasil foi declarado “royaume du Brésil”, em 1815, porém Portugal ainda conservava sob seu poder o monopólio do pau-brasil e do diamante.

Todos esses fatores levaram ao declínio do regime colonial e ao desprestígio da classe social mais elevada, que sobrevivia às custas do antigo regime. Com isso, perderam o lugar de “senhores exclusivos do comércio” para a concorrência com outras nações, tornando-se adversários severos ao sistema imposto pelo rei.

Em contrapartida, o fato de os comerciantes portugueses se rebelarem ao novo estatuto comercial, outras classes, ao contrário se sentiram

motivadas a romper com o silenciamento imposto pelo regime imperial. Para Prado Junior (1957), as insurreições fizeram vir à tona e explodir agitações, sentimentos de submissão causados pelas diferentes contradições econômicas e sociais, aninhadas no interior da sociedade colonial. Assim, a massa populacional, relegada a um ínfimo padrão de vida material e moral, deu início a um processo de “libertação” do preconceito étnico. Preconceito que não só excluía o escravo negro, mas o indígena e os demais indivíduos de cor escura, resultantes do cruzamento entre eles. São todas essas ações que mostram as contradições e oposições comprimidas no interior do regime que põem o país em ebulição através dos movimentos de massa que provocam a “derrubada de vários governos das capitanias e a sua substituição por juntas eleitas e a implantação do regime constitucional no Brasil” (ibidem, p.46).

Um movimento que se voltou contra o próprio regente ocorreu no Rio de Janeiro em 26/02/1821, quando o povo exigiu do regente a substituição do seu ministério com elementos de confiança popular e jurar a constituição que estava sendo elaborada (ibidem, p.46). Vale dizer que esses acontecimentos foram atravessados por diversas contradições: de um lado, uma classe que lutava pela manutenção do antigo regime como forma de garantir o “status” anterior; de outro, paradoxalmente, as classes superiores do reino que aspiravam a uma nova forma de administração garantida pela nova constituição, que revitalizava a autonomia política e, por último, as classes oprimidas que enxergavam na nova constituição a possibilidade de libertação econômica e social.

Contudo, há ainda outras atitudes de D. João VI que configuram o imaginário de nação sendo gestado antes da proclamação formal do Estado. Reorganizar o ministério no Rio de Janeiro faz significar a nação brasileira de um outro modo. Ou seja, fazer dessa cidade uma verdadeira capital, urbanizá-la, é impô-la a uma nova ordem de relações. Não mais se trata de uma colônia, mas de uma nação em vias de consolidação.

Nesse sentido, ao torná-la capital modelo, o rei vai criar instituições que, como afirmou Thiesse em todo os seus estudos, realizam o imaginário de nação. Vale dizer que não se trata de qualquer tipo de instituição, mas de instituições científicas e artísticas que segundo Frédéric Mauro: *faisaient alors la gloire de ses souers d'Europe*. Criam-se: Escola de Medicina e de Cirurgia, Liceu de Artes (futura escola de Belas Artes), Biblioteca Real, Império Real, Observatório Astronômico, Academia Militar, Arquivos Militares com uma Cartographia. Ressalta-se que, em poucos anos, a cidade do Rio de Janeiro passou de 60.000 a 150.000 mil habitantes. Em 1813, foi inaugurado o Teatro São José, hoje, São Pedro. Frente à visita de diplomatas estrangeiros, é apresentada a “musique de la Chapelle Royale”: o Rio era considerado uma verdadeira capital. E num só tempo, o rei cuidava da fronteira intervindo na Revolução do Rio de La Plata que fez ocupar Montevideú e as agitações na Argentina e no Uruguai. Mesmo assim, mantinha-se hostil às idéias republicanas.

Pelo percurso feito, podemos dizer que as relações apontadas, ainda hoje, se sustentam atravessadas mais pelo imaginário de nação que pelas relações jurídicas, de direitos e deveres dos cidadãos e nas obrigações destes para com o Estado e vice-versa.

Assim, pelo sentimento de nação, têm-se uma unidade que não se dá a ver nas relações com o Estado, o que implica no seu próprio “enfraquecimento”. Ao contrário, o Estado brasileiro, sustentado no interdiscurso que faz funcionar a idéia romanceada de Unidade nacional, é que regula a relação entre o cidadão, Estado e Nação. Isto permite um certo nível de desobrigatoriedade do Estado na relação com os direitos e deveres civis que apaga/usurpa o próprio cidadão. É freqüente nas discursividades referentes às questões de interesse público, o emprego de expressões como: “o povo brasileiro”, “a nação brasileira” que, ao serem enunciadas, são marcadas pela ênfase no “cidadão”. O cidadão funciona no movimento dos

sentidos que, contrariamente ao que se imagina, referenda as ações do próprio Estado.

Assim, para Capistrano de Abreu, no Brasil a independência é mais fruto do desejo político, que atendia aos interesses particulares de uma classe, que uma decisão coletiva de construir uma nação.

III- LICEU CUIABANO: língua nacional, religião e estado

A instrução pública é um dos elementos do progresso e civilização que mais deve atrair a nossa atenção, como base, que é do engrandecimento das nações e felicidade dos povos (...) Um bom mestre, diz Guizot, é um homem que deve saber muito mais do que ensina, para ensinar com inteligência e gosto; deve servir em esfera humilde e entretanto ter a alma elevada para conservar a dignidade de sentimento e até de maneiras, sem a qual nunca alcançará o respeito e a confiança das famílias (...) O professorado é pois um verdadeiro sacerdócio para o qual antes de tudo se necessita vocação e habilitação. (Relatório da Província de Mato Grosso, 1889).

Para tratar de questões sobre o colégio Liceu Cuiabano é preciso que o insiramos na discussão da temática que o recobre: a instituição da língua nacional e o surgimento dos grandes colégios no Brasil.

A língua nacional é elemento fundamental da construção da idéia de Nação. E, justamente, pela idéia de Nação, tem-se a construção da cidadania que, por sua vez, se dá por processos de identificação. Logo, pode-se dizer que a questão da língua afeta necessariamente as relações com o Estado e vice-versa, produzindo sujeitos e políticas que procuram, cada vez mais, legitimá-lo, visando a construção da unidade em um determinado modelo de sociedade.

É através das políticas de língua que se elaboram no interior dessas relações que se pode apreender os sentidos que jogam nas concepções de língua nacional, cidadania e nacionalidade.

É por esta razão que nos interessamos pelas políticas lingüísticas que se foram elaborando ao longo da história brasileira. Para nós, compreender o funcionamento dessas políticas, através dos processos de elaboração dos programas de ensino, significa apreender, também, uma ética lingüística que não somente define língua, sujeito e ciência, como vai imprimir determinados tipos de relações e não outros, que aos poucos configuram a idéia de brasilidade. A esse respeito, afirmam Guimarães & Orlandi (1996),

ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos lingüísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições lingüísticas - estão se praticando formas das políticas da língua, ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, (...) e uma configuração particular.

Nosso objetivo é (re)construir a história da constituição do saber metalingüístico sobre a língua portuguesa, a partir de uma posição histórica que considera os processos de produção do conhecimento sobre ela.

Desse modo, pode-se não somente ter acesso à forma como o saber sobre a língua no Brasil se constituiu, mas também como esse mesmo saber constituiu o *sujeito nacional*, o cidadão brasileiro. Fazer história das idéias lingüísticas é, portanto, tratar a própria produção do conhecimento sob a perspectiva de uma política do conhecimento sobre linguagem, o que nos convoca tratar, também, da ética, isto é, « o modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social » (Orlandi, 1999).

É nesse sentido que investigamos o surgimento da Escola, no Brasil, como espaço autorizado para ensinar a língua nacional, ou seja, espaço legitimado para a formação do cidadão brasileiro. Vamos estudar a formação do Estado brasileiro, conjugada com a instituição da Língua Nacional e da Escola, que tem como função criar o imaginário de cidadania e fazer nascer o sentimento de patriotismo, de nação, de língua, construindo uma nova unidade: a brasilidade que é revitalizada com o movimento da independência.

É na Escola que todo conhecimento sobre a língua será absorvido, pois ela é lugar de legitimação da língua. Logo, falar da história do ensino da língua no Brasil é interligar sua própria história à história da cultura que, juntas, estão na base da cidadania.

Segundo Durkheim (apud Boto, 1996), foi a Renascença responsável pelo novo modelo de educação escolar que, a partir de então, o mundo europeu passaria a utilizar. O mundo intelectual vivia uma dupla situação. De um lado, herança da concepção da educação jesuítica, tinha-se o Latim

como língua supranacional, cuja finalidade era unir estudantes das mais variadas origens que, ao mesmo tempo, servia para manter os alunos distantes do mundo exterior, considerado pelos jesuítas como nefasto e perigoso. De outro lado, entre as idéias iluministas mais veiculadas, estava a de *preparar mentes polidas* com vistas à formação de um imaginário de civilidade, pois a educação escolar está significada pela idéia de Estado. Na afirmação de Petitat (apud Boto, 1996):

a estatização supõe uma certa centralização e uma abordagem global dos problemas educativos, (...), os planos de reforma formulam proposições de instrução pública (...) as preocupações do passado cedem lugar para intenções mais ambiciosas, reflexões de conjunto sobre o futuro da nação, nas suas dimensões política, social e econômica. Ao estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador.

Desse modo, as escolas passam a ter uma lógica estatal que surge na Renascença e culmina no Iluminismo, ou seja, tem como princípio o fortalecimento dos estados nacionais. A educação passa a ter, como finalidades principais, o bem-estar individual, da família e do próprio Estado, finalidades coerentes com a idéia de que preparar homens é engrandecer a nação. E, para preparar esses homens, surgem os *Colégios*. Sob esta designação, se constituem os sentidos de instituição: grandes edifícios, compostos de inúmeras capelas, situados em lugares arejados, com grandes alamedas e jardins, nos moldes da arquitetura romana. Ali, se ensinavam religião, humanidades, belas-artes e as ciências do bem-dizer.

Resulta dessa reflexão nosso interesse pela criação dos grandes Colégios do país, a fim de apreendermos que cidadão brasileiro tem como produto da relação Estado/Língua/Sujeito. A construção de instrumentos lingüísticos, pela sua divulgação, pela produção que vai elaborando, ao mesmo tempo em que institui uma política de língua, vão dando forma e identidade a um cidadão que se faz no entrecruzamento da construção do saber sobre a língua, o nascimento da Escola e a constituição do sujeito

nacional. Para compreender estes aspectos vamos nos ocupar de alguns elementos iniciais da história do Liceu Cuiabano.

3.1- A instalação do Liceu Cuiabano em Mato Grosso

Segundo Sá e Siqueira (2000), a história da colonização de Mato Grosso pode ser vista em dois momentos: antes e depois de 1870. Data desse período o fim da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, que resulta na abertura das navegações através do Rio da Prata. Este processo, segundo os autores, diminuiu as distâncias entre a província de Mato Grosso e as demais províncias brasileiras, como também possibilitou a entrada do capital internacional, fundamental para o desenvolvimento do Estado.

Com o movimento das navegações e do capital internacional, surge o desejo de progresso, de modernidade, uma vez que esses acontecimentos produziram em Mato Grosso uma forte imigração. Com isso, as cidades e vilas espelharam-se nos modelos dos grandes centros, o que provocou mudanças inclusive o ideal/imaginário de escola. Na verdade, a elite dirigente de Mato Grosso reconhecia a existência de um plano hegemônico para a formação da nação brasileira, apenas não se sentia parte dele. Além disso, estavam convencidas de que o modelo de nação tinha suas raízes no Estado do Rio de Janeiro – cidade modelo – que, por sua vez, inspirava-se no modelo europeu.

Por esta razão, ter uma boa escola, ter uma escola nos moldes das Escolas do Rio de Janeiro, significava estar dentro do imaginário de nação. Desse modo, a Instrução Pública sofre diversas reformas – só no período imperial, oito – que tinham um único objetivo: equiparar-se à qualidade de ensino ministrado na província no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II.

O ensino surge em Mato Grosso com as aulas régias ministradas por professores públicos particulares. Porém, o ensino nessa província passava

por momentos difíceis: ausência de professores especializados, com qualidades pessoais à altura.

Com o movimento da independência do Brasil, em Mato Grosso também renasce, com ardor, sentimentos nativistas e, por conseguinte, o desejo de autonomia como condição para seu desenvolvimento. A Escola toma rumo a partir da lei de 15 de outubro de 1827, que determina: *em todas as cidades, vilas e logares mais populosos haverão escolas de primeiras lettras*. Nessas escolas, os mestres deveriam ensinar:

a leitura, a escripta, as quatro operações da mathematica, pratica de quebrados, demais e prorrogações, noções gerais de geometria pratica, grammatica da lingua nacional e os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica, apostólica romana. (grifos nosso)

Somente no ano de 1874, surge a Escola Normal que funcionou no Seminário Episcopal da Conceição. Em 1880, apoiada pelo Barão de Maracajú, houve uma reforma na legislação do Curso Normal, com a finalidade de se criar um liceu espelhado no liceu do Rio de Janeiro. Nasce, assim, a primeira escola de ensino secundário em Mato Grosso, criada pela lei nº 536, de 03/12/1879, sob o nome de LYCEU DE LINGUAS E SCIENCIAS e, mais tarde, Lyceu Cuyabano. Como elemento constitutivo dos sentidos de modernidade, o Lyceu é transferido do Seminário Episcopal da Conceição para o prédio da Polícia Militar e, posteriormente, para o Palácio da Instrução. Tombado como patrimônio Histórico e Artístico desde 1983, o Liceu Cuiabano foi referência na construção da cidadania, tanto regional quanto nacional.

Como *regulamentação* é a marca da história do ensino no Brasil, em Mato Grosso, no ano de 1873, elabora-se outro regulamento que vai, entre tantas determinações, uniformizar os compêndios a serem adotados nas escolas do governo. Nesse regulamento são aprovados: *Grammatica da Infância*, de D. Fernandes Pinheiro; *O Novo Expositor de Português*, de

Lacerda; *A Cartilha*; de Abade Pimentel e *História Bíblica*, do Bispo D. Antonio M. Costa.

Quanto ao método de ensino a ser utilizado, encontramos no relatório do Inspetor de Estudos, de 14 de abril de 1874, a seguinte orientação,

Quanto a 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, seguisse esse ultimo. A experiência vem mostrando que por este methodo se vae mais longe e em menos tempo, do alphabeto à leitura corrida; elle já está julgado pelas nações mais adiantadas, e pelos mais distinctos professores e pedagogistas.

É interessante pensar sobre o imaginário de escola que funcionava na época: escola como progresso, lugar de disciplinar o homem, lugar de formação de valores como verdade e fidelidade à pátria. Vejamos o que disse o Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, quando da criação do Lyceu:

A instrução, Senhores, é a base da ilustração de um país, ela é a alavanca poderosa do progresso das Nações, porque obriga o homem ao cumprimento do dever, e o dever fielmente cumprido abre o espírito à verdade, visto como ambos são da mesma família, imutáveis, universais, eternos.

3.2 - O Lyceu de Línguas e Scyencias

O Lyceu foi fundamental na formação da elite dirigente do Estado de Mato Grosso. Grandes nomes nacionais passaram por esse colégio, entre eles, Marechal Cândido Rondon, Júlio Muller, Eurico Gaspar Dutra, Senador Antonio Francisco Azeredo, Joaquim Duarte Murtinho, Dom Francisco de Aquino Correa, Inês Maria Luisa Correa da Costa, o ex- governador do Estado, Dante de Oliveira, e outros tantos deputados, senadores, médicos, etc.

Nosso interesse está no que ele representou na construção do saber sobre a língua no Brasil e na constituição do cidadão mato-grossense brasileiro. Como professora da Universidade Estadual de Mato Grosso, escolhemos o Colégio Liceu Cuiabano por reconhecer sua importância no contexto da história nacional, nesse primeiro momento, no período Imperial. Paralelamente a este objetivo, perseguimos outro: o de compreender como se produziu todo um conhecimento sobre escrita e leitura, desvendando as filiações teóricas que sustentavam essas concepções e os instrumentais elaborados para seu ensino. Ou seja, perceber como esse saber sobre a língua funciona na formação do sujeito nacional, homem de bem, fiel à Pátria e temente a Deus.

Através da análise discursiva dos programas e instrumentais de ensino, queremos compreender como se elaborou a política de ensino de escrita e leitura, em meio a um Estado multilíngüe – o Brasil.

No dizer de Francine Mazière (1999)⁹, pode parecer esquisito intitular um artigo como *L'enseignement du français: une vaste machine politique*. Mas não o é, se compreendermos como o aparelho escolar francês organizou a descrição de uma língua que a história delimitaria como língua nacional. A língua que fala a nação e a língua que, por consequência, deve ser ensinada aos sujeitos para que se tornem cidadãos. Para a autora, não se trata de compreender a instituição Escola como lugar de adquirir competências lingüísticas, mas de tomá-la como lugar de controle político na medida mesma em que a Escola é um dos mais complexos aparelhos políticos.

Deste modo, analisar as políticas e programas elaborados para o ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) nos permitirá compreender como a prática com a língua se textualiza e

⁹ Sobre essa questão, ler a obra *Le français à l'école. Un enjeu historique et politique*, organizada por Mazière & Collinot. 1999. Hartier.

constitui/institui o cidadão, no nosso caso, o mato-grossense, através de uma leitura discursiva de arquivo.

A Escola nos interessa na medida em que faz funcionar nas relações que estabelece, o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, como ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas desse sujeito na espacialização do urbano.

Fundar uma escola significa *intervir* no espaço público uma vez que compete à Instituição Escolar a (en)formação do sujeito cidadão. É por esta razão que falar em política lingüística implica observar as razões do Estado e das Instituições que vão tomar a constituição da língua nacional como valor, como princípio ético.

O fato é que o princípio de unidade é concomitante à existência do Estado. E aí se inclui a unidade lingüística, pois é língua do Estado aquela que o Estado proclama, atitude que produz o efeito de apagamento da diversidade lingüística existente pela imposição de uma política de língua¹⁰. Por isto, é necessário criar instituições que ensinem, inculquem, implantem e divulguem essa língua.

É nessa medida que o *ensinar a ler e escrever* significa, para nós, trabalhar uma contradição específica, que emerge da história da constituição do saber metalingüístico e da história da construção da língua nacional.

Como afirma Vieira (1999, p.27), “leitura e escrita são elementos constitutivos e definidores de um espaço específico de produção de linguagem: a cidade”. Portanto, a língua escrita se significa na relação com o social, isto é, a escrita tem função social, mas um social que tem materialidade lingüística - uma relação simbólica - que vê na cidade um lugar de interpretação.

É por estas razões que nos interessa explicitar as concepções de linguagem dominantes nos compêndios escolares e em que condições se

¹⁰ Sobre este assunto, ver publicações de Guimarães e Orlandi no projeto HIL- História das Idéias Lingüísticas no Brasil, coordenado por esta última no IEL/Unicamp, Campinas/SP

processavam as transposições entre o domínio das teorias e o espaço das práticas escolares aí desenvolvidas.

3.3 - A disciplina dos regimentos: Religião, Língua Nacional e Estado

Ao refletir sobre a história da língua brasileira, uma outra bipartição surge, ou seja, com a expulsão dos Jesuítas tem-se a separação Igreja e Estado, acontecimento que não produz rupturas. Ao contrário, vão possibilitar o fortalecimento da aliança cada vez maior entre ambos, pois à Igreja compete a formação do cidadão calcada na moral cristã, o que de certa forma permite que ela exerça um controle social, pois a escola cristã possuía, além dos melhores professores, o cultivo da disciplina. É o que podemos observar no Regulamento de 1854 da Instrução Pública na Província de Cuiabá, no capítulo em que trata das “Condições do Magistério”, Artigo 7º:

(...) no exame para professor exigir-se-á do candidato que (...) responda às perguntas que se lhe fizerem sobre os pontos cardeais da Doutrina Cristã e recite as principais orações religiosas; que responda às perguntas sobre Religião e História Sagrada, não indo além do que ensinam os catecismos elementares.

No artigo 19 desse mesmo Regulamento tem-se, entre outros, os deveres do professor:

- manter a exatidão, o silêncio, a regularidade e a decência necessária.
- apresentar-se decentemente vestidos e acompanhar os alunos à igreja aos domingos e dias santos, assistindo com eles os ofícios divinos, zelando para que se comportem ali com a devida circunspeção e respeito.

O mesmo investimento se dá pelas disciplinas que compunham os programas. Por exemplo, no Regulamento de 1873, no artigo 9º, tem-se:

O ensino primário compor-se-á de:

- de instrução primária e religiosa;
- de leitura e escrita;
- de elementos de Gramática da Língua Nacional;
- de elementos de Aritmética até proporções;
- de generalidades de Geografia e História Universal, principalmente referente à Geografia e História do Brasil;
- do estudo de sistemas de pesos e medidas do Império;
- de trabalhos de agulha, e outros análogos, para o sexo feminino.

No Artigo 19 do mesmo Regimento, novamente tem-se o apego ao ensino religioso como condição para abertura de escolas. Mas não se trata de qualquer doutrina, é a religião professada pelo Estado que deve ser ministrada: religião Católica.

- 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 da instrução religiosa dos alunos, cujos pais professem a religião do Estado.

Essa condição é reforçada pelo Regulamento de 1875, no Artigo 13. A religião do Estado brasileiro – católica, apostólica, romana – é requisito básico para exercer as funções do magistério.

- o ensino particular pode ser exercido na província por qualquer nacional ou estrangeiro que professe a religião católica, apostólica romana.

O artigo 27 desse mesmo documento reafirma a filiação do ensino mato-grossense ao discurso religioso, no momento em que exige que as orações feitas nas escolas sejam semelhantes. Ser semelhante, neste caso é assegurar/controlar a religião *católica* como oficial do Estado.

- ao começarem e terminarem os exercícios escolares, todos os alunos, todos os dias, recitarão uma curta oração religiosa, semelhante em todas as escolas da província.

Além disso, observa-se que os regulamentos impõem um ritmo de trabalho, isto é, existem regras expressas quanto aos horários que devem ser rigorosamente cumpridos, a começar pelo professor. A pontualidade é um dos requisitos básicos, quer na avaliação do professor, quer na avaliação do aluno. Assim, há hora para chegar, para sair, para rezar, para fazer leitura. Ritmo que vai disciplinarizando o comportamento adequado, desejado para o cidadão brasileiro.

No Artigo 94, aparece o dever do professor público:

- portar-se com brandura e serenidade, fugir de intimidar e acanhar os alunos com demasiada rigidez ou arrebatamento;
- ensinar a seus discípulos com amor e zelo;
- apresentar-se decentemente vestido;
- procurar inspirar a seus discípulos, através de conselhos e exemplos, a prática dos deveres a cumprir em relação a Deus e em relação à sociedade;
- enunciar-se corretamente com pureza, adaptando a linguagem em que transmitir as suas idéias ao entendimento dos alunos, e guardando no método de ensino as disposições legais e instruções que lhe forem dadas;
- manter na escola o silêncio, a exatidão e a regularidade necessários.

As determinações que se repetem no regulamento do ensino público de 1875 têm o fim de imputar os valores religiosos como princípio norteador da formação do aluno em sujeito cidadão nacional. Note-se o que prescreve o artigo 99:

- o professor deverá manter a ordem e a regularidade do ensino escolar e inculcar-lhes no ânimo da palavra e pelo exemplo o sentimento do bem e da verdade, e o amor a Deus, do próximo e da Pátria.

Na Lei Regulamentar do Ensino de 1875, professar a religião Católica Apostólica romana era condição para qualquer pessoa que se dispusesse à carreira de professor Público.

Esse requisito aparece reforçado no regulamento de 1878, que coloca como condição para ser professor o de *ser católico, apostólico romano e*

moralizado perante atestado do pároco do seu domicílio. São acontecimentos que ressoam, até hoje, como resquícios de uma educação que se centra na moral religiosa. Parafraseando Guimarães & Orlandi (1996), diríamos que a questão parece ser mesmo uma questão de catequese, onde se desenvolvem ações que, antes de serem acadêmicas, são *evangelizadoras, civilizadoras e heróicas.*

As ciências que constituem o sujeito na relação com o Estado são a ciência da própria língua, a ciência do bem dizer e a ciência do raciocínio. Como vimos antes, o ensino envolvia leitura, escrita e elementos de gramática da Língua Nacional, que se relacionavam aos procedimentos de formação, calcados em posições religiosas.

O Artigo 9º do Regulamento do ensino público de 1878, traz:

- o Liceu Cuiabano compreenderá, além das cadeiras que atualmente formam o curso da Escola Normal, as de Latim e Filosofia Racional e Moral, (...) além do francês...

Não é suficiente para explicitar o processo de gramatização de uma língua, conhecer suas gramáticas e dicionários, “mas perceber como esses instrumentos jogam, postos em relação com o currículo e objetivos da escola” (Orlandi, 1999). É preciso atentar para o fato de que, naquele momento, com a expulsão dos jesuítas e a criação do Estado brasileiro, a relação Igreja X Estado é afetada de forma bastante singular. Ou seja, não há uma dominação total e definitiva por uma ou outra forma de poder, mas uma associação entre quem detém o poder de criar escolas como forma de atingir o progresso – o Estado – e quem detém a tecnologia do saber ensinar – a Igreja.

A análise do Liceu Cuiabano ganha interesse particular se o relacionarmos aos Colégios como o Pedro II, no Rio de Janeiro, o Culto à Ciência, em São Paulo, Caraça, em Minas Gerais, e outros, que estão na gênese da Escola no Brasil. Todos são fundamentais na produção do conhecimento sobre a língua que sustenta a formação de uma Cidadania

Nacional. Mas, o Liceu Cuiabano, especialmente, estabelece uma relação particular com o Colégio Pedro II, tomado como modelo.

Dar visibilidade ao processo de escolarização em Mato Grosso é ligar essa história com a história da Escola no Brasil. Ler essa história é compreender a discursividade que faz funcionarem, ainda hoje, determinados discursos e não outros, determinadas atitudes e não outras que consagraram um perfil de escolaridade que significa o sujeito mato-grossense idealizado na política nacional. Em outras palavras, com o conhecimento dessa história, podemos avaliar as condições de produção que deram uma forma e não outra ao cidadão mato-grossense brasileiro.

Com o ensino voltado para a filosofia religiosa, os primeiros professores variavam entre padres, cônegos, capitães do exército. As primeiras disciplinas dão mostras da relação Estado/Igreja.

Disciplinas	Professor
- Matemáticas elementares: aritmética aplicada, álgebra até equação do 2º grau e Geometria plana - Geografia e História Universal - Latim	Capitão João R. da Cunha Bacelar
- Inglês e Francês	Capitão Joaquim J.R. Barreto
- Filosofia Racional e Moral - Retórica	Cônego Antonio H de Carvalho Ferro Cônego Manoel Pereira Mendes
- Gramática Portuguesa	

filosófica e Literatura da Língua Nacional	Cônego João Leocádio da Rocha
- Pedagogia e métodos	Não encontrado no arquivo

É vasta e dispersa a memória da história do ensino em Mato Grosso. Pela análise discursiva dos acontecimentos é possível dar sentido ao que é disperso, uma vez que a análise possibilita-nos a discursivização dos fatos, ao contrário de tratá-los de forma lógica e cronológica como faria a maioria dos historiadores, numa certa historiografia.

Nesse sentido, tomar os regulamentos para analisar suas determinações é compreender a forma pela qual elas constroem uma política lingüística. Assim, quando os regulamentos uniformizam os compêndios e os métodos de ensino a serem adotados nas escolas, homogeneizam não só aspectos formais do *como* e *o que* se deve ensinar. Portanto, o que se quer é (en)formar sujeitos iguais, compatíveis com um certo modelo de Estado.

O artigo 99 do Regulamento do ensino público de 1875 ilustra bem essa afirmação, quando coloca no capítulo sobre *os deveres do professor*:

- ensinar pelos compêndios e livros competentemente aprovados

No regulamento de 1878, o artigo 16 trata das competências do Diretor-Geral:

- ao Diretor-Geral dos estudos cumpre propor à Presidência, os compêndios que devam ser admitidos nas aulas de ensino público.

Uniformizar compêndios não é tarefa apenas técnica. Trata-se de uma política muito específica de formação. Logo, compreende-se a ressalva feita no artigo 47 do mesmo Regulamento,

- é proibido ao professor ensinar por compêndios não autorizados e admitir na escola livros proibidos.

Ensinar por compêndios não autorizados significa produzir rupturas com a idéia de formação regulamentada pelo Estado para formar cidadãos que sejam fiéis a Deus e, ao mesmo tempo, à Pátria.

3.4 - O Liceu e o ensino da língua nacional

É importante observar como os elementos de ensino vão aparecendo, isto é, como a concepção de currículos e programas vai sendo produzida na consolidação do Estado e da língua portuguesa como língua nacional. Nessa relação há um acontecimento, no mínimo, curioso. Como interpretar o fato num contexto em que o mundo vivia a criação de estados nacionais, que visavam o fortalecimento de unidade, de nação, se os currículos permaneciam ainda tão resumidos, fechados em disciplinas como: matemática elementar, latim, história universal, língua nacional, com ênfase no ensino da lógica e não em filosofia?

Essa questão é para Boto (1996) uma das razões pela qual tornar o ensino público seria perigoso. O ensino de determinadas disciplinas poderia desviar o homem da sua conformidade social, escapando do controle estatal. Seguindo esse mesmo raciocínio, pode-se compreender porque se dava ênfase no ensino do latim e não em na Língua Nacional, por exemplo. Na obra *Encyclopédie* (Paris) encontramos um posicionamento contrário à hegemonia do Latim nos currículos dos colégios,

parece-me não ser impossível que se dê uma outra forma à educação dos colégios: para quê passar dez anos a aprender, bem ou mal, uma língua morta? Eu não desaprovava, de forma alguma, o estudo de uma língua pela qual Horácios e Tácitos escreveram (...), mas eu creio que deveremos limitar-nos a entendê-los, já que o tempo que se emprega para fazer composições em latim é um tempo perdido. Seria melhor dedicar esse tempo ao aprendizado de princípios da própria língua, que

são sempre ignorados quando se sai do colégio; e que se desconhece a ponto de inclusive falá-la muito mal.(apud Boto, 1996).

Deste modo, já podemos perceber uma política lingüística que aos poucos vai se configurando. Ensinar a falar e escrever bem a própria língua parece estar preterido ao ensino do latim, francês, inglês, grego, como forma, talvez, de enriquecer os currículos, através da leitura de autores estrangeiros.

É nesse sentido que o ensino de leitura surge para aguçar o espírito de verdade, dos bons exemplos, através da leitura dos grandes clássicos. Como aparece nos regulamentos, ler é ler correntemente, é ler com emissão de voz, é ler clássicos da literatura, pois esse método já foi julgado pelas nações mais desenvolvidas como o mais eficaz, como prescreve o relatório do Inspetor de Estudos, de 14 de abril de 1874.

O primeiro regulamento (1880) normatiza a instrução para o Lyceu, estabelecendo os objetivos para o ensino. Assim, no Artigo 8º, tem-se:

- O complexo das disciplinas (...) formará no Liceu dois cursos de humanidades – um que se denominará CURSO NORMAL – e se restringirá às cadeiras de Gramática da Língua Nacional, Filosofia e Literatura Pátria, Pedagogia e Metodologia, Matemáticas Elementares, Geografia Geral e História do Brasil; o outro se chamará CURSO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS PREPARATÓRIAS e compreenderá todas as disciplinas do artigo 7º¹¹, exceção feita da Pedagogia e da Metodologia.

É interessante perceber que o imaginário de escola que se inscreve nos relatórios de Província e nos regimentos é o mesmo que sustenta as relações entre igreja e fiéis, exército e soldados, senhores e escravos – o de doutrinação. A Escola é lugar onde se doutrina, se disciplinariza, onde se produz sujeitos individualizados e homogêneos, ou seja, sujeitos do Estado Moderno.

¹¹ As disciplinas que constam do artigo 7º são: Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral Retórica e História Universal

Nota-se que todo o regulamento está impregnado de uma religiosidade bastante forte. Esta característica não somente é perceptível nas disciplinas que compõem os currículos nos mais variados momentos, mas também na forma como os deveres dos professores são definidos.

Assim, “portar-se com brandura e serenidade; ensinar com amor e zelo; apresentar-se decentemente vestido; inspirar a prática dos deveres a cumprir em relação a Deus e em relação à sociedade; enunciar-se corretamente com pureza; manter na escola o silêncio, a exatidão e a regularidade necessários” são enunciados que constituem o discurso religioso.

Para Orlandi (1996), o discurso religioso é *aquele em que fala a voz de Deus*, uma forma, segundo Martins e Silva (2001), de se relacionar com o sobrenatural. Continuando, a autora coloca que pelo o fato de Deus e o homem pertencerem a planos distintos, a interpretação dos *ditos* divinos são clivados pela opacidade, o que incorre no fato de que o não-compreendido passa a ser *obedecido*, temido, de forma que os representantes da voz de Deus exerciam essa função *totalmente controlados pelos textos sagrados*.

Nesse sentido, no colégio, o professor ocupará várias posições, dentre elas, a de porta-voz de Deus e do próprio Estado. Os sentimentos de brandura e serenidade fazem funcionar os sentidos de santidade e/ou obediência que, na escola, significarão disciplinarizar: cumprimento dos deveres por todos os discípulos/alunos. Vale dizer que esse culto à obediência da moral – manter silêncio, exatidão, observando os bons exemplos – são valores que devem ser incutidos na relação com o exercício da cidadania: ser um homem de bem, cumpridor do seu dever, temente a Deus, e obediente ao Estado.

Esse funcionamento discursivo é ainda mais desvendado quando conjugamos a relação entre currículos, deveres dos professores e alunos, forma de contratação e método de ensino. Vejamos o que prescrevem os dois

últimos regulamentos do Império (1880, 1889) sobre o conteúdo de ensino das escolas públicas¹² :

O artigo 59, afirma que o ensino nas escolas públicas se comporá:

- de educação religiosa e doutrina cristã;
- leitura corrente;
- escritura corrente;
- aritmética teórica e prática até decimais;
- sistema métrico decimal;
- trabalhos de agulha nas escolas do sexo feminino.

O artigo 61 prescreve que o ensino da instrução secundária desenvolverá, aperfeiçoará e completará o ensino das matérias da instrução primária, adicionando a eles:

- catecismo;
- aritmética teórica e prática até proporções;
- gramática da língua nacional e análise dos clássicos portugueses;
- generalidades de geografia e de história, especialmente da província de Mato Grosso;
- desenho linear;

No que concerne à contratação de professores, os artigos de 81 a 83 exigem que o professor prove, dentre outros comportamentos, que tenha moralidade, isenção de culpa e apresente certidão de batismo assinada pelo pároco. Aqueles que haviam se titulado pelo Pedro II, Liceu Baiano ou Ginásio Pernambucano são contratados sem prestar exames.

No que se refere aos deveres do professor, os requisitos a serem cumpridos são os mesmos prescritos pelo regulamento de 1875. Entretanto, as penas impostas aos alunos nos fazem perceber que os castigos e punições não somente visam manter o silêncio, a exatidão, mas, principalmente, a disciplinarização do caráter. O artigo 10, do Regulamento de 1889, prescreve que os alunos estão sujeitos unicamente às seguintes penas:

⁴¹²Sobre a relação entre ensino público e privado, há diversas reflexões que não cabe aqui expor, mas que são imprescindíveis para a compreensão de como essa relação joga na formação do cidadão nacional.

- repreensão não injuriosa
- tarefa de trabalho escolar na aula além da hora regulamentar
- privação dos lugares de distinção e em geral tudo que produza vexame, sem abater o brio.
- comunicação aos pais, tutores ou protetores das faltas cometidas e das penas impostas.
- exclusão provisória e definitiva.

Também aparece como penalidade, repreensão em particular, repreensão pública na aula, castigos vexatórios, retenção por mais de 2 horas, trabalhos fora das aulas letivas. Além disso, há um capítulo que se intitula: *Dos exames em geral e dos prêmios*. Sob essa denominação, tem-se um artigo que diz: “os alunos que mais se distinguirem nos exames finais e os que se fizerem notáveis por sua aplicação, comportamento e assiduidade, durante o ano letivo, terão direito a um prêmio”, que serão distribuídos em ato solene na Capital pelo Presidente de Província e, na falta deste, pelos inspetores paroquiais.

Concomitantemente ao dever do professor e às punições impetradas aos alunos, funciona um outro fator que dá mostras de um controle por parte do Estado. São os artigos onde aparecem o método de ensino e os compêndios que deverão ser utilizados pelos professores. O artigo 46 do Regulamento de 1878 prescreve:

Aos professores da instrução secundária é proibido:

- ensinar por compêndios não autorizados e admitir na escola livros proibidos.

Logo, ao colocarmos em relação esses elementos – o conteúdo, o dever do professor e do aluno e a forma de ensino prescrita – percebemos um cruzamento de discursos. De um lado, tem-se o funcionamento do discurso religioso, através de disciplinas como Doutrina Cristã, Catecismo, e, de outro, uma certa nuance do discurso jurídico, que prega a formação do homem de bem, cumpridor dos deveres/leis, fiel à pátria.

Como afirma Vieira (2001, p.08), é possível falarmos de uma disciplina dos castigos corporais, mas,

antes e sobretudo, de uma disciplina do caráter, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes pelo controle e domínio do corpo, da alma, da fala, do outro e de si mesmo, articulado ao domínio do conhecimento, ou melhor, como condição para o conhecimento.

Essa concepção de disciplina, segundo a autora, molda o sujeito comedido, prudente, verdadeiro, fiel. São estes os valores que o processo civilizatório imprime no indivíduo, transformando em sujeito jurídico, civil, cidadão, urbanizado – um sujeito obediente a Deus e ao Estado.

O cruzamento discursivo religioso-jurídico revela uma escola fundada nas premissas do catolicismo romano que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado. É como efeito desse cruzamento, desse atravessamento de um discurso sobre o outro, que se constitui a origem do sujeito de direitos e de deveres no período: o sujeito cidadão nacional da República. Por isso, como ilustram os regulamentos e discursos da época, a *instrução secundária é condição para o bom desempenho dos deveres do cidadão*. E esse imbricamento de discursos faz sobressair nos sujeitos-alunos, mais fortemente, uma civilidade marcadamente da moral cristã, pois ao professor cabe, entre outros deveres, “incutir-lhes no ânimo pela palavra e pelo exemplo, o sentimento do bem e da verdade, e o amor de Deus, do próximo e da Pátria”.

No que se refere ao ensino da língua nacional, tem-se: “enunciar-se corretamente com pureza, adaptando a linguagem em que transmitir as suas idéias ao entendimento dos alunos, e guardando no método de ensino as disposições legais e instruções que lhe forem dadas”. É importante destacar aqui o funcionamento dos sentidos produzidos pelo uso da palavra pureza, ou seja, é impuro aquilo que não é puro. De que pureza está se falando?

Trata-se não só dos sentidos relacionados com a idéia de santidade, mas, principalmente, de outros sentidos que se mostram no cruzamento do

discurso religioso e jurídico. Ou seja, os sentidos de pureza das boas intenções deslizam para os sentidos da pureza lingüística, pois o professor deve enunciar-se corretamente com pureza. Assim, pode-se falar num outro deslizamento que produz a idéia de fidelidade ao Estado, isto é, usar de pureza nessa relação é ser cumpridor dos deveres enquanto cidadão. Por outro lado, são esses deslizamentos que fazem funcionar na literalidade dos sentidos, o discurso da naturalidade onde pureza poderia ser tomada apenas como hábito natural, apenas como um homem honesto temente a Deus. Desse modo, é o discurso religioso que dá sustentação para o jurídico, ou seja, as práticas desenvolvidas na relação com a Igreja moldam a relação dos sujeitos na relação com o Estado. Dito de outro modo, não bastava ser puro nas maneiras de se portar, tem que expressar a forma correta: a língua culta do Estado. Como o professor é quem deve inspirar a seus discípulos bons exemplos, deve ser também um exemplo de língua.

Outro fator importante é que nos regulamentos do final do Império, o ensino da língua ora se qualifica como Elementos de Gramática Nacional, ora Gramática da Língua Nacional e Leitura dos Clássicos Portugueses. É interessante notar que a própria designação do liceu como Lyceu de Línguas e Scyencias revela a concepção de língua na época. É língua as línguas estrangeiras: francês, inglês. A língua Nacional, nos currículos do liceu, é tomada como gramática: *elementos da língua nacional ou gramática da língua nacional*.

Com relação ao ensino de leitura e escrita, nota-se que sempre estão separados do ensino da Língua Nacional e dão pistas de como a política lingüística vai se delineando.

Ainda no ano de 1889, um ato importante do governo consigna as alterações urgentes sobre o ensino, ato que reorganiza o Lyceu Cuiabano, uniformizando-o e adaptando-o ao padrão Imperial do Colégio D. Pedro II, reintegrando disciplinas como Filosofia e Retórica que haviam sido retiradas do currículo.

Com o advento da República, a Escola em Mato Grosso sofre novo abalo¹³, momento em que a inter-relação Estado/Escola é reforçada, como se pode notar no 2º título do Regulamento de 1889, quando a função do colégio é reafirmada: “preparar a mocidade com a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerada como tal o exercício de empregos públicos, seja no magistério oficial, ou nas repartições administrativas do Estado”.

O Liceu Cuiabano tem por fim proporcionar à mocidade, instrução primária e secundária, necessárias e suficientes não só para o bom desempenho dos deveres de cidadão, mas também para a matrícula nos cursos do ensino superior, e obtenção do “grão de Bacharel em Ciências e Letras”, “pautando-se nos moldes do Ginásio Nacional do Rio de Janeiro” (Marcílio, 1963).

O investimento foi tão forte na perseguição ao modelo de ensino cultivado nas grandes cidades do país que em 1905, pela publicação de um novo decreto, o Liceu Cuiabano é equiparado ao Ginásio Nacional.

Com a prática dos governos republicanos, a escola no Brasil vai sofrendo alterações, pois representa o lugar da garantia de que as idéias governamentais sejam divulgadas e cumpridas. No governo do Presidente Costa Marques, o Liceu Cuiabano passa a ter maior significação para o Estado na consolidação da República, como se pode notar num pronunciamento de 13 de maio de 1912:

(...) é dever iniludível do Estado promover e auxiliar com toda solicitude a educação e instrução do povo, facilitando-lhe os meios de adquirir os conhecimentos indispensáveis à boa prática do governo republicano e ao conveniente exercício de sua liberdade e dos seus direitos e deveres, como homem e como cidadão”. (...) Volvi minha acurada atenção, procurando aparelhar os nossos elementos de combate contra o grande mal do analfabetismo que ainda avassala parte da nossa população, impedindo-a do concurso de modo mais

¹³ Este estudo – período republicano – constitui a segunda parte de nossa pesquisa.

direto e eficaz para a solução dos vários assuntos que se prendem à propriedade do Estado.(Costa Marques, 1912).

Por esses dizeres vemos como um Colégio vai significando a história de um Estado e de seus habitantes.

Levando em conta a ampla geografia brasileira, chamamos a atenção para o fato de que o Estado de Mato Grosso, no período de que trata essa pesquisa, não havia sido dividido.

Por essa razão, há que se considerar o trabalho dos padres Salesianos, cuja missão contribuiu para salvar a província do total fracasso do ensino. São eles os responsáveis por outro colégio de forte tradição na cuiabania, o Colégio São Gonçalo e a Escola Normal de Campo Grande. Assim, de um lado, a formação oficial controlada pelo Estado e, de outro, controlada pela Igreja.

Assim, o ensino de Mato Grosso *preparou* para o Brasil grandes personalidades, o que nos leva a ressaltar o seu papel na formação da elite dirigente do país, ou seja, os homens que têm gosto pelo civismo e pela moral cristã.

O sentido que o colégio tomou na sociedade faz com que, na atualidade, seja homenageado. O cronista Octayde Jorge da Silva, ex-aluno, na comemoração do centenário de fundação do colégio, declamou:

No “liceu”, meu velho e querido liceu, aprendi muito e de tudo. Até ser cidadão, o que é importante (...) Tomei conhecimento desses eventos muito cedo e com eles convivi antes que me tornasse maduro. Isso tudo, no “liceu”, fez com que eu me preparasse melhor para a vida, aprendesse a viver em sociedade. No “liceu”, aprendi que a vida pertence aos mais fortes e que a posição e o destaque, tem-se de lutar para conquistá-los.

Pela relação do ex-aluno com o Liceu, podemos observar como a instituição escolar dá visibilidade aos objetivos do Estado: formar o “cidadão” como aquele que, antes de tudo, cumpre com seus deveres.

3.5 - Outras considerações

A Escola, como lugar, sobretudo, de coerções, molda o indivíduo através da disciplina, do currículo, dos regulamentos, do método, e principalmente, no trabalho investido que se estabelece na relação com a língua.

Nos dois casos, a língua tem um caráter emblemático. Assim, há relações de força entre Estado e Escola que, tensionada numa prática coercitiva produz o sujeito *nacional* adequado ao regime. Como afirma Foucault (1999): “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Assim, o português do Brasil, mesmo dentro da sua universalidade, possui variedades que tornam opacos os limites e fronteiras da língua, sejam da ordem do universal/nacional e dos aspectos regionais. Indistinação que tem a ver com o caráter jurídico do Estado brasileiro, isto é, um Estado de direitos, idéia de universalidade inerente (ao estado) que faz funcionar, justamente esse imaginário da língua nacional.

Por outro lado, num amplo espectro de vigilância disciplinar, podemos observar, dentre outras questões, a dos castigos corporais como forma de repreensão (repressão) e disciplina, até os modos pelos quais a relação com a língua é disciplinada, uniformizada.

Tudo aquilo que se caracterizar como indiferente ao aparelho disciplinar deve ser punido. Pois, toda ordem é sempre calcada em leis, regulamentos, programas.

O Artigo 187, do regulamento de 1880, afirma que o professor público deve:

- comparecer pontualmente à aula, decentemente vestido, e proceder aos exercícios escolares nos termos dos respectivos regimentos;
- manter a ordem, disciplina e regularidade no ensino escolar;
- inspirar nos seus discípulos o amor e aplicação aos estudos e esforçar-se pelo progresso;

- imprimir-lhes o ânimo, mais pelo zelo do que pela palavra o amor ao bem e o horror ao mal.

Portanto, pensar sobre a escola, a língua, o sujeito-cidadão, o método, é levar em consideração também esses fatores, procurando descobrir sentidos que se fizeram e se fazem ainda hoje e que prescindiram de uma escuta mais sensível.

É então imprescindível saber como em Mato Grosso ocorreu a institucionalização da Escola e no que, ou de que forma, afetou nossa produção de conhecimento, ou seja, qual a textualidade dessa produção, ou dito de outro modo, qual é a memória discursiva que se liga ao processo de gramatização da língua nacional.

A forma como se organiza a escola é a forma como se organiza a sociedade e os cidadãos, a construção de identidade e a *vocação*; ou seja, a escola vai preparando aqueles que estarão legitimados e autorizados para assumir os cargos decisivos no país e aqueles que se constituem como *modelos* de língua, no caso, regional e de legitimidade nacional.

Como isso se deu em Mato Grosso e qual o papel do Liceu Cuiabano? São questões como essa que nos impulsionam na descoberta da produção sobre a língua nacional, instituídos em Mato Grosso, em como essa região cultural e política participou da constituição do saber sobre a língua através das formas de relação que se estabeleceram com ela no ensino.

IV- Os efeitos de uma raiz

Em terra quente:

La chaleur si vehemente de l'air leur tire dehors la chaleur naturelle et la dissipe; et par ainsi sont chaulds seulement par dehors et froids en dedans.

Em terra fria:

Ont la chaleur naturelle serrée et contrainte dedans par le froid extérieur qui les rend ainsi robustes et vaillans, car la fore et faculté de toutes les parties du cuorps dépend de cette naturelle chaleur (André Thevet, 1879).

Buscar uma origem como forma de explicitar certos comportamentos brasileiros tem se constituído sempre como uma das ferramentas mais eficazes no sentido de compreendê-los. Compreender a formação da nacionalidade brasileira, através de uma releitura de suas origens implica escavar, quase que paleontologicamente, um passado não tão distante. Porém, à maneira como os fatos e suas conseqüências se condensaram, toda minúncia pode produzir interpretações indispensáveis à compreensão da identidade brasileira.

Assim, nossa análise pretende, no fio de uma historicidade singular, escapar às armadilhas das análises dogmáticas para pensar os discursos que *sobre* a história da formação da uma cidadania se pretende explicitar.

Conhecer o real de nossa história é condição *sine qua non* para saber o real de nós mesmos, enquanto cidadãos, ou seja, quem é esse sujeito de direito e de dever que a República quis fazer emergir como o ideal para um Estado democrático.

Com o fim de partilhar com o leitor, lembramos que é nesse contexto que pretendemos investigar o papel muito particular da Escola, na construção ou na re-construção para alguns, do Estado, agora, num momento especial, no regime republicano, especificamente, numa temporalidade muito precisa, a república em Mato Grosso.

Na tentativa de construir uma base reflexiva que propicie um mergulho mais conseqüente na releitura da história do Brasil, é preciso lembrar nossa “mania” de imitar modelos estrangeiros, seja de regime político, educacional, administrativo, empresarial, etc. Característica que nos rotula, segundo Buarque de Holanda, como “desterrados em nossa própria terra” pois,

podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. (1995 p. 31).

A obra toda de Buarque de Holanda faz uma reflexão profunda sobre até que ponto a imitação que fazemos desses modelos e suas idéias nos tornam representantes legítimos daquilo que expressam.

Além disso, nas condições em que se deram a descoberta e colonização das Américas, postas em relação com seus colonizadores, acabaram por impedir a construção de uma personalidade nacional própria para elas, especialmente, no que se refere ao Brasil. Na ausência de um sentido próprio, constituído à base de uma coletividade, surge o afrouxamento das estruturas sociais e uma hierarquia desorganizada que comprometem a relação com a democracia. É nessa direção que, segundo o autor, mesmo quando houve tentativas de se construir uma identidade própria, destinaram-se estas, antes, a separar que unir homens. Separá-los, é bom que se esclareça, através de instrumentos oficiais que combatiam ferrenhamente as paixões particulares e momentâneas entre grupos políticos rivais.

Portanto, nossa falta de coesão social é antes de tudo constitutiva do nosso modo de convivência social. Ilustra ainda mais essa característica a história de nossos colonizadores para os quais as diferenças entre classes sociais, na época, nunca mereceram a mesma importância que em outras culturas. Afirma Buarque de Holanda (1995), a partir das

pesquisas desenvolvidas por Alberto Sampaio, que a nobreza lusitana por mais preponderante que tenha sido durante um certo tempo,

jamais logrou constituir ali uma aristocracia fechada (...) como a lei consignada nas Ordenações confessa que havia homens da linhagem dos filhos d'algo em todas as profissões, desde os oficiais industriais, até os arrendatários de bens rústicos (p.35).

A sociedade assim constituída nos países ibéricos dá mostras de que a hierarquia social se construiu de forma anárquica, herança que nos beneficiou. Talvez porque Portugal, no que concerne à burguesia mercantil,

não precisou adotar um modo de agir e de pensar absolutamente novo, ou instituir uma nova escala de valores, sobre os quais firmasse permanentemente seu predomínio. Procurou antes de associar-se às antigas classes dirigentes, assimilar muitos dos seus princípios, guiar-se pela tradição, mais do que pela razão fria e calculista (Holanda, 1995,p.36)

Logo, conhecer as raízes de uma cultura como a nossa, exige uma postura analítica que se dá, muito mais no avesso de uma história, que na linearidade dela. Por isso, a constituição da sociedade brasileira acontece, muito mais centrada nas diferenças culturais, que co-habitam num mesmo espaço, que numa igualdade real.

Como “descendentes” de portugueses, se torna fundamental que compreendamos o legado de que somos herdeiros. Refletir sobre os aspectos factuais de nossa história possibilita-nos, ao historicizá-la, compreender seus efeitos sobre os sujeitos e a forma como as relações se institucionalizam.

Organizar-se à revelia de uma hierarquia social nos leva a perceber atravessamentos ideológicos de diferentes ordens. No caso das sociedades espanholas e portuguesas, observa-se que elas tiveram ligações com o catolicismo, através da Companhia de Jesus. Para elas, o mérito pessoal deveria estar sempre centrado nas virtudes apregoadas por esses dogmas. Por essa razão, repudiavam sempre as teorias do livre-arbítrio, pois essas

teorias pregavam a responsabilidade como de ordem pessoal e não de merecimento e reconhecimento concedidos por outrem – a religião.

Esta forma de conceber as relações sociais exige sempre uma relação de poder que se dá entre reis e súditos, entre governo e cidadão, inspirados no modelo *Deus e seus fiéis*. Modelo em que predominou e predomina, “incessantemente, o tipo de organização política artificialmente mantida por uma força exterior, que, nos tempos modernos, encontrou uma das suas formas características nas ditaduras militares” (ibidem, p.38)

Outro fator que merece atenção é a relação daquelas sociedades com o trabalho, em que a ação do sujeito sobre qualquer coisa de ordem material implicava na submissão dele a um objeto exterior e às leis estranhas a ele. Além disso, ele não concebe o trabalho como exigência de Deus, pois além de não aumentar sua dignidade, tampouco aumenta a sua Glória. Ao contrário, o insulta e prejudica. E por essa razão, afirma Buarque de Holanda, é compreensível por que jamais, entre as sociedades hispânicas, tenha se expandido e tenha sido adotada a cultura, como ele diz, a “religião do trabalho”. O autor ressalta:

uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana (grifo nosso) pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação (ibidem, p.38).

Assim, o que se tem é o cultivo do ócio, atitude completamente adversa às sociedades estruturadas sobre os princípios protestantes para as quais o esforço manual deve ser exaltado. Por outro lado, essa relação com o trabalho é coerente com a forma de organização social adotada pelos ibéricos. Enquanto para outras nações, a relação com o trabalho provoca a solidariedade dos interesses, ordem e tranquilidade entre os cidadãos, na sociedade portuguesa sempre representou a fragilidade dos ideais da solidariedade. Vale dizer que a concepção de solidariedade para os

portugueses sempre esteve relacionada a um romantismo vivido em circuitos mais restritos que em níveis mais amplos, como por exemplo, gremial ou nacional.

Renunciar a um bem pessoal em detrimento de um bem maior constituiu, sempre, uma grande dificuldade para essa sociedade lusitana. Muito raramente essa atitude aparecia e, quando isso acontecia, a lealdade se confundia com obediência cega, virtude suprema entre todas. Sobre essa relação, afirma o historiador, que a vontade de mandar e o desejo de obedecer à ordem é característica peculiar entre os portugueses, ou ainda, em suas próprias palavras, “as ditaduras e o Santo Ofício parecem constituir formas tão típicas de seu caráter como a inclinação à anarquia e à desordem” (ibidem, p. 39). Isto é, o que vale é a disciplina do poder e da obediência, cultivada pelos jesuítas nas suas reduções e doutrinas. Continuando, diz o autor:

nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou do Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões (idem, p.40).

Muito embora essa disciplina tenha sido extinta e tenha procurado incessantemente formas mais modernas de relações de poder, torna-se praticamente impossível superar os efeitos provocados nas relações entre os sujeitos e a sociedade brasileira nos dias atuais.

Prosseguindo nossa análise, podemos dizer, a partir de Buarque de Holanda, que no caso do Brasil, a verdade por menos sedutora que possa parecer à maioria de nós,

ainda nos associa à península ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura: o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma (ibidem, p.40)

É bem verdade que o processo de ocupação de nossas terras não surgiu em decorrência de um planejamento devidamente organizado, elaborado previamente, isto é, não foi resultado de uma ação empreendedora. Na opinião de grandes historiadores, esse processo se deu “com desleixo e certo abandono”. Entretanto, essa situação não se dá ao acaso, pois há princípios que norteiam, tanto uma postura colonizadora calcada no desleixo, quanto uma colonização pautada em planejamentos previamente preparados. Nas sociedades mais modernas, temos princípios que, encarnados, fazem surgir dois tipos de espíritos: o aventureiro e o trabalhador. Para o trabalhador o que primeiro importa é visualizar a dificuldade a ser superada e não o prêmio a ser alcançado. Segundo essa literatura, o aventureiro sabe *tirar o máximo proveito do insignificante* e é persistente até o fim.

No entanto, para aqueles de espírito aventureiro não há fronteiras. Além disso, segundo Buarque de Holanda, todo obstáculo que emergia na trilha a percorrer, eles o transformava em trampolim para alcançar a ambição desejada. Por isso, seus projetos são sempre amplos e sem uma meta clara e definida.

Para qualquer um desses espíritos, há uma ética. Para o trabalhador, a ética lhe possibilita atribuir valores morais positivos às ações que sente prazer em desenvolver; ao contrário, a ética que regula as atitudes dos homens de espírito aventureiro, o que importa é a audácia, a irresponsabilidade, a instabilidade, a imprevidência. Enfim, para estes últimos o que importa mais é a recompensa final. Tudo o mais se torna desprezível, inclusive o ideal de um trabalhador.

No entanto, a audácia dos aventureiros, mais que a cautela dos trabalhadores, foi fundamental para o processo de colonização e constituição das sociedades em terras recém-descobertas. Afirmação que explica, por exemplo, o progresso industrial sofrido pela Inglaterra. Segundo relata a história, o povo inglês, antes da era vitoriana, adorava a “boa vida” e, por

isso, pouco se importava com os aspectos econômicos. Tanto que Thomas Mun, num panfleto chamado *England's treasure by forraigne trade* (1664), condenou a imprevidência e indolência nos seus compatriotas. Para esse autor, o comportamento era contrário “à lei de Deus e ao uso das demais nações”, ou ainda, na opinião de um deão inglês, “a indolência é vício que partilhamos com os naturais de algumas terras quentes, mas não com qualquer outro povo do norte da Europa” (apud Buarque de Holanda, p.46).

Partindo do quadro acima, podemos compreender o jeito brasileiro de ser, de se importar sempre com títulos honoríficos, com alcance fácil de posições e riquezas. É no espírito aventureiro que fomos formados. Todavia, é preciso ter claro que é nessa maneira de se portar que nossos esforços são desperdiçados, desencaminhados, antes mesmo de encontrar resistências, quando comprometidos com uma causa qualquer.

De todo modo, ainda que essa nossa característica não tenha sido o fator mais importante que decidiu nosso modelo de sociedade, afirma Buarque de Holanda que o gosto pela aventura pode ter sido o “elemento orquestrador, por excelência”, uma vez que, “favorecendo a mobilidade social estimulou os homens a enfrentar com denodo as asperezas ou resistências da natureza e criou-lhes as condições adequadas a tal empresa” (p.46). Assim, o processo de adaptação dos colonizadores portugueses deu-se de maneira tranqüila, pois nem mesmo a forma de se alimentar e de dormir se lhes tornou empecilho. Onde não havia o pão feito de trigo, comiam pão feito “à moda da casa”, adotaram as redes como camas, embarcações indígenas no lugar das caravelas, etc. De tal modo que a casa européia sombria e severa foi substituída pela construção de casas nos moldes do novo clima, com muita abertura, varandas, espraçando as asperezas e o ambiente frio das habitações peninsulares. A arquitetura agora aponta para fora, abre-se para um novo mundo, novas conquistas.

Quanto à forma de exploração da terra, torna-se difícil afirmar que os portugueses foram os inventores. É preciso levar em conta o contexto

europeu naquele momento, uma vez que do lado de lá a abundância em terras férteis não se comparava às descobertas aqui. Logo, deram continuidade à maneira como os índios tratavam a terra, muito embora essa relação não leve a grandes avanços. Os índios não têm características agrárias, são mais pecuaristas e não “habituaados a noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência civil” (ibidem, p.48). Por esta razão, o tráfico de negros vai interessar sobremaneira. Os escravos eram a mão-de-obra vital para as grandes produções açucareiras que, em decorrência, servirá como “modelo” para a exploração da terra a ser adotado por outros povos, pois como observa o francês Jean B. du Tertre (1967), “regarder un sauvage de travers c’est le battre, le battre c’est le tuer – battre un nègre c’est le nourrir”.

As obras que tratam desse período costumam dizer que a exploração agrícola das terras brasileiras nunca fez parte do projeto português de colonização. Os portugueses sempre dominaram a tecnologia das navegações e o que eles possuíam com muita firmeza era o gosto pela aventura. Uma aventura que lhes proporcionasse riquezas, porém não às custas de muito trabalho. Atraíam os portugueses, as aventuras marítimas, as glórias das guerras em um trabalho esmerado na descoberta de novas de novas terras. Daí porque não havia nenhuma preocupação com os métodos de utilização da terra, atitude que exige paciência e sistematicidade, que não eram características dos lusitanos. No entanto, afirma Buarque de Holanda,

a vida parece ter sido aqui incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais, raciais, e morais (...) eram, antes de tudo, homens que sabiam repetir o que estava feito ou que lhes ensinara a rotina (ibidem, p.52).

Ainda sobre essa questão, cabe ressaltar que a preferência dos portugueses pelos índios não se deve ao acaso. O comportamento indígena voltado para a ociosidade, intolerância à disciplina, gosto pelas atividades

mais predatórias que produtivas, em muito coincidia com o jeito “nobre” de ser dos portugueses de então. Talvez deva à história dessas relações, o fato de Gonçalves Dias e José de Alencar elegerem o índio como sendo aquele que possuía virtudes de fidalgos e cavaleiros. De tal sorte que eram impedidos de dar nomes aos seus filhos de caboclos ou quaisquer nomes que pudessem prejudicar a reputação.

Ao que parece, não havia, entre os lusitanos, nenhum orgulho de raça, o que facilitava a plasticidade social vivenciada por serem, também eles, frutos da mestiçagem. Além disso, não houve qualquer preocupação no desenvolvimento de uma economia que visasse o avanço nas tecnologias de produção e do próprio comércio. Assim, as cidades sofriam a escassez de profissionais qualificados para o trabalho. Por outro lado, os portugueses contavam ainda com a compra de títulos de nobreza que lhes davam a condição de homens nobres para “servir os cargos da República” de forma que “qualquer pessoa com fumaças de nobreza podia alcançar proveitos derivados dos trabalhos mais humildes sem degradar-se e sem calejar as mãos” (ibidem, p.59).

Se fôssemos caracterizar os colonizadores, no que concerne ao comportamento, como um povo que trabalha em regime de cooperação ou de prestância, os adjetivaríamos com esse último, pois para seus adeptos o objetivo material comum fica sempre em segundo plano. O que importa mesmo é o dano ou os benefícios que uma das partes pode fazer à outra, ilustrando perfeitamente, à época, as brigas entre famílias, entre regiões, etc. Comportamento que concorreu na construção de uma sociedade mais amorfa que disciplinadora, favorecendo as conseqüências de se ter, ainda hoje, um povo que re-age, politicamente, pela/na indiferença.

Exemplo diferente do que ocorre no restante do país, percebe-se em Pernambuco, em razão da colonização holandesa. Devido a um outro tipo de concepção, os holandeses, desde o início, puseram limites nas relações entre campo e cidade, fortalecendo com isso o processo de urbanização. De tal

sorte que se erguiam palácios monumentais e parques que possibilitaram as obras de Piso e Marcgrave e de Fraz Post. Tanto foi o investimento que, em 1640, se reuniu em Recife, o primeiro Parlamento do ocidente, Nova Holanda. Porém, o sonho não durou muito tempo, pois não se tratava apenas de transpor para os trópicos a idéia européia de pátria estritamente ligada com a de cidade.

Aqui, a edificação da pátria passava mais pela relação com a terra que com a cidade, porém os elementos de que dispunham não eram coerentes com a realidade açucarada do nordeste brasileiro. Os portugueses, ao contrário, tornavam-se índios e negros se preciso fosse. O mesmo se deu em relação à língua, considerando a língua holandesa de difícil pronúncia pelos homens rudes, tanto que se chegou a perceber que o emprego do português em sermões e prédicas surtia mais efeitos. Por essa razão, de modo semelhante ao que fizeram os jesuítas, utilizando a língua-geral na catequização dos índios, os portugueses se valeram da língua dos negros e dos naturais da terra para se comunicarem com mais eficiência.

Vale dizer que a religião holandesa era já reformada, o que impedia uma acomodação dos hábitos e costumes dos naturais daqui, como o fizeram em relação à religião católica trazida pelos portugueses. Segundo consta era fácil distinguir os convertidos pelo protestantismo daqueles convertidos ao catolicismo, pois se portavam nas igrejas com piedade e devoção, assiduidade ao serviço divino, recato e modéstia, além de não demonstrarem, como já dissemos, nenhum orgulho de raça.

Todavia, vale esclarecer que, por essas e outras razões, nossa estruturação social se deu sempre fora das bases urbanistas, o que nos imprimiu uma característica antes ruralista que urbana, o que para nós, analistas, faz a diferença. Segundo Buarque de Holanda, esse fator é fundamental para compreendermos as condições que, direta ou indiretamente, nos têm regulado a convivência social, até muito tempo depois de ter proclamado a independência e cujos reflexos não se apagaram. Assim,

as cidades foram sempre dependentes do campo, cuja situação se modificará em parte pela abolição da escravatura. Até então, o que se tinha era o predomínio dos fazendeiros e de seus herdeiros, que do campo regulavam as cidades, através da escolha de candidatos aos parlamentos, os detentores do poder. Situação que desloca a noção de cidade daquela que, do lugar da estabilidade, dirige o campo. Como no Brasil a situação se dá de forma inversa, o que teremos é instabilidade não só da cidade, mas das suas instituições, o que é muito pior, as instituições sociais surgem num momento complexo e instável.

Se há um período da história em que o país sofreu um grande impulso no seu processo de urbanização, pode-se dizer que foi entre os anos de 1851 e 1855. É durante esses anos que surgiu a constituição das sociedades anônimas, a fundação pela segunda vez do Banco do Brasil, que ganharia nos próximos três anos mais unidade e monopólio de emissões. Em 1852, teria o Rio de Janeiro sua primeira linha telegráfica; no ano seguinte, a fundação do Banco Rural e Hipotecário. Em 1853, a estrada de ferro que ligaria o porto de Mauá à Estação de Fragoso entrava em operação. E como abrir estradas era condição de abrir-se ao progresso, teríamos, em 1855, a construção da estrada de ferro que ligava a Corte brasileira à capital da Província de São Paulo.

Essas transformações tiveram seus desdobramentos: expansão do crédito bancário, que estimulou a iniciativa privada; o crescimento do volume de negócios em função da maior quantidade e rapidez com que circulavam as notícias e dinamização do escoamento da produção agrícola, o que implicou diretamente no estabelecimento de grandes praças comerciais.

Quanto ao acontecimento da Abolição da Escravatura, pode-se atribuir importância fundamental na relação rural/urbano, principalmente no que se refere ao *status quo* daqueles que desejavam a continuidade de um sistema primitivo de produção de riquezas que, no entanto, permaneciam certos de que os poderes institucionais estavam sob controle. Como não é de se

estranhar, não faltaram aqueles que, amparados na corrupção, subvencionavam jornais e funcionários dos portos, bem como oficiais de saúde, a fim de continuar o tráfico de escravos. Relata Buarque de Holanda, que por 500\$000, comprava-se o silêncio de um oficial de saúde que desse atestado comprobatório de que o navio estava em condições de aportar. Livres de qualquer punição, os negreiros continuaram em atividade por muito tempo.

Além da “purificação” da culpa, o comércio de escravos tornou-se ainda mais lucrativo que antes. E é justamente para legalizar essa riqueza que Mauá fundaria o Banco do Brasil, em 1851, e que escreveria anos mais tarde,

acompanhei com vivo interesse a solução desse grave problema; compreendi que o contrabando não podia reerguer-se, desde que ‘a vontade nacional’ estava ao lado do ministério que decretava a supressão do tráfico. Reunir os capitais que se viam repentinamente deslocados de ilícito comércio e fazê-los convergir a um centro onde pudessem ir alimentar as forças produtivas do país foi o pensamento que me surgiu na mente, ao ter a certeza de que aquele fato era irrevogável (apud Buarque de Holanda, p.77) (grifos nossos).

Dessa forma, a prosperidade teve seus dias de glória em terras brasileiras, uma vez que não estava significada na posse de bens concretos, mas na especulação monetária do tráfico ilícito. Nunca o Brasil havia atingido uma cifra tão grande em termos de importação como nos anos que se sucederam à lei Eusébio de Queiroz. De posse de grandes financiamentos, a elite política acumulava capital e invertia a relação de poder - os homens de negócios, os civilizados, os cidadãos, passaram a controlar o poder.

De outro lado, o constante recurso dos fazendeiros investidos nos centros urbanos, os tornaram verdadeiras presas do capital urbano, ameaçando-lhes o prestígio tradicional. Logo, sucesso para urbanistas, descontentamento para ruralistas, perfeitamente observável no discurso de Joaquim Nabuco,

antes bons negros da costa da África para a felicidade sua e nossa, a despeito de toda a mórbida filantropia britânica, que, esquecida de sua própria casa, deixa morrer de fome o pobre irmão branco, escravo sem senhor que dele se compadeça, e hipócrita ou estólida chora, exposto ao ridículo da verdadeira filantropia, o fado de nosso escravo feliz. Antes os bons negros da costa da África para cultivar os nossos campos férteis do que toda as tetéias da rua do Ouvidor, do que vestidos de um conto e quinhentos mil-réis para as nossas mulheres; do que laranjas a quatro vinténs cada uma em um país que as produz quase espontaneamente, do que milho e arroz, e quase tudo que se necessita para o sustento da vida humana, do estrangeiro, do que finalmente, empresas mal avisadas e muito além das legítimas forças do país, as quais, perturbando as relações da sociedade, produzindo um deslocamento do trabalho, têm promovido mais que tudo a escassez e alto preço de todos os viveres (apud Buarque de Holanda, 1995, p.78)

Através desse discurso pode-se perceber o quanto a relação campo/cidade se modificou em função da nova concepção econômica. A instabilidade da fortuna rural deslocou a relação com o prestígio social. Desse modo, dois novos mundos distintos – rural e urbano – começavam a se hostilizar de maneira rápida e crescente, ou seja, duas mentalidades que se opõem, assim como o abstrato ao corpóreo, o racional ao tradicional. Assim sendo, é nesse conflito de mentalidades que se tem o início da estruturação social urbana no Brasil, momento em que se objetiva recobrir uma sociedade rural com os adornos de uma sociedade típica da democracia burguesa.

Todavia, tivemos no Brasil, naquela época, um momento muito especial: a concepção/fecundação de um modelo social incompatível com a nossa realidade, conseqüentemente, danoso até nossos dias. Uma sociedade constituída em bases instáveis, conflitantes, produziu cidadãos desconfiados, que, desacreditados, inseguros, vão promover oposições efervescentes e calorosas e darão origem, mais tarde, aos partidos políticos. O pertencimento a um partido não se dá pelo viés de ideais e princípios comuns, mas pelo interesse pessoal acima de qualquer coisa que concebe o partido mais como uma facção. É em razão de tal observação, Herbert Smith descreve a relação do brasileiro com a política,

no Brasil vigora quase universal a idéia de que é desonroso para uma pessoa abandonar seu partido; os que o fazem são estigmatizados como traidores. Ora esse espírito de fidelidade é bom em si, porém mau na aplicação; um homem não age bem quando deserta de um parente, de um amigo, de uma causa nobre; mas não age necessariamente mal quando se retira de um partido político: às vezes, o mal está em apegar-se a ele (1922 p.80).

Contudo, pode-se dizer que a sociedade brasileira surge do antagonismo entre dois micro-sistemas: os comerciantes e os donos de engenho, ligados à idéia de família vinculada à de escravidão, em que os filhos estão subordinados ao patriarca. Esses últimos formavam suas fazendas com uma infra-estrutura que os tornavam sobreviventes à urbanidade. Auto-sustentáveis, elas possuíam desde capelas a escolas, de engenhos a serrarias, que amoldavam a mobiliária colonial. De tal forma que o que tínhamos era uma sociedade que não vivia em comum, mas em particular.

Nesse sentido, cada casa ou propriedade se constituía em mini-repúblicas, pois havia todas as condições de sobrevivência: pedreiros, padeiros, pescador, etc. Esse tipo de convivência impedia a construção de uma coletividade, de uma sociedade brasileira, em si republicana. Não faltavam aqueles que se vangloriavam de que em suas fazendas não dispunham apenas de ferro, sal, chumbo e pólvora. Ou seja, uma sociedade amparada nos princípios domésticos, porém tirânicos. A título de ilustração, pode-se citar o caso de patriarca que suspeitando um adultério cometido pela nora, manda matá-la, sem que a Justiça pudesse se opor.

Isso mostra o quanto a entidade privada desde a menor célula familiar ao micro-sistema dos engenhos sempre prevaleceu e precedeu à pública e de cuja memória histórica sobrevivemos. É desse modelo que o princípio de autoridade surge como algo “indisputável”, assim como a idéia de poder como algo normal, natural; do princípio de obediência como condição de coesão.

Logo, o que se percebe é o atravessamento do público pela idéia do privado, do atravessamento do Estado pela idéia de família.

São concepções como essas que, pelo interdiscurso, constituiriam mais tarde nossas relações com o Estado no Brasil. Pelo enfraquecimento da atividade agrícola, os grandes proprietários eclodem nas cidades, na tentativa de junto aos grandes comerciantes, garantirem que a velha mentalidade prevalecesse.

A essa situação junta-se uma outra característica: a de privilegiar a inteligência ao talento, ou seja, mais vale o bem-dizer que o bem-agir. Assim afirma Buarque de Holanda (1995),

o trabalho mental que não suja as mãos, não fadiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos, digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa forçosamente, nesse caso, amor ao pensamento especulativo – a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais – mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento do conhecimento e de ação (p.83).

O espírito empreendedor se opunha sempre aos títulos honoríficos, o anel de grau aos brasões de nobreza. O certo é que o trabalho braçal não confere a ninguém dignidade alguma. Por essa razão, pode parecer estranha no Brasil a correspondência entre o Poder e as Instituições, dada a excessiva importância atribuída aos bens materiais. Logo, se fazia necessário, para serem cultivadas, que as instituições guardassem uma relação estreitíssima com a tradição pelos costumes. É por essa razão que, segundo Buarque de Holanda, a Revolução Pernambucana de 1817, embora recoberta pelos ideais franceses, não passou de uma “reedição” da luta entre nativos e estrangeiros, entre proprietários de terras e mascates. Em decorrência disso, ou seja, do abraqueiramento das idéias, poucas transformações de fato poderiam ocorrer na estrutura político-econômica, uma vez que a grande maioria dos

condutores desse movimento de transição era composta pelos grandes proprietários.

De fato, esse comportamento tem história. Desde 1847, no movimento dos praieiros em Pernambuco, é notória a resistência das grandes famílias de terra às mudanças que, numa revolução de fato, podem ocorrer. Ao que parece, participar dos movimentos fazia parte também de uma decoração, de uma conduta adotada por nações mais avançadas. Não se tinha o objetivo de romper com as estruturas tradicionais da sociedade colonial, nas quais predominando mais o espírito anti-social que o revolucionário. Nabuco de Araújo é quem melhor descreve esse caráter,

excitastes essas idéias generosas para carear a popularidade e para triunfar, mas ao depois e na prática, tendes respeitado e conciliado esse feudalismo dos vossos e só combatido o dos adversários; tendes dividido a província em conquistadores e conquistados; vossos esforços têm sido para dar aos vossos aquilo que reprovais aos outros; só tendes irritado e lançado os elementos de uma reação funesta; tendes obrado com o encarniçamento e odiosidade de uma facção, e não com o patriotismo e visas de um partido político (apud Buarque de Holanda, p.87).

O que se percebe, então, é que os movimentos são epidérmicos/superficiais, dando visibilidade à concepção política herdada da colonização portuguesa, inclusive a criação forçada de uma classe burguesa, dita urbanizada, mas que no fundo mantinha conduta até então reservada à nobreza da terra. Assim, o que tivemos foi a invasão da cidade pela casa-grande que não excluía os mais humildes que se sentiam verdadeiros *gentlemen*, isto é, pessoas de profissões braçais que foram vestidas pela urbanidade, ganhando o status de civilizados. É em razão desses acontecimentos que se pode dizer, segundo Buarque de Holanda, “que ao funcionamento do serviço público devem ser atribuídas, sem dúvidas, às mesmas causas” (p.87), pois fomos um país que por muito tempo significou terra de senhores e escravos, uma vez que nos faltaram os simpatizantes do

comércio que ansiassem por riquezas e enobrecimento, impedindo o surgimento de uma outra classe que contrapusesse àquela.

A falta de uma verdadeira política agrícola gerou a instabilidade nos domínios da terra que não só degradou o solo, mas em decorrência disso, provocou um constante êxodo rural. Não havia apego a terra, apenas extração, enquanto possível, de suas riquezas. Essa relação, urbano/rural, dá mostras de que não só no Brasil, mas na América Latina como um todo, a distinção entre tal relação se assemelha a uma outra: entre cidade e aldeia. Os habitantes das aldeias não se relacionam com o campo de forma a se fixar nele por opção. Estão sempre prontos para buscar novos lugares para se estabelecerem. E é com essa noção, a de aldeia, que os camponeses lidam com a permanência na terra e, por isso mesmo, se agregam às cidades com tanta facilidade. Por outro lado, esse fator tem conseqüências: a de manter interdependentes, cidade e campo, pelo cordão econômico, uma vez que a urbanização brasileira contou jamais com uma classe autônoma de profissionais liberais, de comerciantes, que subsistissem por si.

Politicamente, essa relação é ainda mais forte: “os candidatos às funções novamente criadas recrutam-se, por força, entre indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores da mentalidade e tendências características dessa classe” (*ibidem*, p.88). Tanto que, mesmo depois do advento da República, pode-se ainda perceber reflexos dos hábitos e atitudes dos antigos senhores de engenho, ou seja, a velha história: mudam-se as pessoas, mas a mentalidade permanece, fundando-se a “república de senhores”.

Se visitássemos mais profundamente nossa história de colonização, não faltariam descrições das cidades brasileiras totalmente esvaziadas de urbanidade e que existiam virtualmente. Eram muito comuns logradouros que, durante a maior parte do ano, não passava de um amontoado de casas fechadas. Tornavam-se habitadas apenas nos momentos de festas religiosas em que o campo se deslocava para a “cidade”. E nesse momento,

a cidade saía da vida sorna muito poucas vezes por ano (...) repetiam-se as festas eclesiásticas com suas procissões e figurações e cantorias ao ar livre (...) esvaziavam-se então os engenhos; podia exibir-se o luxo que não se limitava como hoje a um sexo único (...) cidade esquisita, de casas sem moradores, pois os proprietários passavam o mais tempo em suas roças rurais (...) a população urbana constava de mecânicos, que exerciam seus ofícios, de mercadores, oficiais de justiça, de fazenda, de guerra, obrigados à residência (apud Buarque de Holanda, p.90).

Assim sendo, temos no Brasil um processo bastante inverso ao sofrido por outros países no que tange às formas de desenvolvimento. As cidades para esses últimos evoluem-se e progridem às custas das grandes produções agrícolas. Porém, na ausência da cidade forte, constituída por classe não agrária, o que tivemos foi a concentração cada vez maior de terras nas mãos de grandes proprietários que, residindo na cidade, consomem o que nas suas terras se produz sem lhes repassar quaisquer benefícios. Logo, não se faz mais necessária uma infra-estrutura nas fazendas, pois seus proprietários têm na cidade construída às custas de outrem. Assim, a cidade é ditada pelo campo, significada por ele. Por isso, os cargos mais importantes ou são ocupados por eles ou por seus indicados. Portanto, são os pertencentes a essa classe os verdadeiros “cidadãos”, concepção, talvez, “herdada” como efeito produzido pela forma de pensar da Antigüidade clássica, onde se concebia aquele que consome os produtos de sua própria terra, cultivados por seus colonos.

Historicizando esses acontecimentos, percebe-se que a educação dos filhos do campo era perfeitamente bem aceita quanto maior fosse seu tempo nas fazendas. Havia um preconceito grande com relação à educação dos filhos nas cidades, pois lá eles teriam a liberdade de se tornarem viciosos, adquirindo doenças vergonhosas, na maior parte delas, incuráveis.

Contudo, percebe-se que a constituição de nosso espaço urbano não se deu a partir de um bom projeto de desenvolvimento. Max Weber afirma que a

fundação das grandes cidades representou, tanto para o oriente próximo quanto para o mundo helenístico e Roma Imperial, lugar específico onde se criavam leis, órgãos locais de poder, um recurso eficiente e seguro que garante a cidade para os habitantes civilizados. No caso da Roma Imperial, é interessante notar que as fronteiras econômicas, delimitadas através da criação das cidades, tornaram-se “fronteiras do mundo que mais tarde ostentariam a herança da cultura clássica”. Além disso, ganhavam importância as propriedades rurais quanto maior fosse a distância que as separassem das cidades. Vale dizer que todos esses fatores não passarão impunemente na constituição do Estado brasileiro, o que veremos mais adiante.

Num contexto bastante diferente foram fundadas as cidades, por exemplo, de colonização espanhola. Os núcleos de povoamento foram sempre bem ordenados e de povoação estáveis. Se de um lado deu-se liberdade aos grandes conquistadores de terras que emprestassem mais glórias à Coroa de Castela, de outro, sentiu-se rapidamente a presença de mão forte do Estado, impondo, desde logo, disciplina e rigor aos velhos e novos habitantes, civilizando a energia rude trazida do campo para qualificá-la aos moldes de vida de cidadão – habitante próprio da cidade. E, somente após a construção dos edifícios e ordenado sua povoação, é que os governantes deveriam com “muita diligência e sagrada dedicação, tratar de trazer, pacificamente, ao grêmio da Santa Igreja e à obediência das autoridades civis, todos os naturais da terra” (Buarque de Holanda, 1995, p.96). Logo, nota-se de imediato o processo de civilização submetendo os habitantes citadinos às leis do Estado e da Igreja.

Além desses cuidados, outros tantos dão mostras de que havia um projeto de povoação dos centros urbanos bastante elaborado que, inclusive, vai pensar uma geografia e uma arquitetura própria do urbano. Assim, as ruas não deviam obedecer aos contornos e acidentes próprios dos solos, mas submetê-los aos traçados mais coerentes com o espaço da cidade, impondo

às ruas linhas retas, inspiradas na vontade de “ordenar e dominar o mundo conquistado”. E não se trata de uma mera coincidência o fato de que nestas cidades se instalaram os primeiros europeus que para a América imigraram.

Ao lado do projeto geográfico e arquitetônico, elabora-se uma legislação própria para reger a ocupação e convivência. Assim, até mesmo os locais de fundação eram devidamente escolhidos, verificando:

com cuidado as regiões mais saudáveis, pela abundância de homens velhos e moços, de boa compleição, disposição e cor, e sem enfermidades; de animais sãos e de competente tamanho, de frutos e mantimentos sadios; onde não houvesse coisas peçonhentas e nocivas; de boa e feliz constelação; o céu claro e benigno, o ar puro e suave (ibidem, p.96).

Todavia, havia critérios semelhantes para a ocupação do campo, levando em consideração seu relevo e hidrografia. Em caso de uma fundação se dar à margem de um rio, era preciso levar em conta que a localidade ficasse de tal modo que, ao nascer do sol, este apontasse primeiro para o povoado e somente depois para as águas¹⁴. Empreendimento que não encontrará melhor exemplo que nas obras jesuíticas que fabricaram verdadeiras obras de arte ao construir cidades geométricas de pedra lavrada e adobe em regiões ricas em madeira.

Essa concepção de desenvolvimento tem conseqüências ainda maiores, como por exemplo, ainda no século XVI, a criação de instituições de ensino superior por vários países latino-americanos: data de 1538, a de São Domingos, a de São Marcos em 1551, etc. Assim, havia um outro espírito entre os povos de colonização espanhola, um espírito muito mais empreendedor que explorador, tão somente.

Adentrar ao sertão foi, para os portugueses, tarefa bem regrada. Temendo esvaziar sua marinha, somente era permitida a entrada rumo ao desconhecido mediante autorização do governador geral do Brasil, condição

¹⁴ Sobre o formato que deveria ter a cidade, ver obra de Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, capítulo 4.

prescrita pelo regimento das capitanias. Com isso, o avanço da urbanidade em direção ao oeste brasileiro se dará tardiamente e configura a idéia de urbanidade pelas portas de entrada do imenso mar, o litoral. Entretanto, essa decisão guardará uma memória: ir ao interior significa ir a um lugar despovoado que “vive” apenas dos reflexos da urbanidade, gerando o pré-conceito, isto é, viver no interior significa estar fora da urbanidade e, estando fora dela, se está fora do projeto de civilidade, de cidadania, portanto.

V- A República e a *velha opinião formada sobre tudo*

É de conhecimento de uma certa parte de nossa sociedade que a República no Brasil descende mais, de um ponto de vista elitista, de um movimento que de fato pudesse pôr fim a um regime imperialista travestido de boas intenções. Num discurso a favor da federalização, no entremeio da elite cafeeira e dos militares positivistas, tem o movimento republicano no Brasil a sua gestação apoiada numa nova escala de interesses: o agrário e o urbano, representados pelos cafeicultores e pelos militares. Rumores desse desejo havia algum tempo era espalhado pelo primeiro Partido Republicano Paulista (PRP), que defendia o ideário da autonomia do Estado vinculado à de federalização.

Entretanto, é preciso que não nos dispersemos, no sentido de manter viva a memória ideológico-republicana com a qual fundamos nossa relação com a idéia de república: o positivismo francês de Augusto Comte que, no plano arquitetônico da mudança política pretendida, atuava como a essência dos sentidos que se queria dar ao novo regime.

A primeira amostra do trabalho ideológico positivista está no fortalecimento do exército, após sua atuação na guerra do Paraguai. Resulta, daí, um verdadeiro investimento na criação das escolas militares e de seus instrutores. A exemplo, podemos citar Benjamim Constant, professor da Escola Militar, que criticava a falta de patriotismo por parte do governo da época em função da omissão frente aos desmandos cada vez mais crescentes no regime monárquico. Vale lembrar que aos positivistas, a “ordem” e o “progresso”, não por acaso, tornou-se o lema da bandeira brasileira. Uma mudança política calcada numa ideologia positivista tende sempre a uma outra dicotomia: aqueles que pensam e aqueles que executam, quem ordena melhor, progride mais, portanto, pode controlar. Assim, é interessante compreender que os militares, de um certo modo, rechaçavam os políticos

civis, mas que em contrapartida percebiam que uma aliança com outras facções era necessária como forma de garantir que a mudança do regime não implicasse na mudança de uma certa “ordem”: a da espada.

Quer enquanto república da Espada ou da corporação, uma coisa é certa: a mudança de regime não se deu como resultado de uma luta civil, mas da elite dirigente que a promoveu mais com caráter alegórico que como uma erradicação dos velhos costumes. Tanto que inúmeras revoltas acontecidas nesse período, contrárias à forma de condução do novo regime, foram duramente reprimidas e tidas como subversivas pelos marechais: “pica-paus maragatos”, ilustram bem esse comportamento de república ditatorial.

Mesmo a aparente ruptura entre Estado e Igreja não deu perspectivas de que um outro rumo tomaria o país naquele momento. Ao analisar o que de fato ocorreu nessa “separação”, mais se assemelha a um acordo que a quebra de relações. Para os republicanos importava garantir na constituição a autonomia dos Estados da federação, o regime presidencialista e a eleição como forma de escol teórico ha dos dirigentes. Entretanto, é preciso lembrar sempre que o projeto teórico-formal, não mantém coesão com as práticas sociais que continuam existindo, como por exemplo, a constituição de grupos fortes: as oligarquias rurais, os industriais, os políticos, etc.

Todavia, essa formação de grupos de força provocou uma mudança também na relação campo/cidade. Através das oligarquias rurais, a população rural foi afetada pela relação com a cidade de tal sorte que para fugir da escravidão dos latifúndios, busca se refugiar nas cidades. Em função desse êxodo, muitas cidades sofreram um crescimento abrupto que desencadeou uma nova forma de marginalização: a periferia.

Logo, uma república não se faz – e não se fez no Brasil – nessas condições, pois o regime convoca o sentido de cidade, de urbanidade. Porém, não se trata de qualquer tipo de cidade, mas daquela constituída por elites pensantes ao mesmo tempo executantes como forma de garantir que o seu

projeto causasse o resultado esperado: o de governar a favor de si. De certo modo, foi necessário higienizar essas cidades, como aconteceu com a então capital Rio de Janeiro.

Idealizada sob a inspiração parisiense, a cidade não podia conviver com camadas populares que rompessem sem a harmonia de um comportamento orquestrado pelas classes superiores. A república é essencialmente urbana e citadina. A Revolta da Vacina, no século XX, significou uma higienização não só das epidemias orgânicas, mas principalmente das epidemias comportamentais que colocariam em risco o modelo desenhado pelos precursores da República brasileira. Mais uma vez, há um forte apego ao formal, ao aparente. Uma aparência contraditória, porque as práticas sociais eram sempre autoritárias e policiadas, como bem evidenciou as atitudes das elites frente às camadas marginalizadas no acontecimento dessa Revolta, da Revolta da Chibata. Positivista ao extremo: muda-se o discurso, mas as ações continuam as mesmas.

Outra participação fundante na consolidação da república brasileira foi a da maçonaria. Presente no Brasil desde o regime imperialista, também se caracterizava pela exclusão de classes menos abastadas. Segundo alguns historiadores, é essencial para a compreensão do processo de independência reconhecer nele a participação dos maçons. Contudo, retornemos um pouco à lembrança dos acontecimentos factuais importantes. Primeiro, reconhecer os movimentos da Inconfidência Mineira e da Conjuração Baiana como verdadeiros gestos republicanos, por terem se rebelado contra o pacto colonial, uma vez que, na Europa, a revolução industrial na Inglaterra, advinda das reflexões iluministas, apontava para o fim do regime de colônia frente ao liberalismo econômico. Princípios que mais tarde desembocariam na independência dos Estados Unidos em 1776 e na Revolução Francesa de 1789, significando tempos depois a passagem do antigo regime para a Modernidade.

A composição elitista dos movimentos de “oposição” significava a direção do movimento. Tanto que no caso da Inconfidência, Tiradentes era o único menos abastado. No caso da Revolta dos Alfaiates, a participação maçônica foi decisiva, pois os “Cavaleiros da luz”, assim como eram chamados, deram o tom intelectual na composição dos revoltosos. Curiosamente, houve nesse movimento uma participação popular, como de alfaiates, negros, mestiços, índios, além de soldados e religiosos, etc. Lutavam por uma república que pudesse abolir a escravidão e modificar as relações sociais. No entanto, foram enforcados pelo governo apenas os populares; os intelectuais foram absolvidos em função das relações com a maçonaria.

Assim, a aristocracia rural encaminhou o movimento republicano brasileiro com a acuidade máxima, a fim de garantir o seu monopólio. Por esta razão, ela se deu na verticalidade das relações, silenciando divergências internas como premissa para a unidade nacional. Vale dizer que a política brasileira temia uma revolução semelhante à que se passava com as colônias espanholas. A vinda da família real ameaçava com a possibilidade de uma re-colonização, portanto, de uma possível revolução republicana que colocaria em risco o *status quo* da política brasileira.

De tal modo que a aristocracia pôde contar com o apoio dos maçons cariocas que se fortaleciam com a reabertura da loja no Rio de Janeiro chamada Comércio e Artes, além da imprensa. Tanto era forte essa relação que, em 1822, D. Pedro foi condecorado o Defensor Perpétuo, honraria oferecida pela maçonaria e pelo senado.

O fato é que nossa independência não rompeu com as bases sócio-econômicas que mantinham os privilégios aristocráticos: fortaleceu-as apenas.

5.1- O Positivismo e a República

Não se pode reduzir as correntes filosóficas brasileiras a similares daquelas de outros países, ainda quando as primeiras adotam o mesmo nome que estas últimas. (Paulo Paim)

Segundo estudos desenvolvidos por alunos do curso de Filosofia da Universidade Federal da Bahia acerca da forma como nos relacionamos com as correntes de pensamentos estrangeiras, resta-nos uma polêmica: “enquanto alguns estudiosos do pensamento brasileiro optam por pensar que o que nós fizemos nos dois últimos séculos foi nada além de copiar as idéias européias, outros preferem acreditar que nós as usamos como matéria-prima e as adaptamos ao nosso gosto peculiar” (2001).

Assim, seja copiando ou adaptando, o fato é que as correntes filosóficas que sustentaram o pensamento brasileiro tiveram raízes fora do seu real histórico. Por esta razão, o positivismo de Comte, por vezes adjetivado como “águas passadas”, “teoria estreita e infecunda”, sempre fecundou nossos ideais, sobretudo em *Sistema de Filosofia Positiva*, de maneira doutrinária. Diria que foi a mestiçagem pela qual passou a Filosofia em contato com a tradição religiosa e política do brasileiro. Segundo o autor do livro *La filosofia en el Brasil*, Antonio Gómez Robledo, que estuda a filosofia do Brasil no México,

muitos dos intelectuais e políticos aproximaram-se do Positivismo exclusivamente como se este fosse fonte mesma de sua inspiração republicana, como se a doutrina científica, filosófica e religiosa interessasse menos por seus valores intrínsecos do que por sua aplicação e pertinência em relação à realidade do Brasil (Monografia curso Filosofia, UFB, 2001).

Tomar a ideologia positivista para uma reflexão é tentar perceber como as idéias construídas sobre esta base fizeram sentido na constituição do Estado Republicano no Brasil. Portanto, não nos interessará aqui analisar as publicações positivistas e seus autores, mas como, ideologicamente, suas

concepções significaram os ideais republicanos, uma vez que, especialmente no caso brasileiro, essas idéias foram re-significadas por questões políticas e religiosas.

Nesse sentido nos perguntamos: houve no Brasil o culto ao positivismo como pensou Comte? Ou ainda, de que maneira podemos perceber o funcionamento ideológico positivista na consolidação das instituições republicanas brasileiras?

O século XIX foi marcado pela mudança de paradigma do pensamento humano, passando de Hegel a Comte, isto é, do abstrato para o objetivo, o concreto. Do absoluto para o relativo. A evolução das idéias apontava para a necessidade de um pensamento preciso, por isso, lógico, matemático, testável. Assim, surge a ciência como a única capaz de construir objetividade, rompendo com as concepções metafísicas de então. Em função do ponto vista do cientificismo, o século XIX se caracterizou pela epistemologia. Todavia, o pensamento comtiano não se esgota como teoria da ciência, mas, segundo estudiosos, tornou-se uma religião, um “Catecismo Positivista” (1852) num projeto que visava a reorganização da sociedade, como expôs no *Sistema de Política Positivista*, (1852-1854). Em síntese, propunha um novo modelo de sociedade, uma nova ordem mundial e uma nova forma de relacionamento dos homens entre si e destes com o mundo: o positivismo se concebia como guia para a humanidade, que deveria, por sua vez, evoluir conforme a teoria dos Três Estados. Das concepções calcadas numa ótica sobrenatural, passando pelas abstrações infundadas até chegar à compreensão do mundo pelas leis objetivas, explicando os acontecimentos e fatos humanos pela lógica, pela razão e não mais pelos deuses. Significava nesse sentido substituir a imaginação pela observação e numa correspondência à teoria dos Três Estados, passar da imaginação para a argumentação e desta para a observação, única capaz de resolução rápida e eficiente.

Com isso a ciência ganha a supremacia na resolução dos problemas, pois tem como arma a pesquisa, porém, pesquisa-se aquilo que é útil, que é

determinado, não mais pelo fetichismo, mas pelos sábios e cientistas agora concebidos como espirituais no plano do político, e no plano do econômico, nas mãos dos progressistas por excelência, os industriais. Portanto, é perfeitamente compreensível porque a literatura crítica sobre a doutrina positivista a adjetiva como ‘república ditatorial científica’.

Ainda que na França os seguidores de Comte se dividissem entre os fiéis ortodoxos positivistas e dissidentes que evoluíram para uma linha menos rígida aos princípios do mestre, no Brasil, após a sua morte, em 1857, já havia um grupo seguidor dessas idéias. Obviamente que não nos causa nenhuma estranheza o fato de que tal grupo fosse composto por pessoas da classe abastada, principalmente, por jovens recém-chegados dos estudos na Europa, bem como de outros estudiosos que mantinham contato com os franceses, entre eles, Justiniano Silva Gomes, médico da Faculdade de Medicina, na Bahia, e outros baianos como Felipe Pereira de Araújo Pinho, bacharel em Ciências Matemáticas pela Universidade de Paris e seu filho João Pereira de Araújo Pinho, que foi Presidente de Província de Sergipe e governador da Bahia, ambos alunos de Comte, em Paris. Mais tarde, na Escola Militar do Rio de Janeiro, outro grupo se mantinha fiel aos mesmos ideais, pois encontrava nessas escolas o ambiente propício uma vez que privilegiavam as ciências exatas e naturais. É notável o status que a ideologia assumiu no Brasil, em virtude das classes sociais a que pertenciam seus componentes, além de uma feição mais propriamente religiosa que científica.

Se houve no Brasil um positivista mais fiel que Luis Pereira Barreto, a literatura desconhece. Discípulo de Marie de Ribbentrop, educadora e intelectual, soube bem introduzir no país a doutrina comtista através de sua posição latifundiária e de cientista reconhecido pelo comportamento moral e leal aos princípios ideológicos. Outros que se seguiram, como Benjamim Constant, Teixeira Mendes e Julio de Castilhos, políticos renomados, dão mostras de que o discurso positivista se assenta mais em função da posição que ocupavam esses sujeitos que propriamente dos ideais que divulgavam.

Ou seja, mais uma vez temos, discursivamente, um imaginário ideológico doutrinário muito mais forte que as práticas sociais produzidas por eles.

Outra observação que merece destaque é o fato de o país, até aquele momento, não contar com universidades estruturadas, portanto, não ter uma tradição de reflexão filosófica. Nesse sentido, ‘manda quem pode, obedece quem tem juízo’. Logo, tratava-se de fazer espalhar a idéia, pois, de um certo modo, não haveria combatentes, uma vez que a Igreja, desmoralizada e desinformada, a nada poderia se opor.

No entanto, Pereira Barreto, ao escrever suas obras, entre elas “As Três Filosofias”, por volta de 1874 (publicadas apenas o I e II Tomos: A Filosofia Teológica e A Filosofia Metafísica), já preconizava que deveria ser grato àquilo que de científico Comte trazia com a nova teoria, mas que como toda ciência muda, o positivismo não poderia ficar imune. Ou seja, deveria, se fosse o caso, ser ‘corrigido e complementado’. Por essa razão, segundo ele, o construto filosófico francês mais se parecia com um método que com uma doutrina. Concepção que o colocou num debate profundo com paulistas filiados ao positivismo político-religioso ao qual se opunha rigidamente.

Na verdade, é esse caráter religioso que assumiu o positivismo no Brasil produziu como efeito “um certo modo de ser” que nos significou e nos significa até os dias atuais como um povo que tem um “jeitinho” brasileiro. Na verdade, esse processo que nos exige uma melhor compreensão desse imaginário que se constituiu a respeito desse comportamento e que na maioria das vezes é naturalizado. É preciso compreender essa atitude como lugar de resistência da forma de conceber brasileiro frente aos processos de dominação. Para Barreto, os brasileiros daquele momento já viviam num *reinado de vaguedade, da incerteza e do sistema de transação, um espetáculo nauseabundo*. Segundo ele, os intelectuais já afastados das duas primeiras fases da teoria dos Três Estados, apontavam para uma fase de incerteza como que inquirindo a busca da objetividade, pois o maior indício estaria no conflito ente a Igreja Católica e a constituição do Estado brasileiro. De um

lado, um imperador e de outro, um bispo – D. Vital Maria, bispo de Olinda/PE, que reclamava autonomia para sua crença. Atitude que mostra o enfraquecimento do religioso frente o Estado, em função da submissão. Basta perceber na releitura da história que um grande número de padres se tornavam maçons ou políticos como fuga da relação de dominação. Nesse caso, não era o aspecto religioso que caracterizava suas ações, mas o político. Com isso, ganha força o positivismo religioso.

Uma outra questão, além da religiosa, que aparece no processo de implantação da corrente positivista no Brasil foi sua relação com os militares. Desmoralizados com a guerra do Paraguai, os militares passaram a ter que obedecer às ordens do Estado, o que denegria a imagem da corporação. De soldados passaram a capitães do mato na busca de escravos fugitivos. Atitude que implicou numa mudança de comportamento dos jovens que não mais caíam de amores pelos ideais bélicos e combatentes de guerra, mas que se interessavam cada vez mais pelas escolas militares a fim de cursar ciências exatas. Momento em que tem contato com a escola positivista, tanto que, ao final do Império, o exército era fiel seguidor da doutrina de Comte.

Um perfil que ressignifica o sentido de militar, não como um combatente de guerra que tem a tarefa de defender as fronteiras geográficas da nação, mas como aquele que participa da vida política do país e combate internamente as idéias contrárias às defendidas pelo Estado. Isto é, são os combatentes das fronteiras do pensamento político e de uma geografia de ideais. Tanto que, nos dias atuais, os soldados são convocados quase que na mesma proporção que policiais civis nos momentos de crise, como na ditadura militar.

Não se formam soldados para guarda da fronteira nacional, mas engenheiros, ou seja, há a paisanização dos militares. A bem da verdade, o que houve foi uma elitização de mais um grupo de forças que contavam com uma Escola muito específica: a Escola Militar que formava “soldados de paz”,

pois um Estado positivo como o nosso – pacífico por natureza – não necessitaria de um militarismo a postos. Ao contrário, eram desmanteladas toda e qualquer ação que visava reacender a chama do militar convicto. Somente à doutrina positivista deveriam ser catequizados os militares. De tal sorte que ser militar era fatalmente ser um mal positivista, ao mesmo tempo, que ser positivista era ser um mal militar, no sentido literal que pensou Comte. Ser soldado significava buscar estabilidade social e garantir a subsistência.

Em 1878, funda-se no Rio de Janeiro a Sociedade Positivista apoiada por um dos discípulos de Comte, Pierre Lafitte, que pretendia divulgar tal ideologia na imprensa. Os atores principais foram Benjamim Constant, Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Daí por diante essa teoria terá no Brasil uma outra tonalidade. Frustrado por não encontrar em Comte respostas para suas inquietações de ordem metafísica, Miguel Lemos aproxima-se de Lafitte a fim de buscar explicações que o pudessem libertar da tirania de uma razão individual e oferecer aos homens a base do dever. Lemos, então, encontraria no positivismo ortodoxo de Lafitte – porque seguia à risca a Religião da Humanidade de Comte – respostas para suas dúvidas: balizar a sua fé sem dogmas metafísicos. A seguir, estuda a Política Metafísica e volta ao Brasil decidido a converter seus colegas. Em pouco tempo, tornou-se presidente da Sociedade Positivista, que em 1881, passou a se chamar “Apostolado Positivista do Brasil”, uma vez que Miguel Lemos pretendia ser reconhecido como apóstolo da Religião da Humanidade.

Entretanto, Lafitte, na França, já se distanciara um pouco da leitura dogmática de Comte. Esse fato provoca em Lemos uma desconfiança que o leva a resgatar o criador da doutrina como guia da escola positivista brasileira. Ou seja, Lemos e Teixeira Mendes voltam às origens da ideologia e é por esta razão que se pode dizer que as idéias de Comte foram seguidas aqui com muito mais rigor que na própria França.

Com isso, estavam prontos para imprimir à República no Brasil a doutrina positivista: intelectuais, defensores *sine qua non* das idéias de Comte, militares cativos da nova doutrina e líderes religiosos defensores da moral positiva que não foram contestados nas suas pregações em função de a nossa realidade educacional ser demasiadamente pobre no que se refere à qualidade dos estudos oferecidos. Logo, o positivismo teve aqui o “habitat” ideal. Todavia, na ótica de outros estudiosos, esse “habitat” assim se configurou não por falta de uma intelectualidade amadurecida filosoficamente, mas em função de uma religiosidade muito marcante nas ações de brasilidade.

Por essa razão, podemos dizer que o positivismo no Brasil foi muito doutrinário e em nada reflexivo. Se na França, a própria idéia de Humanidade se abstraía à idéia de que os homens são concretos, históricos, em certa medida já contrariava os princípios do comtismo, que por outro lado, significava uma reflexão imposta pelos seguidores à doutrina do pensador. No Brasil, a ideologia foi assumida na integridade, na ortodoxia. É como se para os europeus o tempo passasse e aqui se estagnasse por algum tempo. Estudiosos saíam do Brasil em busca do conhecimento e o traziam meio que “in natura”.

Todo esse nosso percurso tem uma finalidade: perceber que efeitos toda essa relação, por vezes contraditória como a ideologia em questão, produziu sobre os sentidos de República e das práticas estatais. E, especificamente, como essas concepções vão determinar a construção de um modelo escolar coerente com os princípios adotados.

Ao fazer esse percurso histórico, detectamos pistas e rastros deixados pela própria história e seus efeitos na consumação dos seus projetos. Contudo, foi, através de alunos e professores, das escolas de Ciências Jurídicas, das Faculdades de Ciências Médicas, das Escolas Militares e Politécnicas – todas elas situadas no nordeste e sudeste brasileiro – que deu condições reais à existência do Positivismo a partir do ensino das ciências

exatas. Benjamin Constant foi um desses homens: exemplar da boa moral e homem de ciência.

Logo, tornou-se exemplo entre os jovens, em função de sua personalidade, numa época em que regimes como o antimonarquismo e o republicanismo estavam no auge, que não seria no Brasil que os alunos perderiam o “bonde da história”. Por conseguinte, é perfeitamente compreensível que o discurso sobre tais questões convocasse o “advento de uma república científica e o fim do império das *incertezas metafísicas*”.

A participação de Constant foi decisiva no contexto da República. Porém, é curioso o fato de ter tido ele forte influência como professor da Escola Militar sobre os jovens militares e ainda sobre Deodoro da Fonseca e não ocupar nenhum cargo político importante no movimento republicano, muito embora os discípulos positivistas preferissem não ocupá-lo. Porém, em se tratando do contexto brasileiro, essa ausência mais parece acordo político. Porém, segundo Robledo, o mais grave dos erros seria *confundir o Apostolado Positivista com o Governo Republicano*.

Na proclamação da República no Brasil, tiveram participação direta Benjamin Constant e os seus aliados militares. Só depois, Miguel Lemos e Teixeira Mendes tentaram uma proximidade de seus conselhos com os dirigentes republicanos. Com isso, o esquadrão positivista defensor da República brasileira estava formado.

Assim, os efeitos da teoria da Ciência começam a ressignificar diversas atitudes e hábitos, como, por exemplo, substituir nas correspondências governamentais do Estado, o vocativo *Deus guarde V. Exa.* pelo vocativo *Saúde e Fraternidade*, a fim de marcar pela língua o sentido de pertencimento à ideologia comtista. Da mesma forma ocorreu a mudança do pronome de tratamento *Vossa Excelência e Vossa Senhoria* para o pronome *Vós*.

Outro símbolo que marca fortemente essa relação é o lema escrito na Bandeira Nacional ORDEM E PROGRESSO¹⁵, além da decretação dos feriados nacionais de 02 de novembro, 1º de janeiro, 15 de novembro, etc., vestígios que marcam uma lealdade ao Positivismo maior que no país de origem. Não pretendemos esgotar aqui toda uma reflexão sobre o que significam essas marcas. Servem, à semelhança de uma fotografia, para trazer à tona um passado não muito distante e que, talvez, as interpretações impressas possam, hoje, suscitar outras.

Ainda que no Brasil, mesmo depois de proclamada a República, o positivismo tenha encontrado opositores, permanece a incerteza em determinar onde termina a fronteira da ideologia e onde começa o interesse político. Pelos menos dois grandes juristas foram destaques nacionais no combate àqueles ideais: Rui Barbosa e Quintino Bocaiúva. É certo que a fronteira entre ideologia e política é muito tênue, mas não justifica a aparente neutralidade. No entanto, esses debates foram de extrema importância, uma vez que propiciaram a reflexão que não existiram antes. Na verdade, tudo não passou de ecletismo político de interesses subjetivos. Muitas das leis da Primeira República, segundo historiadores e sociólogos, tiveram origem tanto nos positivistas assumidos quanto nos debatedores travestidos de opositores: sejam os liberais, a Igreja católica, etc., pois, decorrido algum tempo, a doutrina se afeioou mais a uma religião que a uma filosofia de vanguarda.

Assim sendo, para que um Estado positivo seja coerente com o postulado que o sustenta, é fundamental que seja teocrata, e a forma de governo adequada para que isso se dê é a república, que, em essência, é ditatorial civil – não necessariamente militar – e deve impor valores religiosos sustentados pela ciência e não mais pelo fetichismo primitivo. Muito embora possa nos parecer destoante o fato de a República ter sido proclamada por militares, o fato mesmo da presença militar nos possibilita historicizar tal

¹⁵ Para melhor compreender essa questão, sugerimos a leitura da Quarta parte do livro, *Língua e Conhecimento lingüístico* (Orlandi, 2002) : « As idéias e seus deslizamentos ideológicos ».

acontecimento, pois os militares de então se despiram da tradicional roupagem, isto é, atuaram na contradição, na contramão do sentido que sempre os significaram. Isto é, o processo de escolarização do militar modificou sua posição em relação ao Estado. De guardiões da fronteira, os “bacharéis fardados”, como os caracterizam ironicamente alguns historiadores, passaram ao comando da nação.

Dizer que a ideologia positivista se contrapõe aos preceitos militares, num certo sentido, se apresenta como uma afirmação óbvia. Entretanto, não o é, pois segundo esse apostolado, “um governo entregue às discussões infundáveis de políticos profissionais ou atrelados ao poder da Igreja não poderia sustentar-se sobre bases sólidas” (ibidem, monografia 2001). Ou seja, para que a ideologia fosse exeqüível e não se distanciasse dos princípios fundadores, exigia-se regras, disciplina, controle. Assim, na análise de alguns estudiosos, o positivismo tinha caráter ditatorial, por isso, doutrinário, catequético.

Portanto, um discurso teórico com regras definitórias que, ao se discursivizar, reúne, fecha e produz o efeito de unidade, quer pela manutenção dos militares no poder através da vinculação a uma doutrina reconhecida, quer pela submissão mesma da corporação aos seus comandantes. É por essa razão que as relações republicanas mais parecem oficiosas que oficiais, uma vez que elas se dão pelo acordo previamente agendado e nunca decorrente do debate de idéias antagônicas.

Concepções de autoridade, de governo, de competência, de saber, de objetividade, etc., se misturam à de liberdade, submissão, assujeitamento. Assim, a objetividade e o progresso, tão arduamente perseguidos, simbolizam ideais que vão se constituindo no Brasil, às custas de uma compreensão que se elegeu mais sobre a República que propriamente sobre os princípios que esse regime convoca. Assim, o poder está para aquele que sabe governar, e saber governar significava ser militar positivado pela Escola Militar, lugar de aquisição da devida competência. Inscreveu-se nessa mesma análise a

avaliação de José Veríssimo (1976): “com o positivismo entrou o republicanismo, que lavrado no exército apressou a eliminação inevitável, prevista e anunciada da monarquia”. Tratava-se, ainda, segundo o autor, pelo fato de a Escola Militar privilegiar as ciências exatas de uma minoria, porém forte, disciplinada, organizada e hierarquizada, “sabendo o que quer e sabendo querer”.

Logo, para manter a idéia de corporação, onde há ordem, disciplina, organização irmanados no mesmo interesse, nada mais originário foi para os republicanos que recobrir as demais relações sob o mesmo prisma. Assim, remete-se, pelo discurso religioso, a concepção de Estado à de família, à de pátria; a de Escola à de família, à de Estado, etc. Sentidos que configuram novas relações como, por exemplo, a de servir ao Estado como se serve a família. Modelo autoritário e patriarcal, uma república de marechais e generais, chefes da família de uma romana república, cujas leis são ditas, determinadas pelo patriarca que determina e faz cumprir as leis da família-Estado que por essa razão, convoca à obediência e o respeito dos seus dependentes.

Assim, o Estado como Pátria, ou ainda como Pátria-Amada, significa concebê-lo como uma família tradicional, em que o pai – governo – é digno de respeito e obediência, pois ele tem a função de dar/ditar as normas/leis e ordenar seu cumprimento. Logo, o cidadão tem o dever de respeitar, quer dizer, amar a pátria e a ela prestar serviços, pois o bom patriota é aquele que ostenta o patriotismo. Se ampliarmos a reflexão para a relação dos militares republicanos, compreenderemos os sentidos que constituem Estado e Pátria e o papel de uma educação moral e cívica que determina nossas ações e comportamentos.

Outro fator determinante nesse movimento é a religiosidade, isto é, essa relação prestativa, do dever obedecer em nome da moral e da civilidade, do respeito à pátria, que advém do sentido próprio da relação com o Ser supremo, quer dizer, deve-se obedecer e respeitar o Estado como se respeita

e obedece a Deus. Um imbricamento fortíssimo do político com o religioso que apaga a individualidade ao mesmo tempo em que forma o coletivo, que, pelo temor, ou seja, pelo dever, se assujeita, se submete, e a ditadura se realiza. O altruísmo constitui a fonte da felicidade do dever que o torna coeso ao lema: “amor por princípio, ordem por base e progresso por fim”. Balizada nessa filosofia, promulgou-se em 1891 a primeira Constituição Republicana em nome da Família, da Pátria e da Humanidade.

Por fim, nos parece que o positivismo no Brasil tanto contribuiu para ações neoliberais quanto para aquelas de caráter revolucionário, nada atípico no caso brasileiro, que se desenvolveu pela/na contradição. Assim, foi decisivo nos movimentos abolicionistas, republicanos, trabalhistas, revolucionários, ditatoriais, pedagógicos, etc.

Em decorrência disso, podemos dizer que o positivismo no Brasil foi mais um instrumento político que uma filosofia.

5.2 - A Escola do Positivismo

Com o advento da república, a Escola ganha o centro das atenções, pois é ela que vai fazer veicular os ideais positivistas e civilizar os indivíduos, higienizando-os dos “velhos costumes”. Benjamim Constant foi um ministro da Instrução Pública que investiu seriamente nesse sentido. Comte postulava que a educação deveria ficar a cargo da Igreja da Humanidade em virtude de se contrapor à intervenção do poder temporal sobre o espiritual. Assim, não haveria razão para que o Estado destinasse recursos para esse fim, o que o leva a defender o ensino privado. Talvez, deva-se a isso o fato de, em 1882, ter havido manifestação contrária à intenção de D.Pedro II em criar a primeira universidade no Brasil. Segundo os positivistas, “ciência oficializada não presta (...) cada um que ensine o que quiser, como quiser e da forma que melhor lhe aprouver (...) professores pagos pelos cofres públicos não têm liberdade pra criticar a filosofia oficial” (Torres, 1943).

Embora essa afirmação pareça incoerente em função do abraqueiramento do positivismo, existiram outros discípulos que se contrapunham a tal afirmação. Para estes, boas instituições e bons professores, quando transmitem novas descobertas, impulsionam o progresso. Sem universidades, não há crítica, não há divulgação de filosofia, tampouco sua produção.

Contudo, a reforma educacional proposta por Constant demonstra uma busca incessante pelo científicismo, porém sem um método coerente, pois os modelos são importados como foi a própria doutrina, uma vez que lhe interessava apenas o fato de que seus programas fossem fiéis à ideologia escolhida. De toda maneira, dar forma ao Estado e aos cidadãos significava ensiná-los a viver nos moldes do regime republicano positivista: “viver para outrem, viver às claras”, pois *ser positivista é amar, conhecer e servir à família, à Pátria e à Humanidade* (José Veríssimo apud Cavazotti, 2003).

Comportamento que ainda hoje, na maioria das vezes, irrompe, isto é, carimba nossas ações sem nos darmos conta. Ideologia que nos faz “iguais” por herança, pela forma como se materializou um modelo civilizatório que concebia como ciência apenas o passível da matemática, da objetividade, daquilo de aplicação imediata e de resultados computáveis. Por isso, não nos parecem estranhos nos dias atuais, planos de governo, projetos educacionais de caráter instantâneo. Ao contrário, são pistas de que ideologia não é algo como uma matéria que se ensina, mas uma forma de fazer funcionar um certo modo de ver o que se ensina e não outro. Na afirmação de Orlandi (1999) “a ideologia é um mecanismo estruturante do processo de significação (...) se liga inextrincavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua”, ou seja, um modelo escolar que, pelo funcionamento positivista, estruturou uma certa forma de interpretar os acontecimentos, cujo efeito produz uma uniformidade do ser, um coletivo, os iguais em deveres.

Contudo, essa instrumentalização da ideologia se torna ainda mais contundente pelo entrelaçamento com a Igreja. Obviamente, devemos levar em conta uma certa temporalidade de fatos e efeitos que aconteceram, nesse período, entre Europa e Brasil. Embora, do lado de lá, a Igreja estivesse um tanto enfraquecida, do lado de cá, detinha ainda uma pequena parcela do poder real que possuía. Detestada pelos fiéis, para Comte, Deus não era mais necessário em política, em moral, em filosofia. Considerava os adeptos à religião, escravos de Deus, portanto, impedidos de governar homens.

O catolicismo no Brasil sofreu o abasileiramento, isto é, a mestiçagem: não prevalecia a ortodoxia, mas um fetichismo catolicizado, avaliado por Antonio Robledo como formal, sem conteúdo próprio, mais parecido com intuição que uma crença. Fator que favoreceu a constituição de um positivismo religioso que privilegiou o amor à humanidade e aos preceitos morais.

De toda forma, torna-se difícil nos dias atuais distinguir o que do nosso comportamento civilizado é herança desse legado e o que vem de outra forma de pensamento. Quando avistamos um dos símbolos nacionais, a bandeira, que ainda hoje retrata o lema do positivismo em lugar de destaque; quando refletimos sobre o teor de determinadas campanhas de caráter social, formuladas pelo governo, e os enunciados que as divulgam; fazem ressoar sentidos que guardam uma memória, pois historicizam um passado que se presentifica pelo discurso. Diria até mesmo que a afirmação feita por Maciel de Barros permanece atual: “uma vez que realizada a república, na filosofia, na literatura, na pedagogia, na política não se rompe o círculo de idéias do fim do império” (1986).

È a educação que deveria zelar pela cientificidade, pois é a Ciência objetiva capaz de promover o bem estar social, porque suas descobertas são verificáveis do ponto vista da utilidade e do fim a que se destinam. Assim, pregam a bondade, a fraternidade, porque tudo que for bom contribui para a evolução do homem.

É sob essa ótica que Maciel de Barros (1986) assinala que, se por um lado, absorveu do movimento iluminismo a crença no poder das idéias, confiando, sobretudo, na ciência e na educação intelectual como caminho legítimo para melhorar, moralmente, os homens; por outro, extrapolou-as, graças à contribuição positivista, criando uma espécie de interpretação própria dessas idéias, vendo nos intelectuais o empenho em ilustrar o país, iluminá-lo pela ciência e pela cultura, a fazer das escolas focos de luz, donde haveria de sair uma nação transformada.

Silvio Romero, em 1879, se apercebendo dessa vontade brasileira, observava que os erros não resultam da maldade, mas da ignorância, e que o progresso não é produto das leis morais, mas das idéias. Decorre daí o pensamento de que a educação era a alavanca do progresso capaz de fazer evoluir o espírito humano. São nas idéias de Comte e a seguir nas de Spencer que o estabelecimento do ensino vai se con-formar. Elas se espelhavam nas nações européias e americanas, onde a educação encontrava-se em níveis mais adiantados. No Brasil, seria a reforma cultural e pedagógica condição para sair do atraso desenvolvimentista.

Assim sendo, acreditava-se, como escreveu Theodoro Jahn, que o “thesouro mais precioso para o Estado e para a sociedade é o homem esclarecido e moralizado, e considera-se hoje a instrução de todas as classes do povo como garantia de paz, de ordem e de liberdade, e como meio seguro par todo o progresso” (*apud* Cavazotti, 2003). Com isso, há um forte investimento não mais na idéia romântica de nacionalidade respaldada nas singularidades do país. O que se quer com o novo regime é conduzir o país à humanidade nacional, integrando o país no contexto das nações adiantadas pela inscrição na ciência, cujo caminho que levaria ao progresso e à civilização.

Civilizar é preciso, moralizar é a solução. Não há ordem nem progresso onde há ignorância. O conhecimento objetivo deve ser a munição da escola que tem a tarefa de urbanizar os comportamentos, pois segundo os

pensadores da época, nossas diferenças culturais e étnicas não deveriam constituir empecilho na formação do caráter nacional patriótico, pois como afirma Barros (1986), a diferença entre as nações diz respeito às fases e não à natureza dos seus processos históricos.

Se por um lado, uma leitura crítica daquele período condena os intelectuais da época por buscarem em outras nações os ideais para modernizar o país, de outro, essa atitude dá visibilidade a um desconforto com a situação em que se encontrava o Estado brasileiro. Nesse sentido, ainda que não houvesse aqui um nível elevado de reflexão capaz de elaborar filosofias, como o fizeram os franceses e tantos outros, indignaram-se com a realidade, adotando e ao mesmo tempo abasileirando as idéias formuladas por eles, procuraram dar o tom para o início de um processo de desenvolvimento através da promulgação de uma constituição, da criação de escolas, da imprensa, etc.

Foi nos percalços da doutrina de Augusto Comte que os intelectuais da época se ancoraram como instrumento para guiar as ações educativas que concorressem na formação de ‘bons’ cidadãos. Interpretavam os princípios positivistas como verdadeira pedagogia na constituição do Estado em virtude da idéia de evolução. Assim, evoluir, aperfeiçoar-se, convoca mudanças. E são essas mudanças, principalmente, na educação do Brasil que empreenderão novos rumos.

Por essa razão, torna-se compreensível à contemplação com a qual tratavam nossos intelectuais os filósofos do final do século XIX. Inscrever-se no positivismo significou mais que uma adoção por razões de estilo. Significou, segundo Vita (1965) – mesmo que pareça que tais filosofias tivessem sido elaboradas levando em conta a história social dos países latino-americanos e das lutas que deveriam empreender – “enfrentar e modificar, pela visão do futuro que desejavam e que percebiam como dependentes dessa história, desse presente e de sua própria capacidade para modificá-lo” (apud Cavazotti, p. 42, grifos nossos). Ou seja, a inspiração vem

de fora, mas é no interior da sua própria história que esses intelectuais vão re-formulando, ressignificando a doutrina de origem, portanto, ideologicamente, produzindo outros sentidos.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de citar José Veríssimo, positivista convicto, mas detentor de uma reflexão bastante aprofundada. Sua obra, segundo Cavazotti (2003), se deu na defesa de uma dupla perspectiva: “ora perfilando-se entre os intelectuais que propugnam as reformas sociais via construção de uma nova mentalidade brasileira, ora postulando-se entre os críticos contundentes dos desvios positivistas cristalizados nos discursos políticos dos arautos republicanos” (apud Cavazotti, p.47). É o próprio Veríssimo quem afirmou que a divulgação desses ideais entre nós se deu de forma ‘sectária e oposta aos seus princípios fundadores’.

Entretanto, a essa altura, interessa-nos compreender em que medida tal doutrina inspirou um modelo de educação. Pelo que refletimos até aqui, ela própria é um sistema filosófico que pensa o homem em todas as suas relações, isto é, trata-se de um dogma de uma política. Fator que, segundo Veríssimo (apud Cavazotti, 2003), implica para seus seguidores adesão à convicção científica, munção aos critérios morais e artísticos, regulamentação para a família até a atividade econômica e política, uma vez que condenando o livre exame e a liberdade de consciência, erige seu fundador em Mestre (Veríssimo *apud* Cavazotti, p.51). Ou seja, nenhum tipo de conduta, quer de ordem científica, social, sentimental, etc., deixou de ser prevista e regulada na doutrina de Comte, que, não por acaso, o modelo admirado por ele foi o catolicismo.

Em virtude desse caráter regulador das ações humanas em todos os aspectos, a organização em corporação acaba por ser um recurso que garante de certo modo sua exeqüibilidade e, em decorrência, se sobrepõe ‘às massas inconsistentes e desorganizadas’ (Veríssimo, 1976).

Entretanto, era preciso formar “os portadores sociais” da república, como intitula André Botelho (2002), isto é, representantes intelectuais e políticos que dariam continuidade ao ‘novo’ regime. Para esse autor, essa formação, assim como a constituição da nação, passou no Brasil pela interpretação de diversas correntes ideológicas discutidas na passagem do século XIX para o século XX. Nesse sentido, a educação foi eleita como veículo de divulgação dos ideais positivistas e de transformação de indivíduos em cidadãos. Ora, esse fato merece grande atenção na reflexão que pretendemos organizar neste estudo. A Escola, então, deixa de ser interpretada tão ingenuamente como o fazem alguns pensadores da Educação. Ao contrário, compõe, ou seja, constitui e estrutura as novas relações, pois as liberdades individuais são agora responsabilidades sociais dos cidadãos uma vez que a Escola não tem outro objetivo a não ser incutir o cultivo das regras normativas.

O contexto sócio-econômico vivenciado no momento republicano reunia, além de um índice alarmante de analfabetos, uma economia em vias de industrialização. Analfabetos e atraso econômico comprometiam o novo regime. De forma que tanto “os liberais, conservadores e positivistas propuseram a educação como instrumento adequado para a reforma moral da sociedade e para a formação dos portadores sociais dos projetos de modernização muitas vezes implicados em seus próprios diagnósticos” (ibidem, p.33/34). A Escola é a tutora do progresso, condição para adentrar a era da modernização. Porém, para arcar com afincos essa função, a instituição reveste-se: refuta-se a idéia de tomar o social pelo biológico como categorias homólogas. De todo modo, a escola deveria assumir uma postura laica e moderna como condição para moldar o comportamento social coerente com a ideologia que a sustenta.

André Botelho¹⁶ lembra ainda que não podemos nos esquecer da concepção de uma certa hierarquia entre raças superiores e inferiores, herdeira do fato de tomar dogmas como leis científicas, como era a visão dos colonialistas europeus, por exemplo, a de Arthur de Gobineau em seu *Ensaio sobre a desigualdade de raças* (1853), como argumento para justificar a composição racial brasileira como causa do seu atraso sócio-econômico. E, por essa razão, esclarece o autor que, mesmo não tendo ainda se constituído o racismo científico e o discurso brasileiro carentes de uma função social que indicasse a tentativa de atualizar nossas idéias, aderir aos princípios de uma ciência naturalista, mostrou bem o uso “provinciano” que a ciência em si assumiu num Brasil à margem do processo de modernização.

É compreendendo as condições em que se deu o processo de modernização no Brasil que encontramos explicações para muitos dos comportamentos sociais. Se levarmos em conta o fato de termos vivido mais de três séculos de escravidão, é possível compreendermos como essa herança foi constitutiva e estruturante nas formas de relações para a nova sociedade que se pretendia construir. Ou seja, são movimentos que se deram num curto espaço de tempo, sustentado por vezes em concepções em si contraditórias, conduzidas por sujeitos inscritos em diversas formações discursivas, produzindo efeitos como o de se ter formulado novos ideais, mas mantendo uma mesma vivência, uma mesma conduta.

Outra vertente que pode contribuir para a compreensão desse processo diz respeito à herança do legado ibérico. Seria, grosso modo, ter nossas raízes culturais advindas do processo colonizatório, incompatíveis com o avanço do capitalismo assumido em países mais adiantados. De toda maneira, uma leitura mais atenta desses pontos de vistas parece apontar para o fato de que nossas questões nacionais devem ser debatidas e explicadas por elas mesmas, isto é, à luz das questões internas, mas que na

¹⁶ Sugere-se, como forma de aprofundar as explicações quanto ao processo de modernização brasileiro, a leitura do capítulo I do livro de André Botelho.

verdade representam justamente as relações mundiais do próprio capitalismo determinante das relações sociais.

É nesse contexto que a Escola entra como instrumento de reversão, que significou e ressignificou o próprio discurso do atraso, tomando-o como lema mais importante. À Escola cabe a redenção do Brasil, isto é, ela é o veículo que transportará a sociedade do atraso para a era da modernização, pela positivização dos sujeitos como condição para o progresso.

Sérgio Buarque de Holanda, ao falar da constituição de uma literatura sobre educação naquele momento político – passagem do séc. XIX para o séc. XX – caracteriza-a como miragem, quando escreve:

não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a ‘miragem’ da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidos as escolas primárias e o reconhecimento do ABC (1995 p.165).

De fato, não é a primeira vez na história brasileira que à educação é destinada à revitalização do país, como se o problema da instrução fosse a única causa dos problemas sócio-econômicos de cada época. Nos reinados, como já temos explicitado anteriormente nesse conjunto de reflexão, o chamado “batismo da Instrução” era única forma de fazer progredir a nação, pois é “a mais poderosa das máquinas de trabalho” (*apud* Botelho, 2002, p.36). Discurso que vai atravessando a história sem perder o seu fio. Já no início do século, é Rui Barbosa quem vai eleger a instrução como recurso para chegarmos à era da produtividade. Afirmava ele que se extinguisse o atraso, pela extinção da ignorância, chegaríamos à produção, porque esta é “efeito da inteligência” que está em toda parte numa relação direta com a educação popular. Argumenta ainda que em nada contribui a criação de leis reguladoras e benfeitorias materiais se não existir educação

popular, pois somente esta seria a “mais fecunda de todas as medidas financeiras”.

Conforme o pernambucano A Carneiro Leão (1930) – responsável pelas reformas educacionais, o lema nacional poderia ser resumido num único dever: “educar, trabalhar, produzir, economizar”. Todos os brasileiros, unidos, munidos e nivelados pelo mesmo ideal, elevariam o país à modernização. Entretanto, ao interpretar a seqüência dos deveres, percebemos que ela produz o efeito de submissão porque é dever, é obrigação do “bom cidadão”. Quem assim não se comporta não é um patriota convicto, não quer o bem da nação. Logo, a função da escola é, antes de qualquer coisa, incutir nos sujeitos a idéia de subordinação e lealdade para com sua pátria, Estado, Nação. Nesse sentido, podemos dizer que se trata de uma política escolar pública que visa produzir nos sujeitos uma cultura política, isto é, um certo modo de interpretação da nação que os leva a conceber que só há uma forma do bem viver: cumprindo com os seus deveres. E, por esse mecanismo, manter a qualquer custo a coesão social, a república.

A Escola Primária, como escreveu Hobsbawm em *Nações e Nacionalismos*, foi o principal meio secular de formação ideológica da sociedade moderna (*apud* Botelho, 2002), entre os anos de 1870 a 1914. Logo, à Escola Primária cabia não só reformar hábitos e atitudes, mas tornar os sujeitos urbanizados, logo, aptos à nova convivência, rompendo com a cultura familiar-doméstica, com a qual desenvolviam algumas funções. Era preciso, nesse sentido, conhecer os limites entre o que é familiar, público e privado. Entretanto, como afirma Botelho, essa separação no Brasil, à semelhança de outras atitudes, tornou-se algo complicado, pois essa fronteira sempre permaneceu muito tênue, que ele adjetiva como “funcionamento caricato da urbanidade cosmopolita numa sociedade de matriz colonial”.

Contudo, essa concepção do papel da Escola na construção do Estado é bastante clara na literatura da época. Entretanto, não poderíamos deixar

de citar um outro estudioso que amplia um pouco mais essa ótica, quando observa que a educação contribui para a reforma moral do povo, mas auxilia também na percepção do sentido de ‘coletivo’, de ‘público’, de ‘sociedade’. Octavio Ianni escreveu,

o nosso preceito educativo – no ponto de vista da educação moral – terá que ser orientado no sentido de desenvolver (pela ação da escola e das instituições extra-escolares – o sentido da vida coletiva, de que carecemos inteiramente, este sentimento do grupo – profissional, local ou nacional; sentimento este que – pelas condições mesmas em que se fez a nossa evolução histórica – não pudemos chegar a constituir e a consolidar, de maneira definitiva, na consciência de cada um de nós, nem na consciência da nossa sociedade (apud Botelho, 2002, p.42).

De todo modo, quer na preparação da mão-de-obra ou na constituição pragmática do Estado brasileiro, o fato é que a educação ocupou lugar de destaque na consolidação do processo de nacionalização do Estado. Além disso, segundo Ianni, as crises sóciopolíticas pelas quais passaram as nações acabaram por instigar fervorosos debates sobre os sistemas educacionais uma vez que os anseios, a cada época, são diferentes, porém, nenhum deles se constitui sem a contrapartida da reforma moral executada pela Escola. No caso brasileiro, ela foi ainda decisória, para o avanço do capitalismo, sustentáculo da modernidade.

Se, por um lado, temos refletido sobre aspectos mais urbanos envolvidos no processo de modernização, por outro, é necessário lembrar que havia uma nobreza do campo que se mantinha em pé. Assim, o movimento republicano não passou despercebido por essa classe. Ao contrário, como escreveu Florestam Fernandes (1995), pelo menos em tese procurou-se urbanizar tais relações, mesmo que continuassem a imperar os modelos de comportamento ideais de vida e hábitos de dominação patrimonialista. Para desfazer-se desses velhos costumes, ou seja, despojar-se das tradições eminentemente ruralistas, firmando uma trajetória rumo ao comportamento burguês, liberal/urbano, era necessário que nas cidades houvesse um

mecanismo de produção de riquezas que as mantivesse, ou ainda, que tornasse o urbano independente do rural, o que somente aconteceria meio século depois. Por isso, a tradição coronelista continuou vigente mesmo no novo regime, a ordem social competitiva permanecia de mãos dadas à velha tradição.

Mantendo uma certa coerência com todo esse contexto, o sistema de ensino sofreu do mesmo mal. O currículo escolar no que concerne às disciplinas que o compunham, se constituiu às custas de muitas disputas de ordem política. A relação com a herança jesuítica e, tempos depois, com as premissas do ensino francês, colaborou para que o ensino das Humanidades Clássicas tivesse sido adotado desde o segundo reinado. Como confirma Botelho (2002), “língua e literatura antigas e modernas, religião, história, filosofia e retórica eram ministradas em detrimento da matemática e das ciências naturais”. Em outras palavras, significa dizer que o ensino da ciência propriamente dita, como já dissemos, estava a cargo das Escolas Militares e Politécnicas.

É somente pelo movimento ideológico-republicano que tais disciplinas passaram a constituir o currículo escolar, em virtude, é claro, da necessidade de preparar mão-de-obra como garantia do progresso. De forma que as políticas públicas passaram das humanidades clássicas ao modelo técnico-científico de currículo.

Entretanto, todas as reformas no sistema educacional, iniciadas por Benjamin Constant (1890), Caetano de Campos (1892), José Veríssimo (1914), etc., sempre privilegiaram a elite e, quando muito, segundo Botelho (2002), “se estenderam a grupos médios urbanos emergentes, posto que a república não implementou, de fato, políticas públicas efetivas na área de educação” (p.43).

De toda forma, o apego ao ensino das Humanidades não se restringia apenas ao Brasil. Na Europa, essa tradição sempre esteve ligada ao preparo das elites do serviço público por acreditar que as Humanidades melhor

desenvolviam os valores morais que precisavam para bem servir a seu país. Ensinar conhecimentos de ordem técnica representava um certo risco para sua submissão.

Para os fundadores da Semana de Arte Moderna de 22, a educação também significou solução para o atraso. Basta uma breve passagem por um dos artigos publicados contra a literatura parnasiana e seu representante, Coelho Neto. Combatiam os protestantes pela submissão à gramática portuguesa, ao léxico povoado de ‘lances decorativos’ próprios do parnasianismo. O argumento, segundo Botelho, se pautou no ‘potencial materialista e rebelde da obviedade’. Isso tudo originou diversos outros debates que provocaram ferrenhas discussões quanto ao conteúdo a ser ensinado nas escolas na primeira república.

Para alguns dos combatentes, era hora para atacar a “praga do bacharelismo”, como denominou Buarque de Holanda. Seria o fim da erudição, de discursos cheios de palavras estranhas que visam deslumbrar os leitores; era o fim dos tempos parnasianos, momento em que Paulo Prado (1928) escrevia que “ciência, literatura e arte” eram palavras que pouco significavam, pois em “tudo dominava o gosto do palavreado, de belas frases cantantes, dos discursos derramados: ainda há poetas de profissão” (*apud* Botelho, p.44). O nosso lado “doutor” como disse Oswald de Andrade, em 1924: “(...) O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. Países de doctores anônimas, de doutores anônimos”. Na verdade, o grupo da Semana de Arte Moderna comungava da mesma avaliação educacional, ou seja, também para eles a educação brasileira transcorria ainda naquele momento sobre os sustentáculos de uma pedagogia jesuítica e bacharelesca. Nesse caso, as palavras de ordem do movimento fazem sentido: *engenheiros em vez de jurisconsultos!*

Todavia, para André Botelho, bacharéis e engenheiros ainda que representassem grupos contrastantes daquele período, em função da identificação dos primeiros com o esoterismo científico e dos segundos, com

perspectivas democráticas abertas ao progresso industrial, simbolizam, espectivamente, os *diferentes ideais de cultura e de educação no processo de reordenamento* na primeira República.

Para Karl Mannheim (1947), o conflito entre dois ideais culturais educacionais, formulados diferentemente por diferentes elites, marcou a sociedade moderna. De um lado, estariam os herdeiros do ideal humanista/aristocráticos: de outro, aqueles identificados pela ‘especialização vocacional’, específicos dos grupos democráticos, ou seja, o conflito se dá entre arcaicos e progressistas. Entretanto, o autor parte do pressuposto de que a democracia na modernidade se caracteriza não pela ausência de comportamentos elitistas, mas *por novo modo de seleção e auto-interpretações das elites em face do processo histórico*. De forma que isto esculpiria um novo modo de relacionamento das elites com as massas quanto à redefinição da relação de distância entre elas. Assim, a democratização significaria, segundo o autor, “a perda da homogeneidade na elite governante” e a democracia não constituiria “um veículo de tendências racionalizadoras” da sociedade.

Logo, esses ideais, formulados a partir de concepções diferenciadas, acabariam por dar origem a estilos de pensamento não diferentes, mas, segundo Botelho, “antitéticos”. Em decorrência, dá-se o surgimento de um grupo mais aristocrático, que descarta a idéia de processo; e de outro, com mentalidade democrática, tendendo a explicar os fenômenos pela ordem das contingências. De resto, o que se tem ainda é uma elite que anseia pela burguesia culta como condição de distanciamento do proletariado.

O conflito entre tais grupos nos possibilita refletir sobre o papel do trabalho, pois representa o critério de diferenciação entre os ideais de cultura e de educação. Assim, a elite que expressa o ideal humanista não pratica o trabalho especializado por se sentir superior ao grupo do ideal da especialização vocacional. Todavia, para Mannheim, em função da ambigüidade estruturante da nossa realidade social, é muito provável que, mesmo antagônicos, esses grupos tenham se interligado e não se excluído,

como, em tese, poderia acontecer. Sobre essa relação paradoxal em nossa sociedade e os desafios dela decorrentes, escreveu Roberto Schwarz (1990, apud Botelho 2002): “esta complementaridade entre as instituições burguesas e colônias esteve na origem da nacionalidade e até hoje não desapareceu por completo”. Avalia ainda o autor que esse comportamento se desviou em relação ao modelo canônico anglo-francês que o inspirou. Por essa razão, ou seja, por esse desvio que aqui ocorreu, ganhou atenção especial da reflexão literária e teórica. Além disso, se atentarmos para as mudanças na caracterização internacional do trabalho, relegando às ex-colônias apenas o papel de consumidoras de manufaturados e fornecedoras de produtos tropicais, perceberemos que o argumento do atraso seria, à primeira vista, um empecilho, pois

o fundamento efetivo estava no que a tradição marxista identifica com o “desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, expressão que designa equanimidade sociológica particular a esse modo de produção sobre o qual realiza a sua finalidade econômica, o lucro, seja através da ruína de formas anteriores de opressão, seja através da reprodução e do agravamento delas. Contrariamente ao que as aparências do atraso fazem supor, a causa última da absurda formação social brasileira está nos avanços do capital na ordem planetária criada por eles, de cuja atualidade e conduta disparatadas de nossa classe dominante são parte legítima e expressiva quanto ao decoro vitoriano. Isso posto, digamos que o Brasil se abria ao comércio das nações e virtualmente à totalidade da cultura contemporânea mediante a expansão de modalidades sócias que estavam tornando a execração do mundo civilizado. (ibidem, p.39.grifo nossos).

Nosso destaque na argumentação acima quer assinalar o quanto o terreno onde edificamos nossa sociedade moderna é movediço. Nesse caso, todo cuidado é pouco, pois tomar a Escola como tutora da reforma social, como instrumento de revitalização do atraso, portanto, extremamente importante na configuração da sociedade, exige também que não sejamos ingênuos a ponto de não considerarmos os aspectos sociais e políticos que estavam em jogo. Não se trata apenas de substituir um ideal de cultura e de

educação por uma concepção mais técnica. Trata-se, antes de tudo, de colocar, entre um e outro, uma mediação, que segundo Botelho (2002), serviria para garantir a ‘inclinação’ para o ‘lado doutor’ – como escreveu Oswald de Andrade – no processo de formação cultural que assegurava aos seus agentes prestígios e proveitos objetivos¹⁷.

Podemos compreender esse conjunto de afirmações como resposta ao jogo coercitivo imposto pelo modelo social positivista. Porém, como afirmou Buarque de Holanda (1995), o discurso sobre o progresso passou a significar no Brasil sinônimo de avanço, ainda que tal postura se desse apenas no nível do discurso, uma vez “que puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam ser os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos” (p.160).

5.3 - O analfabeto como causa do atraso

Com freqüência, as montanhas parem ratos e as árvores não deixam ver o bosque. *(anonimo)*

É muito comum na literatura que trata da presença do analfabetismo, no Brasil, como obstáculo de maior peso no processo de modernização. Para Antonio Cândido, constitui o traço básico do subdesenvolvimento, especialmente, no campo cultural. Assim sendo, segundo Nicolau Sevcenko, o analfabetismo foi o maior argumento utilizado na Primeira República, ou seja, foi a marca, o tom dos discursos. Além disso, conforme o autor, serviu como sustentação para as tomadas de posição e estabelecimento de propósitos.

A alfabetização em caráter universal serviria como recurso para a eliminação do atraso e, portanto, seria capaz de preparar o terreno para que

¹⁷ Há um conto de Machado de Assis, *Teoria do Medalhão*, que ilustra bem essa inclinação.

o republicanismo doutrinário se desenvolvesse e elevasse o país à condição de nação modernizada.

Ao lado dessa idealização, havia uma aspiração à democracia que compareceu na divulgação dos ideais republicanos com o fim de fortalecê-los, mas que, no entanto, foi se perdendo, progressivamente, frente aos grupos sociais que vislumbravam uma maior participação política. Tanto que a Constituição de 1891 era ainda excludente e preconceituosa em relação à participação das camadas populares do exercício democrático com o impedimento do voto do analfabeto e da superficialidade com que tratavam as questões educacionais, apesar de instituir o ensino laico, em decorrência do ‘rompimento’ da Igreja e do Estado. Não previa nenhuma forma de tratamento que garantisse as fronteiras de responsabilidades entre o Estado Federal e os Estados-membros. Esta forma interessava somente enquanto veículo de erradicação em massa dos analfabetos, empecilho na caricatura da nova sociedade.

Realidade que permanece quase inalterada até 1926, quando houve a revisão constitucional que, dentre outras determinações, atribuía às províncias a responsabilidade de legislar sobre o ensino primário e técnico-profissional. Tratamento que se arrastava desde 1889. À União caberia tratar apenas do Ensino Secundário e o Superior.

O índice de analfabetos dá visibilidade a uma política educacional, mesmo após a República, que mais uma vez privilegia as elites. Em 1890, 84% dos brasileiros eram analfabetos; índice que permanece alarmante até 1920, isto é, 21 anos depois do novo regime, havia 75% de analfabetos. Como explicita a célebre frase de José Murilo de Carvalho, “a elite é uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (p.55).

O mais curioso é a convicção de que a educação, tão somente ela – como ilustram os discursos da época – é a solução para o país desgarrar-se do atraso sóciopolítico e econômico. Parece-nos que o fato mesmo de o republicanismo não ter tido o sucesso esperado, é imputado à falta de boas

Escolas e não aos problemas de interpretação e de caráter ideológico das filosofias adotadas na condução do regime. Nesse sentido, desiludidos com a consolidação da República, recorrem novamente à Escola como tábua de salvação, ou seja, a redenção da república seria possível pela difusão educacional, movimento que tinha o objetivo de ‘republicanização da República’.

Inspirados no modelo francês, elaborado por Ernest Renan e Georges Clemenceau, no movimento que instituiu a III República Francesa e que defendia um sistema mais democrático de Educação, os intelectuais brasileiros empreenderam uma forte luta no sentido de ampliar as responsabilidades do Estado para com a Educação, defendendo a obrigatoriedade do ensino, entre outras coisas.

Contudo, é José Veríssimo quem estremece com críticas as ações não desenvolvidas no setor educacional, após os primeiros anos de República. Na publicação de 1906, *A Educação Nacional*, obra que assume caráter programático, contribuiu para que o regime republicano alcançasse os seus propósitos. Para o regime, uma nação jamais se edifica sem bases sociais definidas que identifiquem os indivíduos e grupos sociais pelo sentimento de pertencimento a um coletivo. Por essa razão, afirma:

no estado atual do Brasil a escassez de tal sentimento encerra acaso grandes e graves perigos. O verdadeiro patriota que sem os irrefletidos entusiasmos partidários, assiste a reconstituição do país sob a forma federativa, aliás, tão de molde para ele, estremece, lembrando-se quão precária pode se tornar de momento a unidade nacional da qual depende a sua grandeza se lhe faltar um instante aquilo que mais que as coações da força, une os povos e faz as nações: o sentimento do passado, a possessão em comum de um rico legado de tradições, o desejo de viver juntos, e a incessante vontade de manter e continuar a fazer valer indivisa a herança recebida (p.109-110).

É a educação a instituição capaz de aglutinar, de criar o sentimento de coletividade, capaz de incutir o “desejo de viver juntos”.

Decorre daí a importância fundamental que os currículos escolares passam a ter. O conjunto de disciplinas que os compõem devem seguir uma filosofia que os façam chegar aos objetivos pré-determinados: a reforma moral do cidadão pela inculcação do sentimento de unidade e patriotismo, bem como, a reforma do seu comportamento, pois o cidadão é submetido às leis do Estado e tem o dever de cumpri-las. Entre as várias tarefas da escola, segundo Chevel (1998),

ont pour loi la soumission aux exigences des autorités de l'État, de l'économie de marche, ds agences de presse ou de publicité, ou de l'opinion publique. (...) Enseigner, quand on s'adresse à de jeunes, c'est forcément en même temps donner une éducation. Education morale, civique, intellectuelle, littéraire, esthétique, rationnelle, religieuse même, suivant les contenus à enseigner.(...) C'est-à-dire, un phénomène culturel tout a fit, particulier, propre à l'école (...)

Nesse caso, o conhecimento a ser incorporado, a ser memorizado pelo indivíduo no projeto de reforma moral é disciplinarizado, isto é, é elencado de modo a constituir um programa de cidadanização. Assim é que disciplinas como “História Pátria”, “Educação Moral e Cívica”, “Língua Nacional” constituem o projeto político escolar. Trata-se de uma política educacional mais do que um simples projeto de reforma.

Se nos debruçarmos sobre os diversos sentidos que os termos ‘escola’ e ‘educação’ produzem no cruzamento com os objetivos a que se destinam, percebemos o quanto os sentidos, histórico e ideologicamente construídos, resultaram num imaginário de que a Escola é um instrumento que possibilita a condição de mudança de vida: “vai-se para a Escola para aprender a ler e escrever, para conseguir emprego”. Ou seja, produziu-se a naturalização de uma política de civilização que se apresenta para o indivíduo mais do que natural, mas como dever, obrigação. Ao naturalizar a relação com a Escola, apaga-se o efeito do político que se apresenta sob a forma de neutralidade na formulação das políticas públicas.

A Escola, no dicionário de Houaiss¹⁸, é interpretada como:

conjunto de conhecimentos; saber; conjunto de pessoas que segue um sistema de pensamento, uma doutrina, um princípio estético etc.; “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo; conjunto de professores, alunos e funcionários de uma escola; conjunto de pessoas que segue um sistema de pensamento, uma doutrina, um princípio estético etc.; experiência vivida; vivência; conjunto de seguidores, imitadores ou apreciadores, etc. (grifo nossos).

Como se pode notar, há um predomínio do sentido de contigüidade, de coletividade, quer na dimensão física ou na sua abstração. Portanto, trata-se de uma política do coletivo que visa infundir o espírito de cidadania, de nacionalidade.

Por essa razão, afirma Veríssimo (1906),

aprender a solidariedade nacional na solidariedade escolar, e a noção do dever cívico, do dever humanitário e do dever em geral, no dever e na disciplina da escola. O conhecimento destes diversos aspectos da pátria, não já como região, não já como nação, senão como Estado, como uma sociedade cujos fins, conforme os de todo estado, são o desenvolvimento das faculdades da nação, o aperfeiçoamento da sua vida, constitui a educação cívica (...). Esta face da educação escapou até hoje à organização do nosso ensino escolar, do qual deverá ser como a cúpula e remate. E assim o edifício da nossa educação pública ficou sem alicerces – o estudo do país – e sem acabamento – a cultura cívica (p.8-9).

Como se pode ver, o comportamento cívico – os *diversos aspectos da pátria* – é edificado na e pela Escola, que deve inspirar e, de um certo modo, *aperfeiçoar a vida* que tenha como seu remate a construção de uma civilidade própria do Estado.

Entretanto, é preciso que compreendamos o funcionamento desse discurso num Estado republicano de características capitalistas como se deu no Brasil. Nesse caso, há ‘uma face oculta’ da Escola que carece ser

¹⁸ Dicionário de Houaiss- CD-Room,2003

desconstruída. Isto para dizer que pensar a Escola no sistema capitalista, em um momento de vanguarda dos processos de modernização, implica tomá-la como formadora da classe trabalhadora para as indústrias. De modo que se por um lado, ela é edifício da moral moderna; por outro, escreve Enguita (1989), revela-se um outro aspecto: “a de suas conexões com o processo de produção”.

Assim, pensar a Escola como quem prepara para o trabalho, mas, sobretudo, no preparo das atitudes e aceitação das relações sociais imperantes em cada época, nos parece fundamental na compreensão do que significou, no momento da consolidação do Estado nacional, da criação dos grandes colégios republicanos e das políticas públicas e lingüísticas que tomaram como bandeira.

O ideário republicano, sob o clamor da ordem e progresso e da industrialização como condição de modernidade, elegeu a Escola como gladiadora, e a um só tempo, escudeira de seus planos. Logo, a industrialização requer, num regime capitalista, mão-de-obra coerente com a forma histórica que assume as relações com o trabalho. Quando falamos em forma histórica do trabalho, queremos chamar a atenção para nossa reação frente a um garçom que demora em nos atender ou frente à imagem de dois funcionários que conversam o tempo todo, não dando a devida atenção que esperamos, mesmo sabendo que suas condições de trabalho em nada são estimulantes. Ou ainda, receber salário por oito horas de trabalho e achar que deve cumpri-lo minuto a minuto, ou mesmo um dentista que atuasse apenas durante meio período do dia e o restante reservasse para lazer, deveria trabalhar o máximo possível para obter o maior ganho possível.

Segundo Enguita (1989), não se trata “de que pensemos que aquele que trabalha para outro tem obrigações contraídas que deve cumprir, mas antes, de que somos incapazes de imaginar o trabalho de outra forma” (p.3). Na verdade, nossa relação com o trabalho se fez de forma histórico-religiosa com a idéia de que “ganharás o pão com o suor do teu rosto”, dentre outras.

De forma que, se passasse a aceitar qualquer tipo de trabalho, muitas vezes em virtude do salário e das regalias, que, em virtude de uma identificação em si. Não se trata da ‘natureza das coisas’, mas de uma construção que se dá na passagem do século XVIII para o XIX e juntamente com ela o sentido de que trabalhos inferiores e rotineiros dão menos prestígio. O que importa é conseguir a especialização.

Destaca ainda o mesmo autor, a importância de se compreender em que momento da história ocorre a passagem do discurso bíblico do ‘ganharás o pão com o suor do teu rosto’ para o discurso econômico industrial, uma vez que o que está em questão agora é a noção de “ganharás”, pois segundo afirma, “ganhar é uma expressão própria de uma economia monetária desenvolvida, do trabalho assalariado, cuja transformação em consigna bíblica não denota senão a adaptação da doutrina religiosa à nova ordem” (p.56). Uma nova ordem exige uma outra ética. Assim, o cotidiano do homem trabalhador é regrado de tal modo que as condições de seu bom desempenho constituem garantias de que a produtividade seja mantida no patamar estimado. Para isso, é importante que ele tenha uma vida equilibrada, com horários estabelecidos coerentemente com as atividades. Chandler (1964), superintendente da fábrica FORD, assegurava que para o trabalhador manter-se em plenas condições de produção durante sua jornada de 8 horas diárias, é preciso que leve uma vida tranqüila no lar, bem regulada. Porém, se ainda almeja-se um aumento de sua capacidade produtiva, é preciso ainda evitar preocupações, embriaguez e doenças. Isto possibilita-nos interpretar as modificações de rituais religiosos no século XIX que passaram a desenvolver-se como recorrentes aos princípios do bom trabalhador: esforçado, honesto, comprometido, etc. Logo, não é por acaso que as campanhas religiosas contra o alcoolismo, contra a participação excessiva em festas (inclusive, muitas delas foram extintas), etc, pois o homem, para bem produzir, necessita ter uma vida regulamentada. Isto é, teve seu comportamento, também, industrializado.

Com isso, o capitalismo e a industrialização encontram eco. Ou seja, de um lado um grande projeto de modernidade, e de outro, pelo efeito desse próprio discurso, indivíduos em busca de uma resignificação, através da qualificação da mão-de-obra. Nesse sentido, a história mostra o quanto essa relação provocou um profundo movimento, quase que uma recaricaturização das nações e estados, especialmente, quando nos debruçamos sobre as ibero-americanas. Não faltou, no dizer de Enguita, “processos de extermínio intencional como resultado das grandes guerras, de genocídio derivado, mas muito eficaz, pela destruição de suas economias, de trabalho forçado ou da exportação de enfermidades às quais não estavam imunizados, etc.” (p.5).

Por outro lado, é importante compreender como essa nova concepção transformou o mundo e as relações humanas no que concerne à luta pela sobrevivência. O homem da economia de subsistência é substituído pelo homem das máquinas que não tem o poder de decisão e de escolha sobre o bem que deseja produzir porque está sujeito às restrições do mercado ou dos monopólios de compra de tais bens. Resulta daí, o fato de o homem se ver diante de uma infinidade de ‘panóplia’, de opções teóricas e imaginárias, mas não condizentes com a realidade. Além disso, essa nova ordem de valores acaba por resignificar o homem da era industrial na sua relação com o espaço público e privado, entre o trabalho e o ócio¹⁹. Tanto que os rituais religiosos e políticos passam a exigir locais próprios e diferenciados dos rituais familiares que se estendem do seio das famílias para os bate-papos nas ruas. Decorre daí uma outra relação que é também modificada: a relação com o tempo.

Enfim, é nessa nova ordem de acontecimentos que pensamos construir nossas análises, pois realizá-la, desconsiderando a órbita sob a qual circula a Escola, seria o mesmo que condená-la à estreiteza de um pensamento circunscrito aos aspectos pedagógicos. Por essa razão, tecermos uma análise

¹⁹ Sobre a construção histórica das relações do homem com o trabalho, recomendamos o estudo da obra de Mariano Fernandez Enguita, *A face oculta da escola* (1989).

sobre as condições de produção dos que deram origem à construção de um programa de ensino é, antes de tudo, compreender o funcionamento de uma política pública e, sobretudo, perceber seus efeitos na civilização do indivíduo.

Na verdade, todo o processo de industrialização produziu uma forma nova de reorganização social, pois as relações entre as condições de produção no trabalho industrial versus a produtividade conseguida provocaram uma desagregação social, ou seja, os homens eram agora ‘re-classificados’ segundo sua capacidade produtiva.

Isto posto, constituiu-se em nossa reflexão, dentre outras é claro, as condições de produção que permitem uma melhor compreensão de uma nova ética que norteará as ações da Escola. O sistema de reforma dos portadores sociais está imerso num Estado republicano, de regime capitalista, em vias de industrialização como condição de modernidade. Lênin (1970), ao relatar o caso da antiga União Soviética, afirmava que aprender a trabalhar deveria ser a tarefa mais importante a ser colocada para o povo na consolidação daquela república. O sistema Taylor conseguia reunir, de um lado, uma burguesia feroz e refinada e, por outro, valiosas descobertas científicas conseguidas ao custo de muita pesquisa científica durante o trabalho, como por exemplo, o estudo dos movimentos mecânicos em relação aos movimentos lentos e desnecessários, buscando com isso, a otimização do tempo e da força humana através da descoberta de novos métodos de contabilidade e de controle. Por essa razão, deveria a república soviética munir-se, a qualquer preço de novas conquistas científicas e de suas técnicas, etc.

5.4 - De casa para o trabalho, da Igreja para a Escola

As mudanças de ideais ou a passagem de um regime político para o outro sempre se operam a partir da sua institucionalização. Institucionalizar idéias significa torná-las oficiais pelas práticas sociais a elas condizentes. Portanto, é necessário seu estabelecimento, ou seja, é preciso o estabelecimento do seu (e do) ensino de comportamentos e hábitos.

Houve um período na história em que eram comuns os rituais de iniciação dos jovens na vida adulta, em que as destrezas para a execução dos trabalhos eram adquiridas no próprio local. Não constituía, até então, uma tarefa da escola. Na Idade Média, as práticas para inserção no mundo do trabalho se davam através da colocação dos filhos como aprendizes na execução de tarefas domiciliares nas casas de outras pessoas, num período de sete a nove anos. A escola nesse período se destinava, quando muito, ao ensino das primeiras letras e do ofício de copistas.

O artesanato representava uma espécie de intercâmbio familiar através do qual o mestre artesão recebia um pequeno número de aprendizes e os inseria numa relação de mútuas obrigações. De um lado, eram obrigados a servir o mestre fielmente, não apenas nas tarefas do ofício, mas na vida cotidiana em geral; de outro, o mestre era obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, além da alimentação, vestuário e, principalmente, “a dar-lhes uma formação moral e religiosa e prepará-los para converter-se em um cidadão, e na medida do possível, ensinar-lhes rudimentos literários” (Enguita, 1989, p.107). De certo modo, podemos dizer que tais ensinamentos extrapolavam uma relação de socialização das crianças com o mundo dos adultos. Tratava-se muito mais do ensino das relações sociais de produção. Ariès (*apud* Enguita, 1989, p.107) fala sobre isso dizendo que ‘o serviço doméstico confunde-se com a aprendizagem, forma muito geral de educação. A criança aprendia por meio da prática’, isto é, uma prática que não estabelecia fronteira entre profissão e vida privada. Nesse caso, era por meio do serviço

doméstico que o mestre ensinava aos aprendizes, fora de sua própria família, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano dos que lhe supõem em posseção.

O fato curioso aqui é que a aprendizagem se dava fora da própria família, numa época em que era muito comum que os filhos herdassem as mesmas profissões dos pais. Então, por que tal preparo, ou melhor, por que a aquisição de tais habilidades se dava fora do seio familiar? No entanto, essa atitude não era bem vista porque uma educação na própria família poderia sofrer efeitos dos laços afetivos que impediriam a boa aquisição das noções de dependência e de autodisciplina. Portanto, mesmo nesse período, já nos deparamos com o anseio por uma prática educativa que se distanciasse do seu maior obstáculo: a afetividade.

Além dos artesãos, os filhos da classe feudal passavam por semelhante processo. Apenas, para estes últimos, educar era aprender a montar a cavalo e a usar armas e quando muito, a tocar um instrumento. Aos camponeses era reservada uma escola que lhes inspirava o comportamento ditado pelas normas religiosas e morais da época. Ao lado dessas classes, já havia uma preocupação com a classe dos miseráveis, que para a nação representavam o desperdício quanto ao grande número de braços inativos. Nesse instante da história, inicia-se a preocupação com a educação das massas. Por essa razão, o século XVII, foi o momento em que se criaram os internatos,

desejando dar remédio à grande perdição de vagabundos, órfãos e crianças desamparadas (...) porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculo aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se criarem livres e sem dono, aumentam, porque se tendo criado sem liberdades de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora do bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadoras das gentes e povos (Enguita, 1989, p.109).

Outros autores da mesma época afirmavam quanto a essa questão que o fator mais importante decorrente do internamento de tais sujeitos, não era

o lucro, mas a possibilidade de afastá-los da mendicidade e da inanidade e torná-los úteis ao reino de alguma forma.

Na França não foi diferente. As crianças internadas em hospícios e outras instituições semelhantes serviam como mão-de-obra barata para os industriais que as contratavam em forma de pequenos grupos ou as exploravam nas próprias instituições em que estavam internadas. Consta de um Relatório enviado ao Ministro do Interior pelo Diretor do Bureau des Hospices Civiles, no V ano da Revolução, a seguinte afirmação: “É no interesse das crianças: preparadas para trabalhos que, em uma idade mais avançada, poderão proporcionar-lhes meios de existência; são arrancadas da ociosidade; são minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos sempre trouxe para a sua moralidade” (ibidem, p.110). Além disso, assinalou um empresário francês dessa época que, além de as crianças servirem como mão-de-obra menos onerosa, graças à vida comunitária que levavam, sabiam obedecer e trabalhar.

Contudo, sempre que recorremos à história, ouvimos ecoar o discurso da burguesia ascendente a favor da educação para o povo. Por um lado, isto é facilmente compreensível, pois o povo precisava acreditar que a educação era condição para sua ascensão em detrimento do poder religioso. Por outro, havia o chamado medo da ilustração e não faltavam pensadores contrários à criação de escolas, porque não se tratava de ensinar a ler e escrever os pobres, mas “formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade” (Vaughan e Archer, apud Enguita, 1989, p.111). Ao mesmo tempo, a questão ganhava mais e mais proporção por toda a Europa através daqueles que pensavam que sem ilustração não se consolidaria uma nação.

Dentre os autores franceses do início do século XIX, como Maribeu, La Chalotais e Destutt de Tracy, Voltaire chegou a afirmar que preferia em suas terras diaristas e não clérigos tonsurados (Laski, 1977). Segundo Enguita (1989), existiram outros pensadores um tanto quanto ambíguos como Condorcet, Rousseau e, indo um pouco mais longe, o próprio Kant. O

próprio Charlotais, numa crítica aos Irmãos da Doutrina Cristã (les frères ingnorantis), escreveu que para o bem da sociedade basta que o conhecimento não vá além do necessário às suas ocupações. Pensamento que ressoaria um século mais tarde, desta vez na Espanha, escrito por Bravo Murillo: “não precisamos de homens que pensem, mais de bois que trabalhem”.

De todo modo, sempre existiram aqueles que enxergavam na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados submetidos à obediência e à servilidade.

Nesse sentido, é no pensamento do próprio Condorcet que a França encontraria um dos seus principais legados para a história da escolarização do seu povo. Para ele, quanto mais se espalhassem as luzes da ilustração entre os povos, menos riscos teriam de nascer no seio deles os perigosos empecilhos da nação quando, por exemplo, se tem:

freqüentemente os cidadãos ofuscados por vis facínoras se levantam contra as leis; então a justiça e a humanidade lhes clamam, para empregar só a arma da razão para recordar-lhes seus deveres; por que, então, não desejar que uma instrução bem dirigida lhes torne difíceis de serem seduzidos mais diante, mais dispostos a cederem à voz da verdade? (Condorcet, 1847, apud Enguita 1989, p.112).

O fato é que se necessitava de uma ação educativa que os instruisse a obedecer às leis da nova ordem, mas de tal modo que não lhes fosse ensinado a refletir e a questionar. Apenas deveria ter a função de esclarecer a cada sujeito qual o seu lugar na nova sociedade, inspirando-lhe o sentimento de grandiosa participação demonstrada pelo comportamento e hábitos reformados. Para tanto, uma educação religiosa era fundamental do ponto de vista da conformação, isto é, pela religião é possível o exercício da consolação, sentimento necessário para que as leis sejam cumpridas sem objeção. Compreender essa questão nos permite historicizar os ditames religiosos como “o reino dos céus pertence aos pobres”, “os últimos serão os

primeiros”, discursos que pelo sentido de humildade produzem o efeito de conformidade, isto é, de aceitação do trabalho e de suas condições como possibilidade de salvação.

Comportamento que na era napoleônica já se verificava. Napoleão deixou a cargo da Igreja o ensino primário, enquanto o secundário era monopólio do Estado laico. Tailandier, secretário geral da Instrução Pública na França, em 1851, declarava que em virtude do processo de industrialização, a educação dos operários era fator imprescindível e deveria, nesse processo, privilegiar mais a educação moral que a técnica. Segue-se na Inglaterra industrial esse mesmo pensamento, ou seja, educar os operários colocaria em risco o próprio processo de produção. Assim, era preciso tomar cuidado com o tipo de educação a ministrar, pois como afirmou um fabricante de algodão em Derbyshire, por volta de 1833, era preferível para o bem estar do seu povo que este fosse cristão ilustrado que nem sábios no conhecimento do cotidiano, pois como o fabricante disse: “não queremos estadistas em nossas fábricas, mas indivíduos de ordem” (apud Enguita, p.113).

A preocupação com a formação moral da mão-de-obra passou a ser a tônica dos grandes projetos industriais. Agora a questão era aceitar trabalhar para o outro e sob as condições impostas pelo patrão. Logo, se o meio para submeter os adultos fosse a fome, internamento ou força, no que concerne às crianças, o meio eficaz seria a educação que os moldaria desde a infância aos princípios da modernidade.

A Escola se tornava a saída eficaz para os ajustes sociais necessários para a estruturação da nova sociedade capitalista. Tanto que mesmo aqueles que se opunham à formação escolar, por temer os benefícios da ilustração, agora passavam a reivindicá-la com entusiasmo, o que provocou um certo deslocamento da formação, antes só religiosa, para uma formação material-capitalista. Nesse sentido, era importante cultivar nos novos espíritos, a um só tempo, a educação moral, disciplinar, e também, afetiva, no sentido de

torná-los dóceis. Ou seja, domar o indivíduo pelo respeito e docilidade; o trabalhador deve ser pontual, preciso, obediente e fiel, isto é, ter um comportamento robotizado, eficaz na produção e, sobretudo, não se queixar de nada.

De tal maneira que ao discutir na França a eficácia do método mútuo e simultâneo, concluiu-se que o que importava naquele momento, não era ensinar o maior número possível de alunos, num curto espaço de tempo. Interessava, apenas, “ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento” (Enguita, 1989, p.116). De forma que disciplina é a bandeira da escola, movimento que a coloca ao lado de instituições como os quartéis e conventos. Os professores tinham a grande tarefa de transformar homens em máquinas, como descreveu uma escola inglesa, no início do século XIX:

o superintendente fará soar de novo a campainha, então a um movimento de sua mão, toda escola levantar-se-á a um só tempo de seus assentos; a um segundo movimento os escolares se voltam; a um terceiro, se deslocam lentas e silenciosamente ao lugar designado para repetir suas lições, e então ele pronuncia a palavra “começai” (Thompson, 1967, p. 85).

O método, sobretudo, é o que garantia na opinião dele a eficácia da escola espelhada na descrição do regime militar. Em *Vigiar e Punir* (1976), Foucault traz uma descrição feita por Bally sobre a rotina estabelecida no uso do tempo na escola: “8:45, entrada do instrutor, 8:52 chamada do Instrutor, 8:56, entrada das crianças e oração, 9:00, entrada nos bancos, 9:04, primeira lousa, 9:08, fim do ditado, 9:12, segunda lousa, etc” (p.174).

Para além da utilização do tempo, havia na escola a preocupação com a disciplina do corpo e dos movimentos. O ‘Journal pour l’instruction elementaire’ na França, segundo Foucault (1976), descrevia a codificação para cada movimento do ‘instructou’. Assim, quando ao ouvirem a frase:

“Entrem em seus bancos”, à palavra ‘entrem’, as crianças põem ruidosamente a mão sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna por cima do banco; às palavras “em seus bancos”, passam a outra perna e sentam-se frente a suas lousas (...); em “peguem as lousas”, à palavra ‘peguem’, as crianças levam a mão direita à cordinha que serve para pendurar a lousa ao prego que está diante delas, e com a esquerda, pegam a lousa pela parte do meio; à palavra ‘lousas’, as crianças soltam-nas e põem-nas sobre a mesa (ibidem, p.178).

Na verdade o comportamento se assemelha ao funcionamento de uma engrenagem em que cada peça tem função definida e ao menor sinal de problema com qualquer uma, toda engrenagem fica comprometida. E o sujeito máquina jamais poderia incorrer em falhas, quer técnicas ou morais.

Observa-se que existiu um verdadeiro cultivo da ordem em detrimento de qualquer tipo de instrução. Encontramos na literatura que descreve esse momento pouca referência ao ‘o quê se ensinar’ a não ser a ordem, a disciplina, a pontualidade, e a compostura. A arquitetura escolar era inteiramente significada pelos avisos repressores que se afixavam às suas paredes e aos regimentos que se elaboravam. Assim, o silêncio é um dos principais recursos utilizados no processo de educação, não só prescrito para a conduta dos alunos, mas pela imponentia do professor que se fazia obedecer pela taciturnidade. Conjugam-se a esse recurso, o uso da leitura silenciosa ou em meia voz, a ordem dos mobiliários, ou seja, cada coisa em seu lugar, boa ventilação e iluminação, salas de bom espaçamento, alunos limpos, ameaça de castigo e da vigilância perene do professor. Enfim, é a discursivização da ordem e a disciplina pelos comportamentos.

Para bem ilustrar a verdadeira obsessão por essa ética escolar, Enguita (1989) relata a fala de um ministro francês que num determinado momento, “olhou para o seu relógio e disse com satisfação que, naquele momento, em todos os liceus franceses os meninos estavam fazendo a mesma coisa” (p.118). E acrescentaria, “e da mesma forma”, ou seja, na forma de adentrar e de se comportar fisicamente na escola, na forma de se portar para a

apresentação das leituras e dos textos, tem-se o gesto estruturante de que, até hoje, ainda faz funcionar um certo imaginário de escola. E, o pior, não falta aqueles que vivem das lembranças do seu tempo como as que verdadeiramente compreendiam o papel da educação: moldar o indivíduo do ‘bem’.

Entretanto, a nosso ver, Enguita (1989) construiu a reflexão que não quer calar. Relendo a historiografia, ele pergunta: ‘em que medida não eram os trabalhadores e o movimento operário, os primeiros interessados na escolarização universal, em que medida não foi a escola uma conquista operária e popular que as classes dominantes teriam tentado depois, e ainda tentariam adulterar com mais ou menos êxito?’ Na verdade, o que acontece é que essa historiografia foi escrita por aqueles que fundamentalmente tomavam a escola como tal, numa interpretação enviesada dos acontecimentos. De todo modo não nos parece descartável a idéia de que o ‘feitiço virou contra o feitiço’, uma vez que nos movimentos que se seguem, a ‘democratização’ da escola vai ser bandeira de luta.

Ao que tudo indica, a escolástica adotada na reforma moral dos trabalhadores produziu equívocos na medida em que artesãos, oficiais e operários qualificados tiveram seus desejos extrapolados, isto é, suas atitudes se estenderam para além dos seus ofícios, o que os levou a se incomodar, também, com os problemas culturais da época, resultantes da obsessão pelo progresso. A bem da verdade, há algo que escapa sempre a toda forma de controle. Nesse caso, parece-nos facilmente compreensível a possibilidade de uma reorganização que se fez, justamente, no e pelo silêncio imposto como ordem.

Por outro lado, é preciso que nos detenhamos sobre o quê acontecia fora da escola naquele momento. Não podemos nos esquecer que sempre existiram biólogos, matemáticos, músicos, etc. que produziam conhecimentos e reflexões através da auto-instrução. Todavia, o movimento próprio dos acontecimentos não se restringia à rede formal e informal de

qualificação técnica e científica dos sujeitos. Existiam escolas de iniciativa popular, o início das sociedades operárias, enfim, uma variedade de outros pequenos movimentos, dispersos naquele contexto, que contribuiriam para uma mudança da ordem social pouco tempo depois. E, nesse período, as relações entre Escola e Estado vão ser ainda mais intrincadas a fim de evitar que os movimentos do operariado ganhem força na contingência social. Conduta que tem visibilidade na frase de Grã Duque Miguel frente a tropa formada: *Está bem, mas respiram!*

Porém, um processo um pouco diferente se deu na acomodação dos imigrantes que chegaram aos Estados Unidos no momento de sua industrialização. Neste país a Escola representou o principal recurso de ‘americanização’ dos imigrantes através do apagamento do seu passado, uma verdadeira lavagem cerebral a fim de que pudessem servir à nova nação. Para tanto, a escola tratou logo de incutir nesses pioneiros as tradições culturais e, principalmente, sua língua, *convertendo-os em cidadãos da nova pátria*. Através do ensino da língua, os programas de ensino visavam afastar os aprendizes toda espécie de insegurança que pudesse comprometer o sentimento da cidadania. Foi tão intensa essa estratégia que os primeiros ingleses já se autodenominavam ‘native americans’.

De toda maneira, é bom que se mantenha viva em nossas lembranças o fato que o Estado norte-americano permanecia na posição de nação onde o processo industrial se apresentava como modelo a seguir em virtude da mão-de-obra barata que para lá migraram. Como bem observou Enguita (1989), não restava outra opção senão a de acomodar à sua maneira o novo grupo. Pelo fato mesmo de a indústria americana ter ganhado impulso mais que em outros lugares, obrigou a escola a encontrar meios mais rápidos e eficazes na preparação moral-trabalhista dos imigrantes.

Assim, nada mais fez que aprimorar o modelo militar já empregado em diversas partes da Europa como demonstrou o documento assinado por 77 presidentes dos centros universitários e superintendentes escolares que

referendava tal modelo. Logo, a questão era insistir na pontualidade, na regularidade, na atenção e no silêncio como hábitos necessários para o resto da vida e como condição de bom relacionamento entre os companheiros de trabalho na civilização industrial e comercial. Comportamento cultivado no início do século XX, através do documento escrito pela comissão de Imigração da Califórnia, dirigido às donas de casa, orientando-as quanto à higiene das janelas e da coleta do lixo. O mesmo documento asseverava, ainda, que os filhos não deveriam chegar atrasados na escola, pois se eles assim o fizessem, quando crescidos iriam chegar atrasados no trabalho o que incorreria na perda do emprego e, em decorrência, se tornariam pobres e miseráveis.

Decorre desse pensamento foi a decisão tomada em 1916, para substituir, segundo seus especialistas, a jornada curta e suave da escola para o mesmo período de tempo destinado ao trabalho nas indústrias: 8 horas diárias. Novamente, temos a escola alinhada aos ideais capitalistas concebida como o melhor lugar para se evitar as resistências de forma preventiva. Raciocínio que se mantém coerente ao pensamento de John L. Hart que, em 1879, observava que os edifícios escolares são menos caro que as prisões.

Com relação aos imigrantes negros nos Estados Unidos, o mito de raça preguiçosa era o que determinava a ação de transformá-los em mão-de-obra mais barata. Concebido como estúpido e indolente, era necessário, para seu adestramento, uma disciplinarização mais contundente. Pior seria correr o risco de perder o controle sobre os negros, pois já não mais podendo utilizar o chicote, deveriam, seus proprietários, recorrer à escola para domesticá-los. Obviamente que a escola dos negros era bastante diferente das escolas dos brancos. Na escola dos negros, o objeto de atenção sempre foi o trabalho e a disciplina, pois o conteúdo acadêmico se restringia a pequenos rudimentos literários, quando eram destinadas à formação de professores. Para isso, os instrutores selecionavam, entre eles, aqueles que aparentavam maiores

condições de rápida conversão para, a seguir, tornar-se o pregador do seu próprio povo.

Nesse sentido, podemos dizer que o ideal de escola como aquela que possibilita a liberdade e o exercício da democracia apagou sempre outra face oculta da escola, a face que mascarava, pelo discurso do acesso ao conhecimento, a convivência com os projetos de modernidade que em nada eram democráticos. Ao contrário, apenas se valiam pelo assujeitamento do homem ao capitalismo.

Outra observação importante tem a ver com a forma de operacionalização empresarial. Nem sempre quem encomenda uma construção é quem a executa. Por exemplo, a empresa ferroviária é quem diz à empresa siderúrgica que espécie de aço deseja na construção de uma linha de ferro. Assim, no que concerne à escola, seria a sociedade quem deveria fixar os seus padrões, uma vez que se mantém às custas dos cofres públicos. No fundo, o que se tem com o avanço do capitalismo industrial frente às ações da escola é refletir a relação custo-benefício. Data dessa época a matematização dos balanços escolares: o custo por aluno, o custo por disciplina, a quantidade de anos de formação, o resultado alcançado pelos egressos, etc. Em outras palavras, tem início um processo de avaliação quantitativa mais que qualitativo. Trata-se de avaliar a eficiência do professor, do método, dos alunos, etc. Daí decorreram os critérios para ser admitido nas empresas: no mínimo 14 anos de idade, bom caráter, obediente, laborioso, bons hábitos (não beber e não fumar), capacidade para escrever uma boa carta comercial, capacidade de expressar-se de maneira cortês, ser conciso na linguagem, ter habilidade nas quatro operações e frações simples, etc.

Logo a relação entre escola e o capitalismo moderno dá visibilidade a um entrelaçamento não só de ideais, mas principalmente nas práticas sociais do transcurso dos séculos. Os discursos de uma e de outro se constituem em

ambigüidades, por vezes, extremadas, de fronteiras tão tênues que não se indiferenciam.

Entretanto, pensar que em educação houve uma espécie de evolução *pari passu*, ou que se deu num sentido cumulativo, seria um grande equívoco. Igualmente seria acreditar que as instituições escolares de ontem eram menos democráticas comparadas às de hoje. Se assim fosse, o que dizer das universidades medievais em que os estudantes elegiam sem a participação dos professores o reitor? O que pensar desse mesmo reitor que tinha o direito de assistir às aulas armado e com o poder de sancionar qualquer atitude incoerente de seus professores? Na atualidade ‘democrática’, o reitor tem seu ‘poder’ reduzido e em muito pouco pode influir nas relações com o corpo docente no que concerne à sua prática.

Por essa razão, ainda que nosso estudo se assemelhe a uma cronologia dos acontecimentos vividos pela instituição escolar, não constitui para nós o objetivo central da reflexão aqui desenvolvida. Trata-se, antes de tudo, de uma tentativa em compreender as condições de produção em que tais movimentos se deram, que efeitos de sentido se constituíram para nosso imaginário sobre as relações da Escola com o Estado e deste com os sujeitos sociais. Enfim, as mudanças sofridas no transcurso da história, mais do que uma evolução nos mostrou, segundo Enguita (1989), que elas se sucederam num misto entre revolução e contra-revoluções, pois a própria verdade, segundo Hegel, é em si revolucionária. Ao re-visitar essa história pela Análise de Discurso, podemos historicizar nossas relações com essa engrenagem destinada a transformar indivíduos em sujeitos sociais submetidos à ordem e à disciplina de um ‘nosso’ tempo. O que permite nos conceber que tais relações se fazem entre sujeitos e sentidos históricos.

Foi re-visitando a história da educação no ocidente que pudemos compreender que não foi o fator econômico o predominante nas decisões que se tomaram. Ao contrário, teve mais uma característica política, religiosa e militar. Quanto ao primeiro aspecto é preciso que levemos em conta que o

processo industrial carecia de uma mão-de-obra qualificada. Se antes o trabalhador aprendia a desenvolver-se no trabalho pela sua própria prática, agora ele necessitava ser melhor preparado, pois não se tratava apenas de adquirir a técnica tão somente, mas de adquirir comportamentos condizentes com a nova estrutura social.

No que concerne ao aspecto religioso, vale a pena lembrar das ações dos reformistas protestantes e do sucesso da pedagogia jesuítica. Se os protestantes desejassem se contrapor aos católicos por acreditar numa relação direta entre o povo e Deus pelo intermédio apenas das escrituras, era necessário então que lhes dessem condição de acesso, cujo acesso se daria pela leitura. Logo, muito investiram no sistema escolar. Quanto à Companhia de Jesus, não é necessário salientar aqui o enorme alcance da pedagogia da escola que criou inclusive nos dias atuais.

O novo Estado republicano-capitalista tinha outra companheira importante: a burocracia. O Estado, então, burocrático, necessita de uma escola que o auxilie na reprodução da burocracia que assegura, legitima e monopoliza um certo conjunto de saberes. A burocracia, nesse caso, é a âncora do novo regime. Assim, a formação dos Estados nacionais impôs diversas outras questões para a relação destes com uma instituição cujo fim é, de um certo modo, revivificar indivíduos. Como escreve Enguita (1989), “os Estados reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, línguas e leis diferentes e bastante alheios à idéia de unificação nacional” (p.130).

Foi à Escola confiada a tarefa de incutir nos indivíduos tais ideais e, mais do que isso, o dever de inspirar-lhes um sentimento que os levasse para além da sua aceitação, à sua defesa. Obviamente que ao lado da Escola, para dar exeqüibilidade ao modelo de Estado, vão estar a família e os meios de comunicação de massa, uma vez que está em jogo o setor público que os constitui.

Logo, parece importante deslocarmo-nos de um certo imaginário de que a Escola sempre e apenas se dedicou ao campo das idéias, pois ora fala-se do discurso do professor, ora do livro-texto, ora da capacidade cognitiva do aluno. Ou seja, a de que seu espaço é o lugar de produção científica. Concepção que apaga sua ação enquanto instituição reguladora das práticas sociais. No entanto, nos propomos com muita cautela, refletir sobre o mito escolar pela análise dos seus discursos conjugada às suas práticas. Ou seja, nosso desejo é o de fazer emergir interpretações que dêem visibilidade ao sentido do político que constitui o próprio discurso escolar, ressignificando as marcas deixadas pelo processo de apagamento como sinais que nos autoriza outras leituras possíveis.

Fatos como mudar o conteúdo das aulas, substituição de professores e de programas, etc. dão visibilidade a uma inter-relação da instituição com fatores extra-escolares. Como tiveram aquelas que do modelo unidocente passaram ao multiseriado, das escolas dominicanas para os de cinco dias letivos, etc. É de nosso conhecimento que nas práticas escolares é muito mais fácil o professor saltar um item do programa, acrescentar outro que acha importante, até com a função de enriquecer seu trabalho. Entretanto, é inadmissível ao professor a alteração. Segundo Enguita (1989), “das realidades como a organização individualista do trabalho dos alunos, a avaliação quantitativa de seu rendimento ou, simplesmente, o horário letivo” (p.134). Além disso, é gratificante para o professor se perceber como alguém que produz descobertas, que contribui para o aprendizado infantil, que desenvolve suas funções apenas no preparo das condições para ação eficaz do Estado. Isto é, como aquele que também obedece, que aplica ou põe em prática um certo modelo educacional: o de transmissor, veículo de intercâmbio.

Logo, para que aprofundemos nossas análises no sentido de tornar as Escolas mais justas e, por que não, mais ajustadas aos acontecimentos nos quais transcorre sua história, é preciso que a olhemos, também, do lado de

fora. Ou seja, há uma exterioridade sóciohistórica e político-econômica estruturante do imaginário de escola no último século. Sem essa atitude, corremos o risco de a olharmos a partir de nós mesmos, isto é, a partir do lado de dentro da história da escola ou, melhor dizendo, de uma historiografia relatada por sujeitos constituídos na e por ela, que produziram uma cientificidade encomendada sobre objetos recomendados. Seria o mesmo, como escreve Enguita (1989), que pedir a um padre que avaliasse a sua igreja, ou a um militar que avalie o seu exército. Por isso, a nosso ver, esta forma de re-ler tais acontecimentos produz um deslocamento na forma de interpretá-los, o que nos possibilita pelos procedimentos da Análise de Discurso, historicizá-los. Trata-se, também, de desnaturalizar esse olhar romântico, esse modo de leitura apaixonada e subjetiva com o qual fomos ensinados a ler e analisar a história. Assim, não nos interessa somente em quais condições de produção se construiu o discurso escolar do estabelecimento de ensino e seus efeitos no decorrer dos séculos, mas conjugá-los com a análise daquilo que nos parece ter ficado sempre à margem: as práticas escolares tanto acadêmicas quanto comportamentais.

Construir uma análise pelo avesso do idealismo que sempre norteou o discurso escolar e suas práticas, significa desmistificar um certo olhar sobre as relações entre Estado e Escola, e é sobre isso que nos propomos estreitar nossa análise. É de conhecimento da maioria dos leitores sobre esse assunto que a tradição filosófico-pedagógica cerceou o imaginário do 'bem educar' pela palavra, através de Sócrates, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Kant, etc. Muito embora possamos tecer algumas críticas quanto a sua adoção, não devemos subestimar seus efeitos. O idealismo foi tão fortemente enraizado – e isso mostra a eficácia de modelo educativo – que Marx teve dificuldade *durante muito tempo em fazer uma análise materialista da educação*. Atitude que se remete ao fato de tomar a escola como superestrutura e como tal não permitir modificações a não ser como resultante de mudanças na própria macro-estrutura.

5.5 - Trocando a lente cor-de-rosa

Marx e Engels analisam as relações entre capital e os bens de produção, tentando compreender como se exerce o poder de dominação. Para eles, a dominação é histórico-ideológica, pois as classes dominantes, além de deter o poder econômico, detêm o poder das idéias. De modo que a história mostra que as idéias dominantes tiveram sempre origem nas classes dominantes, e essa dominação pelas idéias eles a designaram de ‘poder espiritual dominante’. Como eles próprio escreveram, “a classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que lhes sejam submetidas, no devido tempo, em geral, as idéias dos que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente” (1972 p.50, apud Enguita, p.1350).

A afirmação nos permite concluir, em primeiro lugar, que a produção das idéias tem um lugar, e em segundo lugar, que não é resultante ou, melhor dizendo, constituída pelas relações sociais. Logo, podemos nos indagar de que modo essas idéias, isto é, por que meios se produz o poder espiritual? Certamente a Escola é um desses espaços de produção, mas o que dizer dos meios de comunicação?

Uma segunda reflexão inspirada na citação acima nos permite compreender que as idéias são algo produzido e imposto de um ‘fora’ pra dentro. Se considerarmos que a dominação se faz em virtude da sobreposição do poder econômico sobre o poder das idéias, o primeiro é condição para o segundo. Porém, não seria o inverso? Não seria as idéias dominantes que materializam uma certa forma de meios de produção? E, este último, não seria a própria materialização das idéias que o conceberam que, como efeito, produz uma ideologia? E não estaria nessa relação ou inter-relação de efeitos a chave para compreendermos o papel da Escola? Nesse sentido, afirmou Enguita (1989): “a ideologia não necessitaria para existir de instituições

especialmente dedicadas a criá-la e perpetuá-la, embora estas possam ser de grande ajuda”. Assim, nos parece mais indicado analisar a natureza das relações que se criam entre estas instituições – no caso, a Escola, a sociedade, o Estado.

A história da reflexão sobre a Escola mostra que ela teve que esperar por Althusser para ser compreendida como lugar da ‘trama’ de relações que se entrecruza e produz imaginários que regulam a moral dos comportamentos sociais e os ajustam de acordo com cada época. Deste modo, a Escola materializa e, por conseguinte, organiza a experiência cotidiana e pessoal do aluno, na avaliação do autor, “com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado” (ibidem, p.137). Logo, a questão central dessa reflexão não recai apenas sobre o conteúdo do ensino e, sobretudo, no revestimento que lhe é assentado e na forma como ele é transmitido ao aluno.

No rebojo da história, é a filosofia funcionalista que adotaria a razão como guia. Especialmente com Hegel que essa concepção se torna ainda mais explícita quando afirma que o que é ‘real’ é ‘racional’. Então afirmava que as instituições não eram como eram por desígnios arbitrários ou porque Deus as abandonara. Ao contrário, elas têm a sua função formulada por agentes exteriores a ela. É na filosofia funcionalista que esse pensamento se tornará mais palpável. Para os funcionalistas, o sistema social funciona pela coesão, pois todos os ‘componentes sociais têm função de conservação e reprodução do equilíbrio do sistema’. Uma concepção de sociedade na qual as instituições podem ser compreendidas a partir da relação distintiva entre funções manifestas – ‘declaradas’ – e as latentes, não ‘declaradas’ (Merton, 1970).

Esta perspectiva nos permite tomar a Escola não só do ponto de vista das suas funções manifestas ou declaradas, por exemplo: disciplinarizar, ensinar, avaliar o aluno. Ao contrário, nos possibilita tomá-la a partir das

funções latentes, “não declaradas”; tomá-la pelo avesso. E nesse sentido, como afirmou Dreeben (1983), há um currículo não escrito da Escola que toca a sua estrutura social que, por sua vez, implica no fato de a criança aprender modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta. Trata-se, então, de uma política que organiza tanto as atividades como as inatividades rumo ao seu desempenho, quando adulto, coniventes à sociedade, tal como ela é. Nesse sentido, não são apenas os conteúdos de ensino – matemáticos ou lingüísticos – que importam na formação dos cidadãos.

Além disso, não devemos nos distanciar do fato que o sistema escolar, assim pensado, trabalha com a idéia de recompensa: bom comportamento, prêmios, elogios; mau comportamento: castigos, vexames. De tal sorte que aqueles de ‘bons comportamentos’ estavam aptos a desempenhar as funções mais importantes e difíceis na sociedade e àqueles considerados ‘fracos’, os trabalhos irrelevantes. Assim, escola e mercado funcionam como peneiras que separam os competentes dos incapazes. Por essa razão, Enguita (1989) afirma existir uma diferença na designação do processo que prepara os indivíduos nas sociedades: quando se trata da preparação de jovens de sociedades avançadas, este processo se denomina *Educação*; em sociedades do chamado Terceiro Mundo, se denomina *Modernização*. De toda maneira, o mais útil nesta reflexão é o poder historicizar certos clichês que ao longo da história fomos produzindo como um saber sobre as relações ‘ditas’ escolares e destas com a sociedade de cada época.

5.6 - Foucault e Althusser: disciplina e ideologia

A escola sem disciplina é moinho sem água (Comênio, 1986).

Sem desconsiderar quaisquer tópicos assinalados no decorrer de nosso estudo, não poderíamos deixar de fora uma célebre reflexão desenvolvida por Michael Foucault e seus seguidores. Podemos dizer que a contribuição de seu

trabalho se fez em razão da forma como refletiu as questões que tocam as relações entre instituição, sociedade e indivíduos, isto para menção à apenas uma ínfima parte de suas pesquisas.

Em “Microfísica do Poder”, Foucault afirma que o século das luzes teve sua significação marcada pela adoção da *disciplina* como fator fundamental na formação dos indivíduos. E teria sido a disciplinarização destes o papel fundamental das instituições como a prisão, o hospital, o exército, o trabalho e a Escola. Estas instituições, tal como funcionavam e pela pedagogia que utilizavam, eram mestres em apagar qualquer iniciativa que fizesse aflorar a individualidade das pessoas. Os espaços fechados permitem, segundo ele, crivar as normas, os mecanismos de controle e, principalmente, a disciplina, como bem ilustrou, quando analisou o modelo panóptico, a organização serial dos espaços, a otimização do tempo, a codificação dos movimentos, as formas de registro, etc. Todos esses recursos visando um único fim: a “normalização” dos indivíduos, dito de outro modo, a uniformização dos sujeitos.

As reflexões foucaultianas nos possibilitam tomar a instituição Escola como lugar de coerção, como ele mesmo escreve,

o Normal estabelece-se como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e o estabelecimento de escolas normais; estabelece-se no esforço por organizar um corpo médico e um enquadramento hospitalar da nação capazes de fazer funcionar algumas normas gerais de salubridade; estabelece-se na regularização dos procedimentos e dos produtos industriais (Foucault, 1976. p188-9).

Assim sendo, a partir dos estudos de Foucault, a Escola passa a ser um lugar, por excelência, de cerceamento do indivíduo uma vez que a vigilância e controle constituem o núcleo central da sua pedagogia. Uma análise que mostra a eficácia ideológica das instituições ao trazer à luz o obscuro do fantástico discurso da educação e sua face oculta que sempre se pautou nos valores liberais e igualitários quando se referia à Escola.

Muito embora os estudos de Foucault tenham emprestado à Ciência uma reflexão de qualidade inigualável, existiram aqueles que o criticam por ter mergulhado suas análises em função das instituições apenas no aspecto intra-institucional. Ou seja, para alguns deles, indo além do que pensou Foucault, as instituições – especialmente, no que concerne à Escola – devem ser pensadas a partir das relações entre ela e a sociedade global. Pois, para pesquisadores como Charlot e Figeat (1985), o que está em questão não é apenas a repressão do desejo, do corpo, da sexualidade ou do espírito; o que importa é o efeito que essa repressão exerce na reprodução da força de trabalho, uma vez que elas se fazem sempre sobre o fundo da luta de classes. O objetivo mantinha-se sempre coesão na “conservação da ordem civil e política através da doutrinação ideológica e da inculcação do respeito pelas autoridades e a formação de uma mão de obra dócil disposta a aceitar sua posição através da modelagem de seu caráter e de seus hábitos de conduta” (Enguita, 1989. P.144).

Como escreveu Foucault, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (1976, p.142), ou seja, trata-se da coersão individual para a prática coletiva nem estado capitalista.

Para alguns autores, a ideologia é compreendida como um conjunto de idéias que dão sustentação a um modelo de sociedade, portanto, como algo que se dá *a priori* e que se escolhe. Althusser vai além desse aparente controle e diz que ideologia não são ideais fabricados, mas algo que atua e se reproduz, indissolúvelmente, nas práticas materiais no interior do que ele denominou “aparatos ideológicos do Estado”. Para ele, a ideologia não tem existência espiritual, mas material, pois embutida sempre em um aparato, portanto, nas suas práticas. Práticas que se inscrevem em rituais desenvolvidos pelo aparato ideológico, ainda que numa pequena parte deles.

Assim sendo, não se trata de algo que se aprende ou se inculca, mas de algo que se adquire ao mesmo tempo em que exerce nas práticas materiais. Essas práticas materiais de que fala Althusser estariam representadas, ou melhor, significadas nas instituições da vida social, à exceção das econômicas. Trata-se dos rituais característicos da Igreja, da família, dos partidos, das escolas, etc.

A questão da ordem é também importante no conjunto das reflexões que formulamos. A ordem se impõe quando existe algo que necessita ser feito, porém, à contra-gosto dos envolvidos. Daí decorrem o autoritarismo e a obediência. É importante pensar que na escola esse comportamento tem o objetivo muito mais de apagar a criatividade que evitar a violência, os desvios de atitudes, ou o culto ao ócio.

Para tanto, quanto mais se uniformizar pessoas e idéias, mais unidade se terá condição de ordem. De tal sorte que o objetivo maior da escola é criar o sentimento do coletivo, da unidade, premiando os bons comportamentos – coletivos – e penalizando atitudes individuais. Há, pelo imperativo da ordem, o cultivo do universalismo e as especificidades. Passa do contexto familiar onde predomina um ‘coletivo’, a família, pelo modo heterogêneo para uma formação homogênea, isto é, agrupa-se na escola pela série, idade, sexo, repetente ou não, etc., de quem se espera comportamentos uniformes e coletivos. Uma vez aluno, deve se apresentar todos os dias às oito horas, com uniforme designado, recitar a lição diante de seus colegas, estudar literatura clássica, etc., independente de quais sejam as condições de vida do aluno. Tudo isso para que a Mariazinha passe a ser Maria quando adulta, ou seja, da família para a sociedade, onde terá que assim se portar – como cidadão já civilizado e urbanizado – diante das instituições e empresas.

De forma que não só é tratado de forma universal, mas, passa a tratar os demais a partir dessa concepção: pai é pai; o professor e não pai de alguém, pois como cidadão exemplar, vai tratar o chefe como chefe, o prefeito como prefeito. Outro efeito que se produziu a partir desse modelo é o que se

pode chamar de mascaramento da autoridade, pois os representantes da autoridade na família são indissolúveis enquanto que na escola, por exemplo, muda-se o professor sem que haja qualquer alteração na forma de conduta dos alunos. Ou seja, o fato de se permutar professores e matérias, não diluem a relação com a ordem e a autoridade.

Althusser considera a Escola o aparato ideológico fundamental mais poderoso, ao lado da família, na modernidade. Assim descreveu: “(...) um aparelho ideológico de Estado desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante, embora não se preste muita atenção à sua música de tão silenciosa que é: trata-se da Escola” (Althusser, 1977, p.94) (grifo nosso). É esse efeito de silêncio que produz que mais rápida e eficazmente molda o indivíduo. Basta refletir sobre o trabalho que faz a Escola desde o período maternal, aproveitando-se da fase mais “vulnerável” da infância para inseri-las nos rituais das práticas institucionais. O incrível é que nenhuma instituição dispõe de tanto tempo de audiência obrigatória.

O trabalho ideológico da Escola, segundo Althusser, não está no que se ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino. Assim, pelo ensino, chega-se mais ou menos longe, mas aprende-se a ler, a escrever e a contar; aprende-se outras coisas aí embutidas através de uma cultura científica ou literária que diretamente será utilizada nos meios de produção. Daí, a diferença entre os diversos tipos de instrução: para operários, para técnicos, para engenheiros, para quadros superiores, etc., recheadas com o aprendizado do, coerentemente com o posto que se irá ocupar, do “bom comportamento”, da consciência cívica e profissional, isto é, o aprendizado das regras estabelecidas. Logo, para reproduzir a força de trabalho é necessário que se aprenda, também, a reprodução da submissão ideológica que garante as ‘práticas materiais’.

A partir de tais análises, segundo alguns estudiosos, pode-se compreender o que significou o modelo francês de educação. Se tomarmos como seu principal objetivo era contribuir para a reprodução da divisão

social do trabalho e das classes sociais, a divisão do ensino em primário e secundário pôde significar muito mais que uma divisão na hierarquia do conhecimento versus idade escolar. A existência de duas redes – primária-professional e secundária-superior, distintas inclusive pela base social de arrebanhamento, produzia diferenças sistemáticas nas orientações pedagógicas. Relações que constituíram formas também diferentes de se lidar com o saber, uma vez que tais relações opunham-se uns aos outros. De tal forma que, opondo-se secundária-superior à primária-professional, teríamos o predomínio do propedêutico à repetição; o culto ao livro frente à lição de coisas; o problema matemático ao exercício do cálculo; a dissertação ao ditado, o estímulo à emulação ao deixar fazer, o abstrato frente ao concreto. Dicotomia que, segundo Baudelot e Establet (1976), produz efeitos opostos: de um lado, os futuros proletários, e de outro, os futuros burgueses. Para os primeiros, é transmitido um conjunto de idéias burguesas, mas simples; para os últimos, é ensinado um aprendizado apropriado que os transforme em intérpretes, quer atores ou elaboradores da ideologia burguesa. De um lado, os adestrados para obedecer, tão simplesmente, e de outro, aqueles que receberão o preparo para legislar, para ‘elaborar’ ideologias dominantes.

Kant foi defensor da disciplina como condição de educar certos costumes, base da conduta moral. Conhecido como o filósofo do espírito, Kant tomou a Escola como lugar onde se doma a animalidade constitutiva do indivíduo. Afirma ainda que esse processo deveria ter início na infância ou estaria condenado. Assim, a escola se ocuparia, em primeira mão, de incutir nas crianças o hábito de permanecerem tranqüilas e a obedecerem às ordens que lhes forem passadas a fim de que, no futuro, não se deixassem dominar por caprichos insanos.

Todavia, embora não mencionadas nos estudos dos autores, Kant, Baudelot e Establet, vale lembrar que essas relações com as práticas do saber estão imbricadas na interiorização das formas de tempo e espaço no processo de individualização dos sujeitos. Na verdade, queremos dizer que as

práticas têm um funcionamento que se entrecruza, portanto, o efeito que elas produzem não teria a mesma eficácia vistas separadamente. Da mesma forma que se minimizarmos o efeito da obrigatoriedade do ensino e não o relacionarmos à idade, à duração e à forma de ensino utilizada para o fim a que se destina.

Por essa razão, Rafael Sharp (1980) fala da distinção entre ideologias ‘teóricas’ e ideologias ‘práticas’ (Althusser) ou ‘comportamentais’ (Voloshinov). Para Sharp, é sobre esta última que se detém a Escola, ou seja, esta constituiria o ponto central da sua ação: fazer interiorizar uma série de comportamentos e formas de agir e de pensar que servem de ‘mediação’ nas relações dos indivíduos com a sociedade, reproduzindo o modelo eleito. Portanto, as práticas ideológicas na Escola são recobertas pela aparente naturalidade de que tudo não passa de uma forma de organização do coletivo, quando na verdade, se trata do processo de individualização dos sujeitos, através da ‘estruturação da jornada do aluno, da definição do que é conhecimento, dos padrões de interação, da distribuição das recompensas, do trabalho individual, do estímulo à diligência, da deferência para com a autoridade do professor, da divisão entre trabalho manual e intelectual e nas dicotomias entre puro-aplicado, abstrato-concreto, especializado-geral, acadêmico-profissional, etc. Formas de agir e pensar que retornam no comportamento cada vez mais individualizado nas relações civis e trabalhistas. Na verdade, a estrutura do poder social se faz onipresente o tempo todo nas práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar que nos permite deslocar em certa medida o sentido da famosa frase: ‘a Escola nos prepara para a vida’. De que vida se trata? Não estaria na falta de uma correspondência unilateral, entre a organização do trabalho e da família, a razão por quê a Escola existe? De qualquer maneira, é na Escola, depois da família, que passamos a maior parte do tempo; do ingresso no “jardim” da infância em diante, damos início a um verdadeiro processo de civilização, formando cidadãos individualizados que, pela política de correspondência

entre instituição, sociedade e Estado lhe tomam a palavra – « A palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco. Massacrada no estômago com arroz e feijão a quase-palavra é defecada ao invés de falada » (Lins, 2002) .

Logo, o que está em questão nas relações intra-institucionais não é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento que adquiriu. O que importa é a forma como se adequa às formas de competitividade, às formas de avaliação, entre elas, a do sistema de recompensas, movimentos que, no cotidiano escolar, busca selecionar, isto é, separar os bons dos incapazes. Trata-se de uma seletividade onipresente que, funcionando pela idéia de ‘naturalidade’, permite apenas que alguns poucos passem do primário para o secundário e deste para o superior. Além disso, é dado a cada nível um tipo de formação: para os de nível mais baixo centra-se na obediência e submissão às normas e à autoridade, com o objetivo de fazer com que o indivíduo seja capaz de trabalhar segundo normas estabelecidas; no nível intermediário, uma formação mais mista, tendendo já para um preparo para dar seqüência ao nível superior, com o fim de prepará-lo para que desempenhe funções sem supervisão constante, atendendo aos objetivos fixados pela autoridade e, por último, àqueles que chegam ao superior, esperando-se que o indivíduo seja capaz de controlar os fins e o processo do próprio trabalho, em outras palavras, lidere e autorize pelo exercício da autonomia para a qual foi direcionada sua formação.

De forma “que cada grupo social abandonaria a escola com um tipo de formação mais apropriado para desempenhar adequadamente sua função no lugar que lhe corresponde na divisão do trabalho” (Enguita, 1989, p.152). De fato, essa hipótese baseia-se na supremacia total da escola sem levar em conta outros fatores determinantes na relação com o indivíduo, como por exemplo, os de ordem política. Contudo, não deixam de contribuir com nossa reflexão uma vez que nosso interesse está na forma como ela significou essas

relações. Na afirmação de Young (1971), trata-se de investigar essas relações não como realidades absolutas; ao contrário, são realidades construídas em contextos institucionais muito particulares.

Por essa razão, a noção de currículo se apresenta como fundamental na compreensão desse processo. Entretanto, não estamos pensando em currículo apenas no que diz respeito ao elenco dos conteúdos a serem ensinados em Língua Portuguesa ou História, por exemplo. Trata-se, antes, de perceber seus efeitos na constituição dos sujeitos, isto é, os sentidos que vão construindo acerca de questões relativas a valores, normas, preconceitos, como democracia, liberdade, conhecimento, racismo, etc. Interessa-nos, portanto, não só perceber seus efeitos, mas os processos que os produzem, sem que o percebamos.

Efeitos tão fortes que extrapolam os muros da escola. Se computarmos o tempo que destinamos nossa vida à escola, concluiremos que além do tempo que no seu interior permanecemos, há ainda uma boa parte que fora dela continua lhe pertencendo. Vejamos: todos os dias, na quase totalidade dos países, as crianças e jovens vão para a escola. Lá permanecem em média de 5 a 6 horas por dia, durante 5 dias por semana, por trinta ou mais semanas ao ano e durante, pelo menos, 11 anos, para ser complacente. No entanto, fora da escola, têm as tarefas e lições escolares que ocupam um bom tempo na repetição do já visto. Como se não bastasse, constroem as relações sociais por extensão às escolares em forma de atividades educativas, tais como jogos, passeios, etc. Ou seja, a sombra da Escola em nosso cotidiano é muito mais *altaneira* do que imaginamos, pois além de tudo, é até certo nível *obrigatória*, isto é, inevitável, logo, constitutiva das relações sócio-econômicas do mundo moderno.

Uma constitutividade que tem o poder de certificar, de atestar nossas capacidades, conhecimentos, habilidades em virtude de nos tê-las transmitidos. Assim afirmou Fernandez Enguita,

a escola é uma espécie de instituição total de tempo parcial, cujos internos contam com tardes livres, fins de semana e férias anuais. Nenhuma outra instituição social, exceto os exércitos de serviço obrigatório – que não existem em todos os países nem afetam o gênero feminino – apresenta esta característica de enquadramento obrigatório de toda a população. (1989 p.157).

Semelhantes nesse tipo de estrutura somente as prisões e manicômios, ainda que atinjam grupos bem menos reduzidos.

A sagacidade da instituição escolar vai além. Uma identidade foi construída de forma muito sutil uma vez que nosso imaginário de criança e jovem se significa pela relação com a Escola. É muito comum ouvir dizer ‘criança em idade escolar’. Mais freqüente é ainda a pergunta que se faz depois de se saber o nome da criança: “que série você estuda?” Ou, “como vão os estudos?”. Por essa razão, estudar ou estar na escola é condição de significação porque constitui a própria criança, como se sem escola ela não existisse. Ou melhor, os sentidos de criança e jovens estão recobertos pelos sentidos da Escola. De tal modo que passa a significar a ‘única coisa séria que se faz nessa idade, o resto é brinquedo, privado, trivial’. Infância que se deslocou para “alunância”, como escreveu Fabrício Caivano. Enfim, poderíamos dizer que esse período da vida do indivíduo inaugura um outro tipo de relação: a relação com o fora da família, com a burocracia, com estranhos. E nesse sentido, a escola vai vestir a camisa da panopticidade uma vez que tais relações vão estar sempre em total vigilância. Além de organizar os cérebros dos indivíduos com determinados conhecimentos, enforma o núcleo central da sua pessoa; lapida o caráter. Aos moldes de Montaigne, não só cabeças cheias, mas bem feitas.

Se a tarefa da escola fosse apenas a de transmitir informações, conhecimentos e idéias, há muito tempo teria sido ‘varrida da face da terra’, pois os meios de comunicação de massa seriam mais eficientes que ela, além de mais baratos e atrativos. Entretanto, na atualidade – início do novo século – há que se repensar sobre essa relação. Vale lembrar que nosso estudo tem

um recorte temporal para torná-lo objetivo, porém, essa questão requer uma reflexão mais aprofundada que leve em consideração fatores constitutivos de outro tempo, mas que nem por isso, prescinde da historicidade dos sentidos que o processo de escolarização construiu ao longo do último século. Portanto, não devemos nos esquecer que um processo de escolarização tem efeitos muito mais profundos e inaugurais na vida dos indivíduos que um processo de instrução, apenas. As experiências advindas da convivencialidade no processo de escolarização deslizam para aquelas no contexto “social de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento” (ibidem, p.158). Portanto, há algo de histórico e de contingência que não podemos colocar debaixo do tapete.

Assim, a escolarização submete os indivíduos aos modelos comportamentais de tal modo que, segundo Bourdieu, constrói-se uma cultura. Uma cultura que tem a Escola como mecanismo que garante sua reprodução, pois como ele próprio afirmou, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural” (1977). Na verdade, ao elaborar seu plano pedagógico, a instituição pedagógica constitui suas políticas que se pautam numa certa ética e não em outra. Ao decidir o que será objeto do ensino, ela afirma, também, o que não o será. Ou seja, a instituição, ao elaborar seu regulamento, institucionaliza um certo saber como aquele – e somente aquele – que deve ser aprendido. O que importa, na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo faça, pense e seja.

Portanto, a autoridade da/na Escola é *prescritiva*. Uma prescrição que transcende sua arquitetura uma vez que regra a vida fora dela. Tanto que ninguém, nenhum aluno se pergunta por quê tem que aprender isso ou aquilo. Em função da submissão, apenas ‘aprende-se’. Assim, Godwin afirmou séculos atrás que “a educação preparava os homens para aceitar

formas despóticas de governo”. E o indivíduo chega até onde lhe é permitido ir, pois a dosificação daquilo que é dado a ser ensinado obedece a uma inscrição: ‘o cidadão que se quer para o Estado que se planeja’. Como escreveu Enguita, “uma biblioteca em que se tenham múltiplas opções custa mais dinheiro que um livro-texto obrigatório; uma sala de aula que permita diferentes tipos de atividade é mais cara que uma sala com bancos alinhados e um quadro negro” (1989 p.172). Ou seja, a infra-estrutura conjugada com o currículo escolar permite um tipo de relação e não outro com o conhecimento acumulado. Donde se percebe que não só significa a Escola pela sua política de ação, mas pelas condições nas quais essa política se sustenta.

Uma vez imerso no currículo escolar, a condição de escolha desaparece. De tal modo que não se pode escolher livremente sobre que profissão seguir, se segue carreira pelo ensino superior, se escolhe essa ou aquela disciplina optativa, não significa ter liberdade na condução de seu processo formativo, sobretudo porque essa escolha se dá em função daquilo que não foi excluído, isto é, daquilo que restou. Pode-se, por exemplo, escolher entre fazer Direito ou Ciências Econômicas, aprender francês ou inglês, mas isso não é tudo. Porém, esta escolha depara com outra que já decidiu sobre que inglês e francês se vai aprender, sobre que leis e que economia, e assim, por diante.

De tal sorte que a pedagogia decide se o professor deve se pautar na aprendizagem com base na memorização ou não, “se as borboletas serão aprendidas ao vivo ou de acordo com a página 53 do livro artificial de ciências naturais, se o importante é saber localizar uma banana na classificação dos vegetais ou conhecer suas qualidades nutritivas” (ibidem, p.173). Conjuga-se a isso, a questão do tempo. Adequa-se tempo e ritmo de atividades que exigem dos alunos o abandono do livro de matemática porque ouviu o sinal de término da aula e, naquele instante, deve passar ao livro de português mesmo que não queira ou que suas dúvidas recaíssem sobre o conteúdo da matemática. De forma que o ‘fim’ de uma atividade se dá muito

antes pela categoria de tempo que pelo alcance da resolução dela. Assim, o tempo escolar é temporalizado de tal forma que regulamentará a convivência na vida social.

Todavia, houve durante muito tempo – em alguns lugares, até hoje – uma diferença na forma de como se temporalizava o ensino primário em relação ao secundário. Enquanto no primeiro, havia uma certa ‘autonomia’ do professor na flexibilização do tempo a destinado a certas matérias; no secundário há uma rigidez, pois compartimentaliza-se de acordo com as diferentes matérias, exigindo dos alunos uma convivência mais de perto com a burocracia escolar em si. Os alunos, futuros cidadãos, ‘aprendem’ com isso a se relacionar com a questão do tempo, ou seja, que a obediência não se reduz às normas legais. É preciso reconhecer que tais normas devem ser obedecidas, inclusive, no que diz respeito ao seu tempo. Decorre dessa incorporação, a precisão dos horários, dentro e fora da escola, pois ‘para cada atividade, um tempo; e um tempo para cada atividade’. Logo, não abrir o livro enquanto o professor expõe, comer lanches fora do momento de recreio, não falar em voz alta, não interromper o professor nem a aula, são atitudes *estruturantes*, não são da relação do aluno com o professor, mas muito mais do cidadão para a sociedade. Ser preciso, ter ordem seqüencial nas atividades, ter sentido de progresso, isto é, de querer mais, são atitudes do bom cidadão.

Desse modo, podemos concluir, a partir de Jackson, que ao passar pela escola, o estudante aprende a viver e a

subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e a submeter suas próprias ações no interesse do bem comum. Aprende a ser passivo e a aceitar a rede de normas, regulamentos, rotinas em que está imerso. Aprende a tolerar pequenas frustrações e a aceitar os planos e a política das autoridades superiores, mesmo quando sua justificação permanece inexplicada e seu significado obscuro. Como os habitantes da maioria das demais instituições, aprende a encolher os ombros e dizer: assim são as coisas (apud Enguita, 1989, p.181).

VI - O imaginário da brasilidade nos confins do sertão de MATO GROSSO

Como já dissemos anteriormente, a questão da nação moderna está associada à noção de civilização. Nesse sentido, pensar o Estado de Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX, significa pensar sua relação com o processo civilizatório, uma vez que se encontrava em atraso em relação aos demais estados do país. No pário das noções de ‘nação e civilização’, temos o de ‘sertão e fronteira’, muito significativas para a nossa.

Não vamos repetir parte do que já dissemos na primeira parte do nosso percurso rumo ao entendimento do que seja consolidar um Estado nacional na relação com as políticas lingüísticas para esse fim, formuladas com vistas à formação de um certo modelo de cidadão. Porém, é preciso que o leitor nos siga, na tentativa de compreender o que se deu em Mato Grosso, atracado nos efeitos que, pelo fato de estabelecer esse tipo de relação, passamos a tomá-los como constitutivos e estruturantes não só do imaginário de Estado que se configurou no conjunto da Federação, mas principalmente, como esse modelo significou e significa – ainda hoje – as relações civis e sociais. Assim, nos debruçaremos sobre os aspectos que para nossa análise se fazem importantes.

Houve no século passado o objetivo burguês de progredir e civilizar as nações como condição de modernidade, não muito diferente se deu no Estado de Mato Grosso. Era preciso manter-se antenado com os acontecimentos do sudeste e litoral brasileiro para sentir-se pertencente ao ideário de brasilidade que ganhava vigor com o movimento da Independência e, posteriormente, da República. Galetti (2000) afirma em relação aos países do mundo europeu que o ideário de civilização e progresso forneceu o referencial ideológico básico para que esses países garantissem sua entrada no mundo moderno. Semelhante acontecimento se dá em Mato Grosso quando adota costumes e atitudes consideradas típicas dos Estados em maior grau de desenvolvimento, como Rio de Janeiro e São Paulo. Com isso,

podemos dizer que, para os dirigentes de então, isso significou promover em suas sociedades a implantação de um modelo de desenvolvimento econômico, político e cultural que os aproximasse do perfil de outros estados. Se Edward Said tratou do Oriente como invenção do Ocidente, no Brasil, arriscaríamos dizer que o Sudeste e o Nordeste (também) inspiraram o Centro-Oeste.

Contudo, era preciso construir representações que configurassem um Estado particular, no conjunto dos demais pertencentes à Federação: uma política ‘soberana’, traços culturais próprios e Escola *equiparável* (especialmente a da Capital). Em busca dessas condições mínimas, os dirigentes do Estado não mediram esforços na consolidação de uma Escola de referência, entre outros aspectos. E isto tem um sentido muito forte. Se o país, na infância do seu processo de consolidação de Nação e de Estado – pois, para nós parece ter sido o sentimento do primeiro que resultou no segundo – contava com partes de seu território ainda por conquistar, nos perguntamos: não seria essa realidade, isto é, talvez a necessidade de, para afirmar a idéia de unidade nacional, haver no seu interior a luta pelo sentimento de pertencimento como condição de se sentir brasileiro?

Nesse sentido, Galetti (2000) nos fala da invenção de setores significativos das elites latino-americanas nos finais do século XIX de um ‘outro geográfico’ dentro dos seus próprios limites. Esse imaginário do *outro geográfico*²⁰ projetaria a idéia da existência de regiões em grau de atraso bastante elevado como justificativa para que outra parte do país pudesse exercer sua missão civilizadora. Como ela mesma descreve, “assim sobre partes de seus territórios e de suas populações, essas elites elaboraram representações que nada ficavam a dever, com toda sua carga de preconceitos, à visão européia sobre seus próprios países” (p.22). Assim, podemos dizer que partes do território nacional que assim permaneceram, ao serem tomadas para missão civilizadora pelo Estado Nacional, contribuíram

²⁰ Sobre essa noção, ver Galetti (2000).

ainda para a constituição de materiais simbólicos muito singulares que acabavam por resguardar ainda mais a identidade de nacional frente a outras nações, como os mitos de origem, tradições, heróis, fatos históricos próprios, etc., quer por fazer parte das narrativas nacionais ou pelo fato mesmo de se manterem à margem, significarem o lugar do “autêntico”, “singular”, “diferente”. Ou seja, parece-nos que à semelhança do movimento europeu na constituição das nacionalidades, conquistar novos povos, isto é, civilizar outros territórios, tornara-se cada vez mais constitutivo do que o mundo moderno passou a conceber como nacionalismo.

Apesar da tão esparsa geografia, o sentimento humano parece mesmo capaz de imprimir um mesmo movimento que identifica os povos como semelhantes, uma vez que podemos flagrar no interior brasileiro o entusiasmo pela noção de pertencimento. Ou seja, quer em nível de macro ou micro estruturas, os brasileiros sentiram-se parte delas faz parte da conquista do pertencimento.

Entretanto, a noção de pertencimento se dá em relação a algo já instituído para que o sentimento de ‘pertencer’ se coloque como imprescindível, ou seja, sem o qual não se pode ser concebido como fazendo parte de algo. Fazer parte de uma nacionalidade, então, é sentir-se “cabendo” nela, não porque foi escolhido, mas porque foi seduzido para assim se sentir.

No contexto europeu, esta relação passou até pela *escolha* de uma língua; no Brasil, também. Em Mato Grosso, onde há enorme quantidade de variantes do português, exigiu-se dos alunos mato-grossenses do Colégio Lyceu Cuyabano que falassem como os cariocas, isto é, que os fonemas /r/ e /s/ fossem fricativos, (chiantes). Pela forma de expressão da língua nacional, tinha-se a intenção de apropriar-se de um bem: o de brasileiro, de cidadão, de patriota. Apagar a marca da variante lingüística naquele momento significou apagar a idéia de atraso em relação à Capital – Rio de Janeiro – portanto, a passagem de sertanejo a urbano e civilizado, pois pela adoção da língua oficial sentia-se pertencido e participando da mesma unidade.

Por essas e outras razões, afirma Galetti (2000) que grande parte de nossos intelectuais e dirigentes, do final do século XIX, passaram a ver os ‘sertões da pátria’ como “uma fronteira entre civilização e barbárie dentro do próprio território nacional que urge fosse superada a fim de acelerar o progresso do país e, ao mesmo tempo, como um terreno extremamente fértil para as representações em torno da idéia de nacionalidade” (p.27).

De todo modo, é na alteridade²¹ de Mato Grosso que desejamos compreender como a relação com a construção da nacionalidade, internamente, se deu. Especificamente, como a busca pelo pertencimento, pela relação com a Escola e as políticas lingüísticas nele estabelecidas, constituiu o sujeito, cidadão, mato-grossense, nacional-brasileiro.

Para tanto, faz-se necessário que conheçamos o imaginário que se construiu sobre o centro-oeste brasileiro, mais especificamente sobre Mato Grosso. Segundo a literatura produzida sobre essa questão, havia do lado dos estrangeiros uma visão sobre esse Estado como um cenário de completa barbárie, apesar de reconhecer a imensa quantidade de recursos naturais. Um território em geral despovoado no que se refere a pessoas civilizadas, pois o fato de ser ainda bastante habitado por povos indígenas, se caracterizava como bárbaro. Ainda fazia parte da visão estrangeira sobre Mato Grosso, o fato de ser habitado por gente indolente, mestiça e sem espírito empreendedor.

De parte dos brasileiros, Mato Grosso se constituía de visões ambíguas; por um lado, pela distância geográfica, pelo atraso cultural e pelas condições históricas: por outro, como ‘sertão e fronteira da pátria’, que como falamos anteriormente, fazia parte da concepção de nacionalidade. Fronteira porque, segundo Galetti (ibidem), impõe limites sobre o espaço do Outro e sertão porque num só tempo representava o lugar da barbárie e *locus da singularidade*, de autenticidade.

²¹ Sobre esta noção, ler Orlandi (1996).

Quanto à visão dos matogrossenses sobre si mesmos, conhecedores da ambigüidade que os caracterizava ao olhar dos demais brasileiros, era também assim compreendidas por eles, além de conviverem com um profundo ‘mal estar cultural’ em virtude da identidade que sobre eles se imprimiu durante muito tempo. Por essa razão, afirma a autora,

nas manifestações culturais constitutivas da redefinição desta identidade, indissociáveis das tensões sociais e políticas que lhe são contemporâneas, foram fundamentais os investimentos em torno da construção de uma memória histórica fundada nas origens bandeirantes do povo mato-grossense, em um passado de lutas pela ampliação e defesa do território brasileiro e para manter acesa em seus sertões a chama da civilização. Um passado que autorizava as projeções de um futuro promissor, assegurado pela dimensão e pelas inesgotáveis riquezas da terra natal (ibidem, p.28).

Nosso interesse em compreender os ‘discursos que sobre’ a história de Mato Grosso se produziu, não tem a pretensão de submetê-los a julgamento do seu grau de verdade. Apenas o de dar visibilidade aos efeitos que esses discursos produziram não só sobre os acontecimentos históricos, e mostrar o quanto foram estruturantes na constituição dos sujeitos cidadãos na/da sua história. Isto não desmerece o valor que têm os fatos e documentos a que, no decorrer de nosso estudo, nos reportarmos.

Assim, os ‘discursos sobre’, como escreveu Roger Chartier, podem produzir determinadas práticas sociais, imprimir legitimidade a um projeto de caráter reformador ou ainda justificar as condutas ou comportamentos dos indivíduos.

Dentre tantos autores que nos últimos cinco anos têm se dedicado à compreensão do Mato Grosso em seus vários aspectos, escolhemos o trabalho de Lylia da Silva Guedes Galetti, cuja tese de doutorado defendida em 2000, na USP, muito inspirou nosso estudo, não pela escolha do mesmo objeto e, sim, pela forma como lidou com os discursos que sobre este Estado imprimiram-lhe um determinado olhar que o particularizou no contexto

brasileiro, como sendo o lugar onde só existia sertão e índios. E sertão e índio, para nós, não constituem motivo de exclusão, justamente porque historicizam a historiografia. Esta teve higienizada de tal forma sua própria escritura que nos tem roubado, ao longo da história brasileira, o nosso maior legado: o de sermos brasileiros, pois a nossa narrativa sempre se construiu de mentiras²².

6.1- Do sertão à fronteira: nasce a capitania

Num certo espaço geográfico havia uma linha imaginária que dividia dois modos de colonização: português e espanhol. Era tudo o que os portugueses sabiam sobre a futura Capitania, além de sabê-la povoada de sertão, índios, alguns desconhecidos e *quicá depositários de magníficos tesouros*.

Do Tratado de Tordesilhas – 1494 – a 1748, quando a Coroa portuguesa funda a capitania de Mato Grosso, em função da descoberta do ouro, passaram-se 254 anos para que se chegasse à delimitação da fronteira²³. Para nós, a fim de objetivar nossa reflexão, extraímos dessa longa e fértil discussão sobre a concepção de sertão como “floresta-deserto” a questão que o diferencia de deserto, num ensaio publicado por Jacques Le Goff. Estaria na forma, como essas diferenças se dão, a idéia de que haveria uma oposição entre cultura e natureza, pois como ele próprio escreveu, esses conceitos teriam origem na “contraposição entre o que é construído, cultivado e habitado (cidade, castelo, aldeia, etc.) e o que é propriamente selvagem (mar, floresta, equivalentes ocidentais do deserto oriental), e ainda, entre o universo dos homens que vivem em comunidade e o universo da solidão” (apud Galetti, p.39).

²² Segundo Lucy Hughes-Hallet, *quando se lida com épocas remotas, os historiadores têm de deixar de lado conceitos absolutos, como verdade e mentira, e se orientar em separar o provável do impossível*.

²³ A autora traz ainda uma rica discussão sobre a noção de sertão. Sobre este assunto, ver o 1º capítulo de sua tese.

De fato, essa relação de oposição entre cultura e natureza pode ter sido a base sobre a qual muitas das concepções lusitanas sobre o Brasil foram construídas. Especialmente para distinguir entre o já civilizado e o desconhecido; o sertão como lugar do desconhecido não possui fronteiras. E nessa aventura, o sertão ganharia novos sentidos, pois a cada descoberta, outros tantos desafios continuavam a instigar os colonizadores uma vez que “o desconhecido estando sempre lá, mais á frente, espicaçando a curiosidade, a ambição, o apetite territorial...” (ibidem, p.40).

Mesmo assim, não é de se estranhar que se passaram quase dois séculos depois da chegada dos portugueses à América para que o sertão se tornasse objeto de curiosidade para os brasileiros. Segundo escreveu Antonil em sua obra ‘Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas’ (apud Galetti, 2000), os portugueses deveriam ser considerados como ‘maus’ colonizadores por terem deixado o Brasil permanecer tanto tempo nas condições de sertão, uma vez que se contentaram apenas em ficar no litoral produzindo açúcar. Avaliação contemplada por Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, já comentadas anteriormente.

Contudo, foi através dos bandeirantes paulistas, motivados pela ambição – e pela especialidade que adquiriram na exploração das minas e na dizimação dos índios e da conquista de metais preciosos que o sertão ganhou visibilidade. A marcha para o oeste ressignificando a geografia. Entretanto, vale lembrar aqui que esse movimento de re-descoberta produziu uma memória que nos dias atuais ainda constitui uma epopéia que conta muito mais que os sofrimentos e prejuízos dos colonizados, a vitória dos colonizadores para a *glória de Deus e do Rei*, profundamente exaltadas nos documentos da época: “os naturais da terra, ora como terríveis vilões (...) ora como indispensáveis ao sucesso da colonização (...) os resultados foram-lhes sempre desfavoráveis, variando sua eliminação pura e simples à escravização ou subordinação aos propósitos do colonizado” (ibidem, p.44).

De um lado, resultou no povoamento de inúmeras regiões, quer pela pecuária, pelo extrativismo vegetal e mineral, que acabaram por reconfigurar o sertão na edificação de pequenas vilas, aldeia e cidades, mas também pela formação de quilombos e nações indígenas que permaneceram *encravadas* nas matas, ainda que estas últimas tivessem sua existência *denegada* pela Coroa. De forma que, no século XVIII, o sertão é concebido não mais como ‘deserto’, mas como ‘lugar distante do litoral’, habitado por duas categorias de povo: os colonizados, portanto, os tementes a Deus e ao Rei; e os selvagens, os bárbaros, da parte do diabo.

Na aventura pelo re-descobrimento do Oeste, os paulistas desde cedo se destacaram como ‘exímios sertanistas e predadores de índios’ como condição para extração dos metais preciosos. Por essa razão, afirmou Gilberto Teles de Mendonça²⁴, o sertão passa a adquirir novos sentidos e conotações, pois passa a ser visto ‘de fora de dentro’, ganhando existência e deixando de ser um lugar inabitável e inalcançável. Em função disso, passa a ter lugar numa memória – ainda que aquela interessante ao vencedor – através das lendas, dos contos, das histórias inusitadas, enfim, um novo *mar*, agora de florestas e rios, que vai sofrer do ‘mal’ da colonização.

De toda forma, vale lembrar que no sertão nem tudo era deserto. Capistrano de Abreu (1982), em seus escritos, afirmou existir em Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais, espaços do que para nós pode ser significado como espaços de resistência ao regime de colonização e de governo imposto ao Brasil colônia. Assim, em pleno ‘sertão’, “podiam distinguir-se áreas onde se desenvolveu a pecuária, o extrativismo vegetal e mineral, terrenos em que se edificaram freguesias, vilas e cidades, demarcaram-se extensas sesmarias e pequenas roças, construíram-se igrejas e fortes imponentes, vários aldeamentos indígenas, pousos e caminho” (ibidem, 1982). Na afirmação de Galetti, o sertão configurava “espaços de negação da própria ordem colonial,

²⁴ Recomenda-se, para melhor compreender o que o processo de colonização do sertão, a obra do autor “O lu(g)uar do sertão na poesia brasileira”, 1991.

como quilombos e os territórios indígenas não conquistados, liberdades encravadas nos recônditos da mata” (2000 p.46). Assim, há um fora da ordem que para o colonizador significava desordem, barbarismos; porém, para os habitantes do sertão, lugar de resistência.

Contudo, foi em decorrência da destruição das reduções guaranis localizadas na bacia do Rio Paraguai e da expulsão dos jesuítas que o Estado vai construindo a sua história. Não poderia deixar de dizer que essa história foi escrita à base de muito sangue e horror causados pelos bandeirantes paulistas, que exterminavam índios e povoados em nome da ‘modernização do sertão’²⁵. De todo modo, os bandeirantes paulistas objetivam empurrar a fronteira entre o civilizado e o sertão cada vez mais para longe, isto é, em direção à Amazônia. No fundo, tratava-se de usufruírem-se das riquezas que haviam descoberto no sertão para manutenção do rico comércio paulista. Assim, sem o direito à importação dos escravos, passam a escravizar os índios que Buarque de Holanda chamou de *os negros da terra*, ou seja, a consumação do processo colonizatório que submete a liberdade à obediência do estranho e do desbravador.

Resulta daí que a configuração geográfica que herdou Mato Grosso deve-se muito mais à forma como era habitado pelos indígenas que propriamente pelo povoamento provocado pelos desbravadores. Estes somente re-nomearam as aldeias por freguesias e povoados batizados geralmente por nomes ligados à Igreja. E justamente sob a proteção de Nossa Senhora de França que em 1719, Paschoal Moreira Cabal descobriu em um afluente do rio Cuiabá as primeiras fontes auríferas que vão impulsionar o povoamento da região que atraía migrantes de toda região, já civilizada, em busca do ouro. Ainda que essa incessante busca entre cachoeiras e rios perigosos, entre indígenas bravos e mosquitos, custasse

²⁵ Sobre essa questão, ver obra de Buarque de Holanda – *Monções* (1990).

muitas vezes a própria vida, aos bandeirantes e aventureiros importava somente a riqueza²⁶.

É certo que nem tudo era um êxtase. Na verdade, a colonização do Oeste se constituiu num paradoxo entre inferno e paraíso, entre riqueza e pobreza, pois de um lado as descobertas pelos bandeirantes, portanto, dos estranhos a terra; e de outro, a fome e as doenças que acometiam os mato-grossenses que permaneciam intocáveis uma vez que os estranhos levavam para bem longe não só as riquezas, mas a esperança dos benefícios que tais descobertas poderiam provocar. E Mato Grosso se configurava no mito entre esperança e ilusão.

Somente em 1727, Cuiabá, ao ser elevada à categoria de vila com o nome de ‘Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá’, foi visitada pelo capitão-general Rodrigo César de Menezes, de São Paulo. Momento em que se edifica na vila do Bom Jesus todo um aparato jurídico-administrativo como garantia de controle da metrópole. E foi sempre atrás da descoberta de novas minas que o extermínio dos índios ganhava cada vez mais proporção e a fronteira do sertão era empurrada para mais longe e, nesse rastro de sangue, chegou-se, também, ao vale do Guaporé.

De modo que o Estado do Mato Grosso aos poucos fixava seus limites que se deram em função da divisão da Capitania Geral de São Paulo, formadas pelas de Goiás e Mato Grosso, em 1748. Assim, o território passou a abranger os distritos de Cuiabá e de Mato Grosso, num total de 48 mil léguas quadradas. Segundo Galetti (2000), os limites internos, embora difíceis de serem demarcados, em função do desconhecimento do sertão, eram ao sul com as capitanias de Goiás e de São Paulo e ao norte, com as do Pará e do Rio Negro. Quanto ao limites externos, escreveu Galetti (ibidem), “apenas se definia que confinavam com as terras espanholas representadas pelos governos de Chiquitos, Mojos e Assunción. No entanto, recomendou o

²⁶Sobre relatos que contam a aventura da ocupação do Oeste, ver obra de Cândido Xavier de Almeida Souza (1949) e de Rolim de Moura.

Conselho Ultramarino fazer a colônia de Mato Grosso tão poderosa que contenha os vizinhos e sirva de antemural a todo interior do Brasil” (p.69). Por essa razão, a capital Vila Bela da Santíssima Trindade foi planejada estrategicamente pela Coroa como ‘cidade vigilante’, cuja maior tarefa e missão era a de guardar a fronteira do Brasil, impedindo a invasão de estrangeiros. E nesse momento, os índios ganharam novos significados: eram usados como guardiões da fronteira.

Além dos índios, houve por parte da Coroa uma verdadeira campanha pela habitação da fronteira, inclusive, através da concessão de privilégios a criminosos que mais tarde imprimiram ao Estado a bandeira da desordem e do desmando. Contudo, Mato Grosso teve papel determinante no estabelecimento da fronteira com o império vizinho – os espanhóis – no final do século XIX. Com a Bolívia, essa relação de fronteira se deu apenas em 1863, enquanto que na raia sul, no ano seguinte, se desencadeou a guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai. Parafraseando Fernand de Braudel, poder-se-ia dizer que a relação com os limites, com as fronteiras, devorou a história da capitania de Mato Grosso e, assim,

na definição de marcos fronteiriços, construções grandiosas não raro plantadas em meio ambiente desfavorável, foram consumidas uma parte considerável das riquezas produzidas em Mato Grosso, bem como grandes quantidades de trabalho realizado em condições de super-exploração por escravos africanos e indígenas e um número incontável de vidas (Galetti, 2000, p74).

Entretanto, a identidade que se vai construindo para Mato Grosso em muito se deveu ao trabalho de negros e índios que, paralelamente à cidade organizada cultural e religiosamente, se organizavam em quilombos no sertão ou em fugas para as possessões espanholas como forma de resistência – o caso típico de Vila Bela da Santíssima Trindade que representou um grande desafio ao ordenamento do espaço colonial nos moldes europeus.

Com o passar dos anos e com a decadência da produção aurífera, Mato Grosso permacerá esquecido durante longos anos da sua história. Em função do ciclo do café, toda atenção se volta para regiões que, até então se encontravam no mesmo patamar de desenvolvimento como foi o caso de Minas Gerais e Goiás. Por essa razão, afirmou Galetti, “Mato Grosso passou a ser significado na geografia brasileira ao longo do século XIX e boa parte do século XX como um ‘grande sertão’, entrecortado por veredas e conhecido apenas por ‘raríssimas pessoas’ (ibidem, p.80).

Situação que somente ganhará novo impulso a partir de 1930, quando se instala a famosa “Marcha para o Oeste”. Todo esse movimento vocativo para habitar Mato Grosso ressignifica-o, isto é, produz o acontecimento porque o institui como Estado Oficial pertencente à Nação. Discurso que apaga toda história de colonização imperial e re-inventa novamente o sertão como chamariz para atrair migrantes. Tanto prevaleceu a idéia de sertão que o francês Ferdinand Denis, publicara há quase um século, a obra *L’Universe Pittoresque* (1838), onde Mato Grosso é apresentado como uma região desconhecida.

Entretanto, em 1930, cria-se a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que inicia a escrita de uma narrativa nacional. E, nessa revista, Mato Grosso passa a ser uma figura sempre presente, o que dá visibilidade à sua existência como Estado da federação.

Porém, é preciso que compreendamos porque isso se dá. Na verdade, Mato Grosso simboliza, pela sua condição de fronteira, o limite entre nós e o outro, fundamental para a constituição da idéia de nação. Por isso, assinalou Galetti (2000), Mato Grosso se definiu “como o capítulo mais importante da ‘epopéia fundadora da base física da nacionalidade’ (p.81).

Semelhante relação se estabeleceu com a criação da Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso. Nesse gênero da escrita oficial, o Estado passa a constituir a idéia própria de nacionalidade “brasileira pela conquista territorial e a defesa da fronteira contra os espanhóis (...), e vão produzir

heróis e grandes personagens da história regional” (ibidem), decorrente das bandeiras paulistas que, por sua vez, portavam valores e costumes da civilização européia: europeização da história mato-grossense. De forma que os sujeitos sociais desse processo resultaram das representações de fronteira que estruturaram, também, uma memória. Uma memória que ora tomava a fronteira como limite entre o sertão e o urbano pela idéia de colônia; ora como um novo mundo, um novo espaço cheio de promessas de progresso motivadas pelas descobertas do ouro e, por último e, por conseguinte, a mais importante, a fronteira geopolítica que coloca o Estado como guardião, *distinguindo soberanias, despertando identidades territoriais* fundamentais para sua significação enquanto Estado, e sua participação na construção do ideário nacional. Nesse sentido, era preciso revesti-lo dos ideais positivistas de civilização e progresso.

Embora não seja nosso objetivo fazer neste trabalho uma análise dos relatos de viajantes e o imaginário que sobre Mato Grosso construíram, não poderíamos deixar de citar, a título mesmo de informação, que o fato desse Estado passar a constituir a idéia de nação provocou uma verdadeira corrida de viajantes estrangeiros que objetivavam com suas missões conhecer o inefável e surpreendente mundo do sertão promissor em riquezas naturais²⁷. Por essa razão, Mato Grosso hospedou, a partir do século XX, mais precisamente, na 2ª metade do século, etnólogos, geólogos, naturalistas, etc. que vinham em busca do Eldorado desconhecido dos próprios brasileiros. Exploradores que certamente constituirão um imaginário sobre Mato Grosso, situado no *coração da América do Sul*, agora, a partir das suas riquezas naturais e exóticas, descritas pelos estrangeiros. Estes, vindos de nações já bastante avançadas, designavam-no *confins do mundo*.

Interessa-nos aqui compreender que sentidos o termo ‘confins’ fazem ecoar sobre Mato Grosso. Confins, pode ser compreendido como aquilo que se encontra enclausurado, afastado, distante. Porém, afastado de quê? Trata-

²⁷ Sobre esses relatos, sugerimos a Tese de doutoramento de Lylia Galetti (2000).

se apenas de uma distância geográfica? Não seria a ‘distância’ político-social que mais o caracterizava como rincão; ou seja, a ausência do modelo de urbanidade imposta pelos portugueses que imputavam ao Oeste uma concepção de atraso? Como bem explicitou Galetti (ibidem), a noção de ‘perto’, nessa questão, esteve sempre ligada à idéia de proximidade com a cidade, com o civilizado. Assim, ela explica que de acordo com os padrões da época, a noção de ‘perto’ (levando-se em consideração o trem a vapor, telégrafos etc.), era qualquer lugar que permitisse o fluxo ininterrupto, e num tempo relativamente curto, de mercadorias, pessoas e informações. Portanto, estar ‘longe’ disso, era estar nos confins do mundo, no deserto. Concepção que fazia da volta da odisséia, semelhante ao retorno à civilização, sentimentos que nos dias atuais ainda constituem o imaginário de muitos sujeitos que visitam Mato Grosso. Recentemente, quando do acontecimento que envolveu os índios ‘Cintas Largas’, em Rondônia, os repórteres que para cá se deslocaram declararam, seu descontentamento com a região e jorraram: “Ah!! Meu Deus!!Deixamos o Brasil para trás!! Que fim de mundo”!!!

Ainda sobre os viajantes, um fato importante não deve ser esquecido: Mato Grosso naquele momento histórico representava o segundo maior estado da federação em extensão territorial, perdendo apenas para a Amazônia. Compreendia o território o equivalente a 2.090.880 Km², englobando os estados de Mato Grosso do Sul e de Rondônia. Área suficiente para abarcar, no mínimo, três países europeus: Alemanha, França e Itália. Por essa razão, causava espanto e curiosidades aos europeus e americanos que para cá se deslocavam, pois nessa imensa área habitavam apenas 65 mil habitantes, dos quais 24 mil eram indígenas. Imaginário que se constitui de paradoxos entre o infernal e o espetacular, entre o paradisíaco e o primitivo, etc. Assim, a visão paradisíaca se transformava num inferno através

de miríades de mosquitos torturantes, animais ferozes e índios selvagens que a qualquer momento, podiam protagonizar ataques traiçoeiros; intrincadas e íngremes trilhas em meio às matas escuras e espessas; rios caudalosos e corredeiras violentas a exigir esforço sobre-humanos para controlar minúsculas canoas; climas insalubres, marcados pelo calor excessivo ou alternância abrupta entre este e o frio, febres malignas a pontilhar de cruces a solidão dos desertos; fome e privações de toda espécie (Galetti, 2000, p.96).

Representações que fazem de Mato Grosso um lugar de imensidão territorial desabitada e vazia: de gente, de cultura, de urbanidade, portanto, longínquo e incivilizado.

Entretanto, a descrição dos habitantes indígenas nos relatos dos viajantes vai construindo um outro imaginário para Mato Grosso, além de um sertão longínquo. Assim, a presença dos índios, sinônimo de insegurança, portanto, de perigo, representava riscos para os ‘civilizados’. Enquanto o branco civilizado está para o bem, o índio está para o mal, como se o homem branco não fosse mau, nem violento. Passam as epopéias da época a enfatizar os ataques indígenas que resultavam em muitas mortes – muitas vezes apenas de ouvir falar – tomando o índio como *renitente obstáculo aos avanços do progresso*. Embora empecilho para o desenvolvimento, a significação do lugar como exótico só é possível em função da sua existência.

Nesse sentido, os encarregados da civilização precisam pensar estratégias que destruam esse obstáculo. Assim, utilizam a catequese, os aldeamentos agrícolas e a força. A bem da verdade, não se tratou apenas da força física, mas da força ideológica no branqueamento e aculturação do indígena que, pelas relações de força, eram assujeitados aos costumes e compreensões do homem branco profundamente arraigado aos hábitos europeus. Veja como Moutinho (1949) descreve essa população,

Tem a província de Mato Grosso uma população constante (...) de 24.000 almas, que não presta serviço algum. Referimo-nos aos índios bravios dispersos pelo seu vasto território, sem conhecimento ou idéia de

civilização (...). A catequese destes índios é medida de suma importância para a província, mas infelizmente o governo ainda não compreendeu esta necessidade (...) Esta raça até hoje só tem praticado depredações, e para cujo castigo a necessidade tem aconselhado o emprego da força, será ainda de muito proveito pra a província, logo que um sério estudo a respeito resolva os meios precisos à sua catequese e aldeamento (apud Galetti, p.107).

Essa atitude resulta na clivagem da idéia de diferenças entre os próprios indígenas. Aqueles que se submetem aos brancos e, portanto, não conseguiram escapar da força civilizatória, são tidos como mansos; e aqueles que resistiram a toda forma de violência, inclusive da ideológica, são tidos como selvagens e perigosos. Os primeiros, os 'bons', serviram como mão-de-obra escrava, e os demais, os bravios, 'indolentes e preguiçosos', só lhes restavam a sorte de sobreviver ao extermínio. Era muito comum serem adjetivados nos relatos dos viajantes como 'gente da idade da pedra', mas que cedo ou tarde tenderiam a ser homens civilizados.

Contudo, é com esses domesticáveis que a população de pequena proporção vai se relacionar, produzindo a miscigenação que anos mais tarde caracterizaria Mato Grosso. Porém, nos relatos do viajante Ferdinand Nijs, (apud Galetti, 2000, p.113) esse cruzamento é assim descrito,

peessoas de tez uniformemente pálida e doentia, preguiçosas, atingidas por uma espécie de languidez indolente que formarão uma imagem do aspecto físico dos habitantes de Mato Grosso (...). Não. Esta raça é muito fina. Apesar do pó de arroz e dos fortes perfumes utilizados com frenesi pelas mulheres (...) elas em nada são comparáveis às nossas companheiras.

Em função do isolamento em que viveu durante muito tempo a população mato-grossense, alguns estudiosos desse período afirmam ter sido essa a causa da anarquia na qual se sustentavam as relações afetivo-sexuais entre as camadas marginalizadas e as mais abastadas. Apesar de os viajantes terem um imaginário de 'sujeito' brasileiro, em Cuiabá, esse sujeito

era ainda mais brasileiro ainda, ou seja, adotava comportamentos completamente estranhos aos costumes europeus, pois adoram falar mal uns dos outros e viviam de jogos. Eram, em geral, brigões e violentos, ‘dados a divertimentos lascivos como o batuque’, etc. Assim, não faltam historiadores, que ao tratar da historiografia mato-grossense, tomam a preguiça como a causa maior de todo o atraso cultural da população e da condição de miséria em que a grande maioria vivia.

Porém, é preciso que a imagem da nação seja re-interpretada. Ora, para o homem branco civilizado a idéia de acumulação de bens e capital lhe é constitutiva, pois está tomado ideologicamente pelas idéias positivistas de ordem e progresso. Ao contrário disso, os indígenas, africanos e miscigenados, ideologicamente se estruturam de forma bastante diferente, ou seja, a relação com o ambiente visa a sobrevivência, apenas. Não são evolucionistas e tampouco estão afetados pelos valores econômicos e sociais que sustentavam o modelo de sociedade brasileira importada dos europeus²⁸.

Por outro lado, essa forma do comportamento mato-grossense respingava na forma como se portavam na política. Nos relatos é muito freqüente a crítica ao comportamento político das autoridades e dos grandes proprietários que ali fixaram moradas. Em geral, as autoridades se destacavam pelo parasitismo de suas ações em relação, por exemplo, à *rés* publica. Além disso, é muito marcante o uso da violência física e moral no trato das adversidades políticas. Era muito comum a classe abastada ocupar lugar de destaque na administração pública, muitas vezes, utilizando-a em próprio proveito. Karl Von D. Steinen foi um dos viajantes que mais teceu comentários a esse respeito. Caracterizava a conduta política de Mato Grosso como irracional e selvagem. Em decorrência disso, avaliou Galetti,

a irracionalidade, a instabilidade dos funcionários públicos, a ambição por cargos de poder em contraste com a suposta falta de ambição no

²⁸ Sobre essa questão, ver obra de Ferdinand Nijs, *Voyage au Mato Grosso. Études coloniales*. Bruxelles. 1901.

que respeita ao trato com os negócios e atividades produtivas, continuaram a ser objetos de críticas entre os que estiveram em Mato Grosso nos primeiros anos após a implantação do regime republicano (ibidem, p.121).

Mesmo com o advento da República, a situação política do estado era extremamente instável, pois reinavam ainda os grandes conflitos entre as facções políticas das oligarquias locais. Conflitos que mais tarde seriam re-nomeados por *revoluções*, como forma de apagar o uso da violência como recurso mais viável que culminava sempre na barbárie. Os partidos eleitos tomavam posse e imediatamente distribuíam os principais cargos aos seus pares; de outra parte, os não agraciados davam origem à oposição. A adoção de tais comportamentos mereceu, por parte dos viajantes, uma triste condecoração. Para estes, os mato-grossenses eram orientais nos seus hábitos e nos costumes, avaliados como ‘ociosos e fúteis’. Assim como esses hábitos eram verdadeiros disparates em relação aos costumes europeus, o emprego do termo ‘revolução’ parece destoar do sentido francês. Empregá-lo como sinonímia de conflito é imputar-lhe sentidos muito prosaicos, triviais, mas, incongruente. Semelhante crítica se fazia com relação à forma como se trajava a sociedade cuiabana inspirada na tradição européia, mas que ganhava uma conotação grosseira em função do ambiente:

(...) é ridículo de se ver, à quarenta graus à sombra, passear enluvado, vestido de rendigote negro, a cabeça coberta por um chapéu (...) e cachecol no pescoço, os passantes que esse calor de fornalha incomoda (...) Estes costumes não são apenas ridículos, eles são bárbaros. E que dizer dos toaletes sobrecarregadas e extravagantes das damas que estão vestidas à européia e dos sofrimentos que assim elas se impõem? (ibidem, p.123).

Esta descrição preconceituosa e irônica dá visibilidade a um esforço mato-grossense de adesão aos costumes e comportamentos próprios do homem civilizado. Entre selvagens e civilizados, Mato Grosso aguarda pela chegada do capital, das técnicas, de pessoas ‘capacitadas’ a fim de explorar

sua vasta riqueza, bem como povoar não só de homens brancos, mas urbanizar, civilizar, colonizar o ‘confins do mundo’.

Contudo, o final do século XIX até a segunda metade do século XX, foi profundamente marcado pela construção de uma cultura calcada na concepção de história e de mudança enquanto progresso. Como assinalou Roque Barros (1986), o mundo em vista disso, isto é, o conhecimento não é mais compreendido como aquilo que é, mas algo produzido ‘que vem a ser’. O homem é interpretado pela filosofia do cientificismo não como algo estático, mas dinâmico, reflexões que ganharam força entre os filósofos do século XVIII. Assim, a tônica do final do século XIX e de meados do XX, foi o de pensar os mecanismos de evolução do grau de civilização, buscar desenvolver e progredir é condição para se conceber no mundo moderno. Logo, a prática cientificista em busca da superação da condição de primitivo, submetendo a natureza ao domínio do homem constitui premissa fundamental para se avaliar o progresso que alcançara uma determinada sociedade.

Portanto, esse pensamento significou transformações sociais, econômicas e culturais muito profundas, marcando a chegada devassadora do capitalismo revigorado pela revolução industrial, ressignificando valores nos mais diferentes setores da vida social e em qualquer parte do continente. Segundo Hobsbawm (1990), associar os processos de mudança com a idéia de progresso tornava-se concepção corriqueira. Como escreveu Galetti (2000),

para os homens da ciência, de Estado e de negócios, assim como para grande parte dos homens comuns, o progresso havia deixado de ser uma abstração filosófica para apresentar-se como algo maciço, iluminado, seguro de si mesmo, satisfeito mas, acima de tudo, inevitável, de tal maneira que as mudanças a ele atribuídas confundiam-se com a marcha da própria história (p.142).

Introduzir o Brasil nessa linha de pensamento era como que dar início ao processo de ocidentalização.

No que concerne a Mato Grosso, embora sua descrição não deixasse de causar emoção, a terra longínqua dividida entre o belo e o exótico que fornecia matéria-prima para idealizações românticas, caracterizadas como paraíso, carecia de desenvolvimento, em outras palavras, precisava enveredar-se rumo ao do progresso que lhe concederia um lugar ao sol no sofisticado mundo da modernidade. O grande desejo expresso na literatura, escrita pela gente que por lá passavam, era a unanimidade em conclamar a sua transformação, imprimindo novos ritmos, revisitando sua geografia, povoando de humanidade o fantástico laboratório natural.

Logo, esse empreendimento rumo à “civilização” do Mato Grosso firmou-se, sobretudo, na localização precisa das riquezas naturais e na implantação dos meios de comunicação como ferrovias e o telégrafo. Justamente com o objetivo de amenizar as distâncias geo-sociais, abrindo as fronteiras do próprio Estado para exportação das matérias-primas imprescindíveis à sobrevivência do mercado europeu. Com isso, outros setores reclamam novos sentidos como, por exemplo, a incorporação de novos valores morais, implantação de um sistema de educação de massa, criação de instituições jurídicas e políticas. Na visão do europeu, romper com as políticas colonialistas constituía missão civilizadora do homem moderno (europeu). Na verdade, tratava-se de um projeto de reconfiguração do estado aos moldes da concepção capitalista que segundo Hobsbawm (1990),

(...) deveria ser um Estado territorial mais ou menos homogêneo, internacionalmente, soberano, com extensão suficiente para proporcionar a base de um desenvolvimento econômico nacional: deveria dispor de um corpo único de instituições políticas e jurídicas de tipo amplamente liberal e representativo (...) Deveria ser composto de ‘cidadãos’, isto é, da totalidade dos habitantes individuais do seu território que desfrutavam de certos direitos jurídicos e políticos básicos (p.41).

Assim, era preciso converter o sertão como forma de integrá-lo ao projeto de nacionalidade que ganhava novo sentido com o advento da

República. Dentre as várias iniciativas tomadas em prol da civilização do sertão, uma delas merece ser destacada aqui. Trata-se da implantação das Linhas Estratégicas e Telegráficas que se estenderam do Mato Grosso ao Amazonas. Essa iniciativa recoberta pela idéia de empreendimento militar-estatal teve como seu maior representante Cândido Mariano da Silva Rondon.

6.2 - Quem foi Cândido Rondon?

Cândido Mariano da Silva, descendente de índios Terena, Borôro e Guaná, nasceu em 5 de maio de 1865, numa cidadezinha de Mato Grosso chamada Mimoso, hoje, Santo Antônio do Leverger. Perdeu os pais ainda menino e foi criado por um tio, cujo sobrenome - Rondon - foi adotado anos mais tarde, com autorização do Ministério da Guerra. Cândido Mariano licenciou-se como professor primário pelo Liceu Cuiabano, de Cuiabá, antes de continuar seus estudos no Rio de Janeiro. Em 1881, entrou para o Exército e dois anos depois para a Escola Militar da Praia Vermelha. Em 1886, ele foi encaminhado à Escola Superior de Guerra e assumiu um papel ativo no movimento pela proclamação da República. Por meio de exames prestados em 1890, graduou-se como bacharel em Matemática e em Ciências Físicas e Naturais. Foi aluno de Benjamim Constant, e a ideologia positivista o guiou por toda a sua vida.

Em 1889, Cândido Mariano foi nomeado ajudante da Comissão de Construção das Linhas Telegráficas de Cuiabá à Registro do Araguaia, que era chefiada pelo coronel Gomes Carneiro. Por sua indicação, Rondon veio a assumir a chefia do distrito telegráfico de Mato Grosso, em 1892. Desde então, chefiou várias comissões para instalar linhas telegráficas no interior do Brasil, identificadas, genericamente, pelo nome de Comissão de Construção de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, mais conhecida como Comissão Rondon. Ele se destacou pela

instalação de milhares de quilômetros de linhas telegráficas que interligam as linhas já existentes no Rio de Janeiro, São Paulo e Triângulo Mineiro com os pontos mais distantes do País. Um esforço de grandes proporções para a integração nacional através das comunicações. Ao mesmo tempo em que realizava o trabalho, Rondon fez levantamentos cartográficos, topográficos, zoológicos, botânicos, etnográficos e lingüísticos da região percorrida nos trabalhos de construção das linhas telegráficas. Registrou novos rios, corrigiu o traçado de outros no mapa brasileiro e ainda entrou em contato com numerosas sociedades indígenas.

A repercussão da obra indigenista de Rondon valeu-lhe o convite feito pelo governo brasileiro para ser o primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), criado em 1910. Nesta função, comandou e traçou o roteiro da expedição que o ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, Prêmio Nobel da Paz em 1906, realizou pelo interior brasileiro entre 1913 e 1914, a Expedição Roosevelt-Rondon.

Para Cândido Rondon, positivista convicto filiado à mesma igreja positivista de Teixeira Mendes e Miguel Lemos, construir as linhas telegráficas significou uma intervenção de caráter civilizatório, imprescindível na consolidação do lema republicano, ‘ordem e progresso’. Por essa razão, o movimento republicano no Brasil encontrou no ambiente mato-grossense terreno fecundo que daria visibilidade ao discurso da integração territorial e política, naquele momento, fundamental para fortalecer o espírito nacional da brasilidade. Intervir no Mato Grosso significava diminuir as distâncias geo-políticas e sociais com o litoral ‘desenvolvido’. Como afirmava um dos relatórios da Comissão Rondon, “com o estabelecimento da ordem obtida pela facilidade com que os governos podem agir no sentido de melhor distribuir o bem público e a justiça, virão fatalmente o desenvolvimento do homem e das indústrias, pois ficará instituído o comércio contínuo entre as sociedades, no mundo moral e no mundo físico” (ibidem, p.217).

Todavia, não se pode deixar de observar que as estratégias de Rondon reclamavam sentidos outros na historicização das suas ações. Em nome da ‘dívida que o Brasil tinha para com os sertanejos e indígenas’, o Marechal impôs a política do assujeitamento dos habitantes mato-grossenses de então. Em nome do processo civilizatório, em nome do estabelecimento da ordem e do progresso, dizimou nações inteiras de índios e miscigenados e, quando não os submetia à escravidão, obrigava-os a trabalhar nas lavouras de forma disciplinada.

Atitude interpretada, na atualidade, como verdadeiro mito, motivo que o promoveu ao cargo de Diretor do Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalho Nacional. Em nome da integração do *corpo da Pátria*, amansavam-se o sertão e sua gente – chamados de incivilizados em comparação ao branco ocidentalizado – através do uso da violência física, simbólica e ideológica. Abriam-se estradas, mapeavam com precisão a nova geografia, explorava-se a fauna e flora em nome da ciência e da modernidade, fundadas nos ideais positivistas. E num só tempo, impunham valores morais, inculcavam-se novas formas de pensamento, enfim, dizimavam-se, moralmente os nativos, fazendo-os abortar seus costumes, culturas e religiosidade.

O objetivo republicano é o da ocupação. Porém, uma ocupação coerente com o projeto republicano de Estado e de sua modernização. Faz parte desse projeto de modernização do Estado Nacional, um condensador de raças que resultaria num tipo autêntico de sujeito nacional conforme escreveu Capistrano de Abreu em 1907. Para tanto, a estratégia de povoamento deveria levar em conta o processo da miscigenação que concorreria para a afirmação de uma identidade nacional homogênea. Vale lembrar que os primeiros anos da implantação do regime republicano aconteciam simultaneamente à eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, quando uma das questões fortes dessa guerra foi justamente a redefinição das identidades nacionais. Talvez tenha sido esta a razão das

grandes cidades brasileiras daquela época procurarem ressignificar a urbanidade na inauguração de novos Teatros, Cinemas, Escolas, etc. E nesse momento, em nome da integridade nacional, o sertão subiu no palco com o objetivo de ‘apagar’ as distâncias – e não as diferenças – entre campo e cidade; entre as almas cultas e as almas sertanejas incultas. Ou seja, os *desertos de civilização, reservas de brasilidade*.

Na visão de Galetti (2000), poder-se-ia dizer que havia dois brasis, um real e outro legal. O sertão dantes significado pelo atraso, pela ignorância e pelo fanatismo religioso, ganhava outro sentido: o lugar da autenticidade brasileira que escondia grandes desbravadores das terras tropicais. Porém, para incluí-los no Estado republicano, necessitava-se de uma ação efetiva por parte desse estado que visasse a higienização dos sujeitos. Nasce, com isso, as expedições sanitárias promovidas pelo Instituto Oswaldo Cruz. Expedições cujo fim era impor o banho da aculturação, pois como Monteiro Lobato afirmou, o caipira é negligente por falta de educação e saúde. Em outras palavras, era preciso sanear e educar o sertão. Assim,

tal programa incluía: civilizar os indígenas; arrancar do ócio e da ignorância a grande massa de mestiços, promover o seu branqueamento progressivo com o concurso do imigrante europeu o qual, preferencialmente, deveria também ser o fator decisivo para a promoção do povoamento e colonização das áreas ‘vazias’ do território nacional. (Lobato, apud Galetti, 2000, p.223).

De toda maneira, é a República que vai imprimir novas formas de relação entre homens e Estado. Primeiramente, é preciso equiparar o Brasil às novas nações do mundo onde o progresso produz a modernidade. Alcançar tal objetivo requeria a homogeneização nacional, isto é, apagar as diferenças culturais e encurtar as distâncias geográficas. Contudo, essa ação modeladora do Brasil era naquele momento guiada pela ciência e pela técnica modernas. Assim Mato Grosso, que antes estava fora do projeto nacional, passava agora a constituir-lo. Abria-se à navegação a vapor pela Bacia do

Prata, o que permitiu novas relações comerciais internas ou mesmo com a comunidade internacional. Sua economia dá um grande salto pela exploração da cana-de-açúcar, além de abrir-se à imigração.

Contudo, ainda em 1913, num texto publicitário sobre o Brasil, Mato Grosso é avaliado como Estado atrasado, ainda sob o domínio da natureza e sem conhecer a ação da mão do homem. Sobretudo, destacava a forma “ortodoxa” de fazer política uma vez que os conflitos entre os grupos oligárquicos eram constantes e violentos na busca pelo controle do Estado. Vale ressaltar que esses verdadeiros combates se acirraram com a chegada e implantação do regime republicano, o que os tornavam incoerentes e inadmissíveis, uma vez que República significava a chegada da modernidade, também, para as instituições políticas. Como bem relatou Galetti (2000), a violência era tamanha que, entre 1889 e 1906, os conflitos haviam provocado dezenas de mortes violentas, chacinas como a da Baía do Garcez, onde houve uma série de linchamentos, e até o assassinato de um Presidente de Estado.

Em decorrência, Mato Grosso, que já era caracterizado pelo ‘atraso’ econômico e cultural, assim visto politicamente, equiparava-se à ação bruta dos índios e negros. Esse comportamento político repercutia profundamente no Congresso Nacional e na Imprensa carioca e paulista. Para além do congresso e da imprensa, na historiografia é assim que se referia a Mato Grosso:

(...) a gente de Cuiabá tinha ainda certa semelhança com os mineiros no aspecto, dormitava, porém, nela um gênio sanguinário, talvez apreendido com os guaicurús que se revelara estrepitosamente na era regencial; e com mais freqüência se tem manifestado depois de proclamada a República (Abreu, apud Galetti, 2000, p.191).

Porém, o general Dantas Barreto que já havia feito essa mesma observação um ano antes que Capistrano de Abreu passara em visita a Mato Grosso, no ano de 1906, para intervir em mais um conflito violento na

política. Tratava-se de uma “revolução” em que a disputa se dava entre um usineiro, o coronel Antonio Paes de Barros, presidente de Estado e apoiado pelo poder central, e as forças para-militares, arrebanhadas por outro coronel, Generoso Ponce, grande comerciante e um dos chefes políticos mais poderosos naquele momento. Esse evento envolveu forças militares governamentais e um batalhão patriótico de 3000 homens recrutados por Generoso Ponce e seus correligionários. O conflito sitiou Cuiabá, obrigando a fuga o presidente de estado, que mais tarde seria assassinado pelo grupo que Ponce colocou ao seu encalço.

Para o general Dantas Barreto, esse “comportamento acrescenta à violência atávica que caracterizava os mato-grossenses, a sua incapacidade de compreender as normas básicas do exercício da atividade política republicana cada vez mais distanciado da civilização pela calamidade da luta civil” (ibidem, p.227). Em virtude desse acontecimento e pelo fato de se deportar para Mato Grosso grupos de criminosos e desordeiros que não se regeneravam no lugar onde praticaram seus crimes, Mato Grosso foi condecorado como Sibéria Brasileira. Indivíduos incorporados em trabalhos de construção como, por exemplo, na implementação das linhas telegráficas e na construção da estrada de ferro madeira-Mamoré viviam em condições de trabalho muito desonrantes, exasperadas pelas doenças e pela fome, além da forma da correção disciplinar à base de castigos corporais e humilhações de toda espécie.

A designação ‘Sibéria Brasileira’ foi tão forte que num jornal mato-grossense, de nome O POVO, por volta de 1879, havia uma coluna intitulada, ECOS DA SIBÉRIA. Essa coluna era dedicada a comentários de natureza política, tais como: desmandos administrativos, impunidade, ou ainda fatos pitorescos que só poderiam ocorrer num lugar em que as características semelhantes a um país lhe inspirassem o nome²⁹. Contudo, entre civilização

²⁹ Para melhor compreender essa relação, ver Galetti (2000).

e atraso, o espaço mato-grossense necessitava ser incorporado ao corpo da nação e das condições de um país grande, passando às de um “grande país”.

6.3- O imaginário nativo

Interessante pensar como o próprio mato-grossense se concebia naquele momento. Fazendo uma breve incursão histórica a fim de compreender como essa relação de identidade se construía, percebemos que a relação de pertencimento a Mato Grosso se estabelecia *mediada por uma densa teia de interesses econômicos e políticos*.

Em 1890, uma carta-manifesto, escrita pela viúva do Barão da Vila Maria, a baronesa Maria da Glória Pereira Leite, é enviada ao Marechal Deodoro da Fonseca, presidente da República. O relato que faz dá visibilidade a um imaginário do Estado abandonado ao atraso e ao descaso das autoridades da federação. Dentre tantos aspectos ali elencados, há alguns que nos chamam a atenção. Apoiando-se a viúva nos dados do censo de 1872, informava que dos 87.000 habitantes, somente 2.400 eram alfabetizados, sendo deste total apenas 350 com instrução secundária e 50 com instrução superior. Portanto, relatava a baronesa, os serviços públicos não têm qualidade, nem moral. Por isso, seguia-se a esse desabafo uma série de denúncias de corrupção, abuso de autoridade, perseguições políticas, desrespeito às leis, etc.

Na falta de qualificação para o exercício das funções públicas, quer na área da instrução ou da justiça, as instituições estavam entregues ao fracasso e à extinção. Por outro lado, denunciava a baronesa que as perseguições sofridas por aqueles que deixavam sua terra natal em busca das letras e quando para o Estado retornavam os obrigava a deixá-la novamente. Perseguições impostas pelos grupos oligárquicos que temiam a perda do poder político. No entanto, não faltaram aqueles que, mesmo fora do Estado, buscavam encontrar saídas para o avanço na maneira de fazer política.

Dentre eles, podemos citar José Maria Metelo, deputado federal; Antonio Azeredo, deputado federal e senador (chegando inclusive a vice-presidente do senado); Joaquim Murtinho, médico e amigo de Deodoro da Fonseca e mais tarde, ministro das Finanças de Campos Sales; Manoel Murtinho, irmão de Joaquim, ministro do Supremo Tribunal Federal. Estes últimos, segundo a baronesa, vinham sendo alvo das mais envenenadas perseguições. De forma que aqueles capacitados para o serviço público, impedidos de ficarem no Estado contribuíram para que este ficasse entregue às mãos das ‘burras oligarquias’, que substituíam um funcionário capacitado por criminosos que se encontravam no estado apenas para cumprir pena. Dos 14 titulados, a maioria encontrava-se fora do Estado.

Por essa razão, a baronesa solicitava a incorporação de Mato Grosso pelo estado de São Paulo, já que não vislumbrava um futuro digno. Sentimento que era partilhado por muitos mato-grossenses indignados e revoltados com as apreciações negativas que denegriam a imagem da região e de seus habitantes. Curiosamente, anos depois, os nativos compartilhavam das mesmas impressões colhidas pelos viajantes estrangeiros. E nessas idas e vindas, muitos deles se mantiveram antenados com os ideais cientificistas e positivistas que reinavam na capital e nas cidades mais avançadas.

Muitos mato-grossenses estudaram em escolas superiores das principais cidades brasileiras na época, como na Faculdade de Direito de São Paulo, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Experiência que lhes dava visibilidade das diferenças que separavam Mato Grosso dos demais estados, além de permitir uma profunda e fecunda convivência com os ideais cientificistas e positivistas, tônica dos debates nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. É preciso considerar que há aqui dois imaginários em jogo: o de Mato Grosso como estado isolado e atrasado; e de outro, o imaginário dos mato-grossenses letrados a respeito de si próprios que exaltavam suas qualidades de homem civilizado, apesar de habitarem um espaço de fronteira, longínquo. Em função disso, acabavam por fixar

residência definitiva na capital, a fim de freqüentar os ambiente cariocas da 'belle époque'. Havia, entretanto, aqueles que optavam por morar em Cuiabá, Corumbá e Cáceres, as principais cidades naquele momento. Estes, geralmente, se dedicavam à construção de uma cultura para a elite local através da edição de revistas e jornais, promoção de conferências sobre as problemáticas do estado que motivavam cada vez mais a participação na vida política.

As temáticas tratadas nessas conferências mantinham total sintonia com o debate nacional e até mesmo internacional. É muito comum encontrar nos textos produzidos nessa época referências a autores como Auguste Comte, Renan, Spencer, Silvio Romero, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Oliveira Viana. No entanto, como observou Galetti, embora essa relação com tais autores situasse os intelectuais mato-grossenses no contexto nacional, não os preservava do mesmo dilema vivido pelos intelectuais do litoral, ou seja, tanto uns como os outros *tropeçavam em teorias que reservavam ao Brasil um lugar à margem da história*.

6.4- 'Os discursos sobre' MATO GROSSO nos jornais da época: atores políticos no jogo na memória

De toda maneira, a situação se complicava, pois uma vez filiados à Escola positivista, os intelectuais não poderiam negar as condições de atraso do Estado em relação ao nível de progresso que classifica uma cidade ou região como pertencente à era moderna; de outra parte, aceitar essa realidade sem contestá-la significava desconstruir o imaginário não sobre o estado, mas sobre eles mesmos – como precursores da civilização, o que os igualava aos demais sujeitos: indiferentes e incultos. O jornal *O COMÉRCIO*, em 1910, publicava um texto com o título *CONVERSA FIADA*. Este texto expressava o verdadeiro desconforto em que viviam os mato-grossenses. Trechos desses textos diziam,

estamos cansados de esperar que as vistas da União se voltem para esse extenso e exuberante pedaço do solo brasileiro para ver a sua terra revolta pelo arado, abalada pelo rolar da locomotiva, progredindo enfim. (...) Cuiabá, Corumbá, Cáceres, etc., são tidas como cidades em cujas ruas existem espessos matagais e onde, em pleno dia, vêem-se onças e veados, cobras e animais de toda a espécie, assim como bugres no meio das ruas derrubando transeuntes com suas flechas envenenadas. Vejam só o que pensam de nós! Em outros trechos, há um vocativo interessante que convocava os habitantes para uma mudança: (...) vivemos de fazer política? Não! Precisamos mudar de rumo (...) Chega de atraso. Bugres, bugres, não somos, mas é bem possível que cheguemos a ser (...) É preciso reação. Mudemos de rumo, sejamos unidos.

Em síntese, essa convocação pretendia (re)construir um novo imaginário para Mato Grosso, uma vez que, na análise de alguns, essa imagem negativa tinha origem na forma como os próprios mato-grossenses se concebiam como cidadãos de um Estado. Ora, se por um lado o estado era interpretado como berço das riquezas naturais, de clima agradável, por que razão a imprensa se referia a ele como ‘terra esquecida’, ‘povo indolente’, etc.? Veja o texto do mesmo jornal,

a culpa é toda nossa, (...) filhos desse grande e futuroso Estado que vivemos uma vida quase sedentária, separando-nos da Capital da República e dos Estados irmãos por uma indiferença inexplicável e prejudicial. Aqui no Rio é que se nota o pouco ou quase nenhum caso que Mato Grosso faz de aparecer no concerto dos Estados e de dar uma nota de vida, uma prova de seu desenvolvimento ou mesmo de sua existência, para fazer ver a muita gente que no seu território há gente que se veste como civilizados e pensa como os homens de outras terras que se dizem adiantados, coisas que muitos ignoram.

Entretanto no jornal *A GAZETA*, editado seis vezes por mês, apareceu nos números 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52 e 53, em 1889, uma coluna dedicada a explicações sobre o movimento republicano. Os temas tratados nessa coluna se intitulavam: *A República no Brasil*, constituída em dez capítulos, que seguem:

I - Das maneiras de governar a melhor é a República

O texto se ocupa de esclarecer os dois modos de governar: monarquias e república. Esclarece que monarquia é governo de um,

é aquele modo de governo em que um homem, que se chama rei ou imperador (...) que tem auxiliares como deputados e presidentes de província, (...) comanda ou governa um povo segundo a sua vontade. Na República é a cousa pública, de todos, é o governo do público (...) modo de governo em que o homem, que se chama presidente, (e seus aliados), dirige um povo segundo a vontade d'este, que determina e fixa a vontade d'aquêle.

II-Depois das maneiras de governar pela monarchia os homens quizeram a República.

O segundo capítulo começa dizendo que

quando os homens só tinham família, e só havia famílias, e não havia ainda uma Pátria, o governo era do chefe da família, do Pai. (...) quando um grupo de homens, ou de família, impõe-se é nação, dominado os outros homens e famílias, o governo é de alguns privilegiados; é uma oligarchia. De um certo tempo em diante os homens (...) começaram a querer um governo sem privilégios de um só homem, ou de uma só família: quizeram a República.

Termina o texto com a afirmação de que a República é o melhor governo em virtude da “confissão de todas as pessoas adiantadas”. E continua, *o trabalho que hoje começamos a publicar é da lavra do popular e festejado Dr. Silva Jardim.*

III - O governo do Brazil é uma monarchia absoluta.

Constitui-se este capítulo numa verdadeira crítica ao regime monárquico do Brasil:

A constituição que elle mandou fazer (...) diz que o nosso governo é constitucional (...) nada disso é exacto, é sophisma. Na monarchia proíbe o

povo de eleger seus deputados, por isso, monarquia e povo são entidades que não se entendem, afirma o jornal. Encerra a crítica dizendo: todos sabem d'estas cousas e todos sabem que é muito humilhante pra um paiz, muito indigno e, sobretudo muito estúpido haver um homem que faça ousa, sendo sagrado, inviolável e irresponsável.

IV - O estado em que a monarquia poz o Brazil é desgraçado.

V - A monarquia no Brazil tem feito mal ao país.

Esses capítulos fazem um balanço das desgraças.

A polícia é desordeira, e n'alguns lugares não existe. Os militares queixam-se com razão, da falta de organização no exército e de injustiças continuadas nas promoções; não há respeito à lei, o povo já tementrado pela cadeia, tirando os presos, os tem mortos na rua. A religião está decadente (...) estamos muito pobres (...) O V capítulo, tece uma análise crítica desde de Pedro II, D. Izabel, o Conde D'EU. Sobre o primeiro, afirma o jornal que o imperador não é o que as pessoas pensam. Podia ter tido muito boas intenções, mas de boas intenções o inferno está cheio. (...) foi para a Europa há dois annos (...) sofrendo de moléstia grave, ficou ruim da cabeça, a princípio muito agitado e agora consta que está caduco, tanto que quem governa de facto é a filha.

Izabel não sabe governar, porque o fato de ser mulher já dificulta o negócio; sobre o Conde D'Eu, afirmou, *mais isso seria uma desgraça. O Conde D'Eu é um francez enxotado da Europa*, porque a família a quem pertencia fez muito mal à França, eram usurpadores.

VI - Os brasileiros tem querido muitas vezes a República.

Sobre essa questão dizia,

não é preciso que um povo seja muito instruído para ser republicano; basta que seja capaz de entender o seu dever e cumpri-lo. Assim forma-se uma 'opinião pública', pequena, mas sensata. Nós temos já uma certa 'opinião pública' esclarecida que ao lado da Nação inteira, condenam a monrchia.

VII - Os brasileiros estão preparados para a República. VIII - Temos homens para a República.

A esse respeito, a coluna dizia que os monarquistas mesmos poderiam ser tais homens, pois no Brasil não se poderia afirmar a existência de uma monarquia.

Há muitos homens distintos que haviam de prestar bons serviços à nova Pátria. Além disso, o partido republicano possui muitos não se mostram porque em regra, só o que é (ilegível) ou nullo, é quem tem podido aparecer. Para a prova de que as boas instituições endireitam os homens, veja-se a França de Napoleão III, que era muito estragada, e a França da República actual, em Jules Grey caiu do poder porque o genro vendia condecorações. No Brazil isso é muito natural.

IX - O partido Republicano cresce a cada dia. Acima do interesse político o bem da pátria.

Este texto afirma que o partido republicano é muito bem visto não só pelas senhoras distintas, mas também, pelos moços das academias, pelos trabalhadores e por muitos estrangeiros. Noticia o que se passa em todos os estados do Brasil, enfatizando o surgimento de inúmeros jornais de perfil republicano. São citados os maiores envovidos nessa questão: Quintino Bocayúva, Campos Sales, Aristides Lobo, Saldanha Marinho, Bernardino de Campos, Francisco Glicério, etc. Noticiário que estimula os cuiabanos a defenderem o regime para Mato Grosso.

X-A república deve inaugurar-se pela queda da monarchia num movimento como o de 7 de abril de 1831.

Neste último, chamado de conclusão, afirma,

um povo deve sempre peitar as revoluções, mas deve usar d'esse recurso extremo quando os governos quizerem impedir a sua marcha para a liberdade, a ordem e o progresso. Não se pode mesmo acabar

com a revolução no corpo do povo como não se pode acabar com a moléstia no corpo do homem. A República é urgente para os brancos e para os pretos, para os nacionaes e estrangeiros, para os ricos e para os pobres. A república deve ser proclamada no Rio de Janeiro e todas as províncias devem fazer o mesmo. A seguir virá a reforma: depois virá a Salvação da Pátria (...) se o povo errar, está feito a sua vontade e não a vontade de uma família. Terá feito o governo mais adiantando, o governo que mais combina com a natureza dos americanos e com a de outros povos. (...) Viva a República! A República ou a Morte!

Assim, pode-se depreender com que compreensão sobre o regime republicano os mato-grossenses estão advogando a sua implantação no país e na província. Especialmente pelas condições de atraso, publicar notícias com esse caráter, esclarecer e motivar o povo à sua adoção significava atualizar, ainda que somente discursivamente, um saber sobre o novo regime, que pelo fato mesmo de circular na imprensa, atribuía aos seus habitantes a característica de um povo que ‘acompanha’ os acontecimentos nacionais. Entretanto, com as reflexões que teremos a seguir, vamos compreender o papel da imprensa na constituição de um imaginário republicano para Mato Grosso, imaginário que se faz entre a completa dissonância entre discurso e prática.

De fato, é somente no governo do bispo D. Francisco de Aquino Corrêa, em 1920, que o movimento da conciliação e da paz se efetiva. Os episódios sangrentos que caracterizavam as ações políticas de Mato Grosso pertenciam ao passado – não muito distante é claro. Na verdade, como retratava a revista *A Violeta*, o Estado precisava se impor e mostrar-se digno de pertencer à Confederação Brasileira. No entanto, para conseguir tal façanha era preciso beber na fonte dos progressistas e não nas da fonte dos separatistas.

De um lado a imprensa do Estado e, de outro a da Igreja. O jornal *A CRUZ*, em 1913, publicava um texto em que explicitava um sentimento de indignação frente o imaginário que sobre este Estado figurava na imprensa da capital e de outros estados igualmente mais modernizados. Observemos o texto:

Mato Grosso continua a ser para muita gente que ainda não o conhece e nunca dele ouviu falar – ou se ouviu foi de uma maneira errada e triste – o país dos sonhos e das fantasias, a terra do degredo e das torturas, o lugar onde se vive mais por necessidade que por outra coisa. Um horror quando se ouve falar do Estado longínquo, todo rodeado de lendas, todo feito de narrativas assustadoras e pairando em um lugar minimamente distante, quase inacessível ao homem que por um esforço titânico consegue alcançá-lo, depois de uma luta terrível contra o sol, a chuva e contra os índios e os animais ferozes que infestam as matas e bordam os rios dificilmente navegáveis.

Para esse jornal, toda má fama que circula sobre Mato Grosso é decorrente do fato de não conhecer sua reais condições.

Em outros textos desse mesmo jornal, explicitava-se um sentimento de revolta pelo fato de ver a terra natal tão rebaixada no cenário nacional. Assim, o escritor do texto procura positivar os aspectos regionais não como lugar de atraso, mas como aquilo que os identifica no cenário brasileiro. Procurava contrapor-se às imagens, taxando-as de invencionices, pois “o filho devotado e patriota ardente não quer ver o nome de sua terra rebaixado (...) aos pés de gente ignara que a desconhece e, por isso, despreza”. É aproximadamente a partir de 1920 que a defesa em prol de Mato Grosso ganha força entre os seus pares, isto é, entre seus herdeiros.

A melhor expressão dessa atitude encontra-se no discurso proferido pelo Coronel Generoso Ponce, em 1928, no Centro mato-grossense que reunia os estudantes de Mato Grosso na capital, Rio de Janeiro. A entidade tinha por objetivo fazer propaganda sobre o Estado a fim de atrair pessoas letradas para sua consolidação política. Generoso Ponce teceu críticas àqueles que sobre o estado se referiam com a idéia de atraso, pois na verdade,

a grande terra natal, grande Mato Grosso, como te não conhecem os que blasfemam contra ti e inconscientemente vão tecendo fabulosos contos sobre tudo o que é teu – o teu solo, o teu clima, o teu povo! Que idéias fazem! Julgam-te um corpo sem alma! Uma floresta virgem, quase selvagem, num clima insuportável – um ambiente refratário à

civilização, um povo bárbaro. Brasileiros há que pensam isto! Que moça pois lhe podem fazer os estrangeiros que desembarcam no Rio com perneiras altas e pesados chapéus de abas largas e carabinas a tiracolo, prontos a caçar o primeiro tigre que lhes apareça na avenida? É assim como o conceito do estrangeiro ignorante sobre o Brasil ou do brasileiro leviano acerca do nosso Mato Grosso! Imaginemos senhores, nossa alegria, quando ao invés da errônea expressão ainda espalhada sobre o nosso Estado, se estender por sobre todo o território nacional a convicção arraigada de que somos um povo que trabalha, que progride, que se esforça e que, cheio de fé e confiança, dia a dia, se aproxima do ambicionado ideal de civilização pelo qual até a vida lhe dariam conscientemente os seus estremecidos filhos! E imaginemos, também, o santo orgulho de que nos veríamos possuídos quando, por todos os pontos do Brasil, de boca em boca, corresse a alvissareira nova de Mato Grosso, graças aos esforços de seus filhos, estava, enfim, entre os primeiros Estados do Brasil. Temos na terra, que possui todas as riquezas do país! – os elementos para tornarmos um dia realidade esse sonho admirável! Duvidar que ele um dia se efetive é duvidar das qualidades viris de nosso povo! Empenhemo-nos mato-grossenses! Por dar ao Brasil, ainda um dia, esse esplêndido espetáculo de um grande sonho que um grande povo com entusiasmo tornou realidade.

De fato, valorizar as condições reais do Estado não mais se fazia, comparando-o somente a estados mais desenvolvidos. Tampouco, desconhecia a importância da apropriação da cultura ocidental como condição de progresso. Nesse sentido, procurava espelhar-se em estados cujo modelo de desenvolvimento funcionou para exigirem dos seus dirigentes as mesmas condições de civilização. Por isso, reivindicava o jornal *O MATO GROSSO*, em 1910: “É preciso que se faça propaganda inteligente e contínua sobre o clima, as terras, os meios naturais e a posição geográfica do Estado, afim d torna-lo conhecido dentro e fora do país atraindo assim capitais e braços de que ainda carece”. Braços que não só poderiam trazer valiosa contribuição para o desenvolvimento econômico da região, mas também, social, pois apostavam no cruzamento das etnias como forma de apurar um certo biotipo mato-grossense. Outra valiosa contribuição trazida pela imigração favorecia os processos de re-educação daquele sujeito. Assinalava o texto do mesmo jornal:

(...) salvo pouquíssimas exceções (...) o cerne de nossa raça é falho da instrução geral de nossa época (...) e incapaz de trazer a nossa terra os elementos de progresso material que precisamos, jazendo a agricultura, a pecuária e outras indústrias nos processos do homem primitivo (...). Aos demais, a falta de educação moral e cívica de nossa gente (...) determina o lento povoamento do nosso solo com agrupamentos de vida social não díspares da época (...) que realmente torna-se ingente (...) chamá-los ao grêmio da civilização.

Apesar de todo um imaginário negativo sobre o Estado, permanecer indiferente à idéia de progresso era ainda pior. Nesse sentido, ainda que os mato-grossenses fossem acusados de atraso, eram lembrados pela natureza exuberante. Não lhes restava outra saída senão tomar essa lembrança como ponto de partida em busca de uma significação nacional positiva, pois como relatava o jornal *O COMÉRCIO*, “ver os demais Estados da União, cheios de vida, na febre do progresso, avançar resolutamente para o ideal supremo das nações a conquista do progresso e da civilização – enquanto nós mato-grossenses conservamo-nos indiferentes ao quanto vai lá fora (...) é impatriotismo, é cegueira”!

Obviamente que se o progresso não afetasse o Estado de maneira decisiva, a classe dominante estaria fadada ao insucesso para ela insuportável. É por essa razão que as propagandas sobre o Estado deveriam ser inteligentes e conseqüentes. Ou seja, valorizar as riquezas naturais como fonte de lucro ‘inesgotável’ para imigrantes no acúmulo de capitais. Decorre dessa decisão o fato de muitos intelectuais do Estado passarem a fazer dos seus discursos uma verdadeira apologia à introdução do capital estrangeiro em Mato Grosso como condição de alavancar o progresso. Veja que não se trata mais de desencadear o movimento de reificação do real estado de coisas, mas de correr atrás de um prejuízo a qualquer preço.

Era preciso desconstruir o imaginário do Estado sob o domínio de índios e bugres e de animais selvagens através do povoamento das regiões por pessoas ‘civilizadas’ vindas de outros lugares. Para isso, houve uma legislação agrária que beneficiava estrangeiros na concessão de terras e ao

capital privado de empresas interessadas na exploração da pecuária e do extrativismo. Nesse sentido, a propaganda inteligente elaborava panfletos que eram dirigidos aos países europeus como Itália, Inglaterra, Suécia, Estados Unidos e até para o Uruguai. Tanto foi intenso esse trabalho que o presidente de estado da época bancou a ida do usineiro Antônio Paes de Barros para representar o Estado na exposição Internacional de Saint Louis nos Estados Unidos. Para esta viagem, elaborou-se um catálogo sobre as condições da região, suas riquezas naturais, extensão territorial, população, as leis referentes aos processos imigratórios – não nos esqueçamos que a concessão de terras para estrangeiros era facilitada – inclusive com destaque para a Instrução Pública e as Artes Liberais, constando da relação das escolas de ofícios, ‘colônias’ para a catequização dos índios, imprensa, tipografia, etc. Vale destacar ainda a demarcação no catálogo de um certo Departamento de Antropologia que trazia uma exposição sobre as armas e instrumentos de trabalhos utilizados pelos índios, “além de dois crânios de baicarís” (Galetti, 2000, p.259).

Em 1905, já no governo do usineiro Antonio Paes de Barros, outro catálogo semelhante foi elaborado. Continha 84 páginas, dedicadas às mesmas informações e com o mesmo objetivo, porém escrito em Língua Inglesa. Nesse catálogo dava-se ênfase às leis –estadual e federal – que favoreciam a imigração, momento em que citavam a construção da ferrovia Madeira-Mamoré como possibilidade de escoar as mercadorias, bem como todo um investimento nas condições de navegação. Veja um pequeno extrato: “As one of the principal requirements of the State of Mato Grosso is the increase of its population, the administration employs all means at its command to attract and stablish a current of thriving and peaceable inmigration”.³⁰.

Três anos mais tarde, numa exposição no Rio de Janeiro, o que se tem é já uma valorização do Mato Grosso no cenário nacional em nome do poder

³⁰ Brief Notice on the State of Mato Grosso (official publication) 1905 (*apud*, Galetti, 2000)

oligárquico, encabeçada pelo coronel Generoso Ponce, a pedido do então presidente de Estado, responsável pelo assassinato do ex-presidente de Estado, Antonio Paes de Barros. A fim de desfazer a imagem de um Mato Grosso de sangue, Generoso Ponce imputa sobre Paes de Barros toda a responsabilidade na constituição desse imaginário. Essa exposição foi marcada por um *stand* onde os índios *bororos* foram expostos como sucesso do processo civilizatório na humanização dos selvagens. (grifo nossos)

Ou seja, às custas do assujeitamento, escravidão e branqueamento dessa etnia à cultura do homem branco, toda uma referência à limpeza étnica se fazia em Mato Grosso, como forma de atrair os mansos (grifo nossos) imigrantes. Tarefa que teve a determinante participação da Missão Salesiana, cujo objetivo era transformar os indígenas em *verdadeiros cristãos e trabalhadores*. Assim, o Estado não é mais constituído de selvagens, mas de civilizados, cujos sentidos ecoam na configuração de um *novo* espaço para investimentos estrangeiros, agora, sem ameaças de gentios. O índio agora é ressignificado: de selvagens passam a simbolizar a cultura exótica, tornam-se verdadeiros objetos de exposição, não são vistos mais como nativos de uma terra, mas excentricidades de um lugar típico. De nativo à estrangeiro da sua própria origem, os índios servem, apenas, como adorno, enfeite.

Contudo, esse investimento na publicização do Estado vai longe. Em 1917 surge um novo material. Dessa vez, tratava-se de um Álbum que pesava cerca de 3,5 kg, com dimensão de 30x40 cm, 433 páginas, que custava cerca de sete mil réis para envio ao exterior, pois não se era possível enviá-lo por correio. Esse álbum, cheio de fotografias, tinha o objetivo de desconstruir, nesses primeiros anos da república, a imagem do Estado que circulava pelo Brasil afora. Não era aceita pela classe dominante uma imagem de atraso e discriminação da raça que compunha a sua população. As primeiras páginas se ocupavam de apresentar um Estado modernizado, *habitado por um povo sóbrio e inteligente, capaz de levar a efeito as mais altas*

empresas, além, é claro, de um solo rico e sem problemas para o desenvolvimento pleno do progresso.

Expor, fotograficamente, os índios significava mais que escrever 20 laudas a seu respeito. Significava dar visibilidade à superação da barbárie, representada no álbum pela imagem do índio ocidentalizado. Não se tratava de uma imagem qualquer, mas de índios que “tocavam flautas nas bandas de música, cultivavam hortas, teciam suas redes em teares, lavavam roupas pacificamente (grifo nossos) nas margens de um rio” (Brief Notice on the State of Mato Grosso, *apud Galetti*, p.264). A imagem de um Estado avançado, progredido, civilizado. Portanto, não oferece perigo algum. Mais do que isso, as histórias sangrentas do passado são recontadas no álbum, ressignificando sentidos, isto é, motivos e personagens. Não são narradas como verdadeiras lutas pelo domínio do poder dos grupos oligárquicos. Ao contrário, trata-se de lutas em prol da defesa da Pátria, ou seja, os conflitos eram justificados como a única forma de livrar o Estado dos inimigos da nação, principalmente, quando se relatava a Guerra com o Paraguai enfatizada pela defesa da fronteira. Assim, os mato-grossenses, promotores dos conflitos, eram tratados como verdadeiros heróis da Pátria³¹.

Na verdade, todo esse processo vai constituindo o sujeito nacional mato-grossense. Um sujeito que, denegado e indeferido pela sua própria história, se constitui na discriminação, na desvalorização em função da sua origem. Assim, essa identidade que vai se constituído na direção do e para o outro, chega-se à fundação do Instituto Histórico de Mato Grosso, em 1919. Fundação que provocou a coesão social da elite do Estado em virtude de um passado sangrento em que subdivisões internas eram fomentadas. Tanto que em 1977 chegou a dividir o Estado em dois: Mato Grosso e Mato Grosso do sul. Segundo a literatura que trata do assunto, a divisão de deu em função de campanhas feitas através de um jornal cuiabano, *O DEBATE*, contra dois

³¹ Vale a pena destacar que já no governo Paes de Barros, Estevão de Mendonça publicara *Geografia e História de Mato Grosso*, como também, a publicação da Revista *O ARQUIVO*, cujos objetivos eram divulgar o Estado.

deputados do sul que discriminavam a raça dos nortistas como pessoas incapazes de progresso e de controle de um Estado. Vejamos o que diz o fragmento,

Aqui chegam notícias dadas por pessoas vindas do sul deste estado que os deputados Brandão Júnior e Severiano Marques, o primeiro rio-grandense e o segundo, baiano, a pretexto de combater a empresa mate [SIC] estão fazendo campanha a favor da separação do sul deste estado, dizendo que o sul não pode ser governado pelo Centro e Norte que são habitados por uma raça degenerada, contaminada pelo amarelão, incapaz de qualquer progresso, ao passo que o sul está sendo povoado por uma raça forte de aventureiros gaúchos que no futuro deverá dominar o Estado de Mato Grosso.

Por essa razão, os cuiabanos letrados começaram a perceber que todo o processo publicizador acerca do estado produzira efeitos. Entretanto, era preocupante uma vez que a região preferida pelos investidores era o sul do Estado, fortalecido pela chegada da ferrovia Noroeste do Brasil, ligando a economia ao centro sul do Brasil, pelo porto de Corumbá, que se tornava o centro de referência para o Centro-Oeste. Nesse sentido, Cuiabá e o norte do estado perecem novamente. Em função do traçado da ferrovia Noroeste do Brasil, Cuiabá fica fora do seu raio de ação o que implicaria no declínio da navegação pelo rio Paraguai, isolando-a da comunicação com o resto do país. Em virtude disso, houve uma redução da produção jornalística da região norte e, Cuiabá, passou a temer a perda da condição de capital, pois é vivo na lembrança o que restou de Vila Bela, sua primeira capital.

Desta vez, é o jornal *O CRUZEIRO* que retrata a dor sentida pela eminência de abandono.

Não é um perigoso vão o que assinalamos, porque todos nós sentimos a aproximação bem próxima de acontecimentos talvez bem tristes para nossa amada terra. As estradas de ferro, que vão, a curto prazo, percorrer o território mato-grossense estendem-se ao longo do extremo norte –menção feita a Madeira-Mamoré – e do extremo sul, constituindo duas poderosas artérias que hão de converter as linhas de nossas fronteiras em ponto de atração da atividade industrial, em centros talvez de vida econômica dentro do Estado. A capital colocada

no meio dessas duas regiões que se revelam de tanto futuro, conserva-se até hoje a mesma que era há muitos anos, desfavorecida da natureza em razão da pouca navegabilidade do rio, e abandonada pelos homens por falta quase absoluta de vias de comunicação terrestre. (...) o indiferentismo e a inércia diante de uma situação tão crítica não se justifica (...)

Sentimento que os concebia, novamente, fora do processo de civilização e os afastava cada vez mais dos benefícios do progresso. Na seqüência, o texto explicita uma verdadeira angústia com o futuro, pois temiam a morte do comércio concebido como *a mola propulsora da prosperidade das nações*. Na eminência desse fato tornar-se realidade, os cuiabanos restringir-se-iam a *meros espectadores de uma cena triste e acrabunhadora*. Desprovidos de centros vizinhos e de boas condições de comunicação, seria *um oásis na grande extensão árida do deserto*. Onde se percebe, na afirmação de uma identidade própria, a oscilação entre o reconhecimento dessa identidade e os esforços no sentido de negá-la.

Como justificativa para o atraso, o que se percebe é o deslocamento da irresponsabilidade da elite política na condução do processo desenvolvimentista para o fato de que o estado era habitado por uma raça desqualificada para o trabalho, pois eram numerosos os bugres e o proletariado.

6.5- Em busca de uma identidade

É somente a partir de 1918 até 1920, que os mato-grossenses procuraram firmar uma cultura própria que os identificasse. A partir daí, não mais procurariam exaltar as riquezas naturais, mas sua diversidade cultural como forma de eliminar a imagem de barbárie que os designava no corpo patriótico. Decorre desse afã a fundação de instituições que seriam determinantes na ressignificação de uma identidade, como: Instituto Histórico de Mato Grosso, 1919, Centro Mato-grossense de Letras, 1921. Lembremo-nos de que o Liceu Cuiabano já havia sido fundado em 1879.

Ressalte-se que toda produção destinava-se à exaltação da nacionalidade. Obstinados pela construção dessa nova imagem, resolveram festejar o bicentenário de Cuiabá, momento em que se criam os símbolos mato-grossenses: hino, brasão, carta geográfica, as datas comemorativas, os heróis e personagens da velha história são reificados como figuras patrióticas, etc. Ou seja, uma identidade que se faz na construção de uma memória, ainda que essa memória silenciasse a participação de uns para, em seu lugar, condecorar outros.

As incertezas de décadas anteriores motivaram a ressurreição de um sentimento de pertencimento que viria anos mais tarde, a de constituir-se no berço da construção da coletividade mato-grossense. O caos e a anarquia em que se encontrava a situação política era motivada pelas paixões partidárias que, segundo Galetti (2000), “levavam ao ódio e às lutas fratricidas e subordinavam aos seus interesses mesquinhos os interesses do Estado e do povo em geral”. De tal modo que em 1917 ainda eram comuns os conflitos armados entre grupos oligárquicos que nem conseguiam alcançar a plena hegemonia, tampouco o apoio do governo federal. Somente no final desse ano um interventor federal consegue pacificar a política, escrevendo cláusulas referendadas pelo governo federal e assinadas pelos partidos políticos, ambos da classe dominante: de um lado, o PRMG – partido republicano mato-grossense, cujo representante era o coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa; e de outro, o PRC – partido republicano conservador, sob a chefia do deputado federal Aníbal de Toledo.

O homem indicado para conduzir esse processo foi o bispo de Cuiabá, Dom Francisco de Aquino Corrêa, que escolheu para seu governo alguns deputados considerados ‘neutros’. Em nome da consolidação do acordo patriótico, a escolha de Dom Aquino revestiu o novo estado de uma prática política considerada mais próxima dos ideais republicanos, uma pacificação que colocaria, definitivamente, Mato Grosso na marcha do progresso. Assim, “filho de tradicional família cuiabana, com uma projeção social significativa

em função do status conseguido na carreira eclesiástica, D. Aquino não tinha envolvimento direto com as disputas políticas que dividiam o Estado” (ibidem, p.276). Dom Aquino formou-se em teologia e filosofia em Roma e foi diretor do Liceu Salesiano. Era profundamente admirado pelas qualidades intelectuais pela isenção partidária. Indicá-lo à presidência do Estado significava quase que uma intervenção divina que realizaria o ‘milagre’ da ressurreição do Estado.

O bispo acreditava mesmo estar a serviço de Deus e não dos homens. Por isso, no seu primeiro discurso afirmava,

(...) será mister que uma nova e poderosa voz repita a solene palavra criadora: Fiat Lux! (...) A missão, todavia, que me foi confiada é incontestavelmente das mais árduas e solenes. Não pode ser obra de poucos, senão de todos. É a hora em que cada mato-grossense deve sacrificar uma parcela de si mesmo em *holocausto de todos os interesses subalternos pela reabilitação do Estado*.

De forma que foi pela religiosidade que o povo de Mato Grosso recobrou as forças para retomar a luta pela sua inclusão no corpo da nação, com fama digna de qualquer outro estado.

Mais do que isso foi pela via da Igreja que os cidadãos comuns foram inclusos na luta pelo seu estado, antes restrita somente aos grupos oligárquicos das classes dominantes. Durante o ano de 1918, D. Aquino foi figura homenageada por políticos, por membros da Igreja, mas principalmente, pelo povo, através de peças teatrais, concertos musicais, almoços e jantares, mas também por festas populares. De certa maneira, Dom Aquino significou a figura de Moisés que aparece no deserto e salva seu povo das mãos dos faraós. Em virtude disso, muitos foram os pedidos de indenização, quer de fazendeiros quer de funcionários, pelas perdas em decorrência da sua opção política durante os conflitos que eles costumeiramente chamavam de ‘revoluções’.

Contudo, deve-se levar em conta que os sentidos que vão sendo produzidos neste contexto são afetados pelas condições de produção, ou seja, a situação em que se encontrava o Estado, como vimos no decorrer do texto, era terreno fértil para a fabricação de um grande herói, e somente através da figura de um grande herói o real poderia ser modificado. Entretanto, mas do que um herói, D. Aquino era interpretado com o ‘santo’ que fez milagres na terra dos atrasados. Como afirmou Galetti, um ambiente próprio para a constituição de mitos políticos capazes de construir, naquela situação, o sentimento de unidade, no lugar de lutas sangrentas promovidas pelos coronéis e generais em prol do *status quo*. As lutas políticas eram tão acirradas que eram compreendidas como ‘os males da paixão política’. De todo modo, o governo Aquino significou a pacificação não só por se tratar de uma figura religiosa, mas porque culminou com o desejo de população de saírem do ‘fogo cruzado’ entre os coronéis e generais, que segundo Galetti (2000) “fora o que certamente constituiu um importante elemento de legitimação de seu governo e de uma memória vencedora frente a qual outras seriam silenciadas” (ibidem, p.280)

Nilo Povoas, ao fazer referência àquele governo, o comparava à *pomba bíblica, o portador do ramo de oliveira, símbolo da paz e da concórdia da família matogrossense*. Mas, como em toda historiografia, há controvérsias sobre a tão veiculada paz no governo do bispado. Segundo contam, o acordo celebrado em 1918, parece ter beneficiado apenas o PRMG (partido republicano mato-grossense), assegurando-lhe a hegemonia. Isso explicaria o total apoio desse partido ao governo Aquino e aos projetos que levava à Câmara Estadual. Por essa razão, o PRC (partido republicano conservador) alia-se aos políticos do sul do Estado em oposição à hegemonia política que só tinha olhos para o norte, para Cuiabá.

No fundo, os conflitos não foram extintos, mas talvez apenas silenciados pela história. Assim, foram divulgadas várias denúncias de corrupção como desvio de verbas em proveito das festas religiosas, *sem*

proveito material e moral para o povo; aumento dos impostos pela assembléia para enriquecer uma meia dúzia de sátrapas, etc. As intrigas foram tão fortes que, em 1920, o PRC rompe publicamente com o governo, acusando-o de fraude eleitoral que beneficiava a vitória apenas dos candidatos do PRMG. No discurso de rompimento, D. Aquino é acusado de fomentar a anarquia, responsabilizado pelo aumento do ódio entre os mato-grossenses, pois segundo consta da ata da assembléia de 1º de outubro de 1920, o governo não havia conseguido a paz entre eles porque “Sua Exc. trouxera consigo a política econômica que tem por norma dividir para reinar (...) trazia consigo a política romana do Vaticano que tem por base desunir para dominar”.

Se de um lado ganhavam força os oposicionistas, de outro, o presidente D. Aquino e um grupo pequeno de intelectuais de boa reputação social, inteligente e de “comportamentos patrióticos comprovados”, investiam na representação simbólica do Estado através do cultivo público de suas culturas e costumes singulares, nas comemorações recheadas de peças teatrais, danças e musicais; na exaltação do seu brasão, hino, exalando o sentimento de orgulho de ‘ser mato-grossense’. Tanto que tempos depois de criado o Instituto Histórico, cria-se o Museu Histórico Regional. Tudo para dizer a partir de uma memória, momento em que Cuiabá tem reformados vários dos seus casarões, calçadas e suas principais ruas; hospital de Santa Casa de Misericórdia, ou seja, começa a ser re-urbanizada. Era momento de revigorar as energias, encher seus corações de amor patriótico e confiar num grande destino.

Assim, jurídica e religiosamente, Mato Grosso vai se espacializando na memória nacional. A respeito do brasão, o texto da lei explicitava:

(...) tentei simbolizar a nossa terra, a nossa gente, a nossa memória, os nossos ideais. A nossa terra aí está de sobejo figurada nesse campo verde, nesse morro de ouro, nesse céu azul e nesses dois galhos de flor, emprestados aos nossos ervaais do sul e seringais do norte. (...) Acresce que o verde, o ouro ou amarelo são as cores nacionais da Grande União que nos orgulhamos de pertencer, e o esmalte azul, que simboliza em

heráldica a elevação e a pureza, inculcará perfeitamente os ideais de nosso povo.

Além desses símbolos, consta ainda do brasão, um braço armado e uma cruz, significando as origens históricas e das tradições de sua gente. Vejamos o discurso proferido na Assembléia Legislativa,

nesse braço armado que desfralda a bandeira com a cruz da ordem de Cristo, palpita para o povo mato-grossense um mundo de tradições. Foi esse braço forte que, lutando contra a natureza e o homem igualmente selvagens, inaugurou a nossa história, abrindo-nos definitivamente as portas da civilização. Esse braço é também a estirpe vigorosa donde brotou, na profundidade imensa deste sertão, a família e a sociedade mato-grossense (Ata 64, 1916, Assembléia Legislativa).

O texto termina fazendo uma homenagem aos bandeirantes paulistas, tomados como heróis que a memória não pode excluir.



Como se pode observar, há a figura da Fênix que para D. Aquino produzia dois sentidos: o primeiro, o de lembrar um escudo muito usado no período colonial, portanto, a função de lembrar as tradições; e o segundo, a ave que simboliza a imortalidade, fazendo referência à tradição dos muitos conflitos anteriores que resultavam, segundo seus idealizadores, no

ressurgimento cada vez mais forte de um vigor inexplicável que os tornava resistentes. Assim, para o futuro, esse destino é uma palavra de ordem. O progresso contínuo,

que é a nossa inspiração simbolizada na Fênix, Mato Grosso o conseguirá mais pela virtude, pelo valor, pelo trabalho de seus filhos, do que pelo ouro e pelas riquezas de sua natureza; que sem a obra inteligente e perseverante do homem permanecem fatalmente ignoradas, inertes e inúteis. Enriqueçamos o nosso futuro, mas sobretudo, formemo-lo pela virtude. Virtude virtude é a justiça que consolida a Pátria; ... é o patriotismo que por ela se sacrifica; ... é o valor militar; ... é o trabalho que a nobilita e engrandece. (Ata 64, 1916, Assembléia Legislativa, D.Aquino, 1916)

Na mesma ocasião, lançou-se um concurso para eleição do hino cuja canção vencedora foi um poema de autoria de D. Aquino (ibidem). Eis o poema,

Limitando qual novo colosso/o ocidente do imenso Brasil/ eis aqui sempre em flor, Mato Grosso/ nosso berço glorioso e gentil/ Eis a terra das minas faiscantes/ Eldorado como outro não há/ que o valor de imortais bandeirantes/ conquistou do feroz Paiaguá/ salve a terra de amor/ terra de ouro/ que sonhara Moreira Cabral/ chova o céu dos seus dons o tesouro/ sobre ti bela terra natal!(refrão).Terra noiva do Sol! Linda terra!/A quem lá, do teu céu todo azul/ Beija, ardente, o astro louro, na serra/ E abençoa o Cruzeiro do Sul!/ No teu verde planalto escampado/ E nos teus pantanais como o mar/ Vive solto aos milhões, o teu gado/ Em mimosas pastagens sem par! Hévea fina, erva-mate preciosa/Palmas mil, são teus ricos florões/E da fauna e da flora o índio goza/ A opulência em teus virgens sertões/ O diamante sorri nas grupiaras/ Dos teus rios que jorram, a flux/ A hulha branca das águas tão claras/ Em cascatas de força e de luz./ Dos teus bravos a glória se expande/ De Dourados até Corumbá/ o ouro deu-te renome tão grande/ porém mais nosso amor te dará/ ouve, pois, nossas juras solenes/ de fazermos em paz e união/teu progresso imortal como a fênix/ que ainda timbra teu nobre brasão.

O hino canta o brasão numa linguagem musical bastante acessível e enfaticamente era reproduzida em todas as instituições públicas e festejos, cuja platéia era composta por 90% de analfabetos. O brasão imediatamente

começou a figurar nos papéis públicos e a poesia de Dom Aquino, era matéria de ensino obrigatória em todas as escolas. Era preciso estabelecer novo paradigma.

Em 1918, a publicação de Philogônio de Paula Corrêa, *Limetes de Mato Grosso com Goiás*, serviu como elemento de fortalecimento do apoio coletivo no estabelecimento da fronteira com o estado de Goiás. Enfim, o que estava fragmentado tornou-se Unidade constituída pela simbologia. Assim, a definição territorial e suas fronteiras com os demais estados impulsionou o sentimento de defesa da identidade mato-grossense, momento em que todas as instituições já fundadas, em coro com a população, saíram em defesa de um estado Uno e forte. A partir de então, algumas obras de caráter histórico são publicadas: *Datas Mato-Grossenses*, de Estevão de Mendonça – foi dedicada ao Capitão-general Luis Albuquerque Pereira de Melo e Cáceres pelo valioso trabalho na defesa da fronteira brasileira com o império espanhol; outra publicação em forma de folheto, *Os Predecessores dos Pires de Campos e Anhangueras*, relatava as primeiras incursões pelo Estado, escritas por Antonio Corrêa da Costa, ex-presidente de estado e sócio do IHMT no Rio de Janeiro. Outra obra relevante foi *Mato Grosso* de Virgílio Corrêa Filho, responsável por introduzir o verbete – Mato Grosso no dicionário lançado pelo Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro.

Além do brasão, do hino, as obras re-definem os heróis que constituirão a sua memória. Entre eles, Luis Albuquerque Pereira de Melo e Cáceres, Paschoal Moreira Cabral, Ricardo Franco de Almeida Serra – fundador de Cuiabá. Do período colonial, Antonio João Ribeiro, Antonio Maria Coelho. Porém, o mais destacado entre todos, foi o francês, radicado no Estado e onde constituiu família – Augusto Leverger. Por diversas vezes presidente de província, como afirmou Galetti, era um europeu cuiabanizado que escreveu muitas obras em defesa do Estado, especialmente, na guerra com o Paraguai. Trabalhos que lhe mereceram o título de Barão de Melgaço. Verdadeiro exemplo de que aclimatar era possível, inclusive aclimatar Cuiabá

de uma presença européia, até hoje é considerado a maior *individualidade* da história com direito à ereção do seu busto em praça pública, exaltado como o maior benfeitor de Mato Grosso, chamado pela coluna da Ilustracion Française, *de baluarte do civismo, apanágio do patriotismo*.

Como escreveu Galetti, Rondon foi um herói que reunia tradição e progresso, foi condecorado como o exemplar mais elevado da raça mato-grossense. Responsável pelo apaziguamento dos gentios, tornou-se um mito, cuja real história – a de dizimação sumária de índios – foi apagada da memória para submetê-los às leis do Estado. De protagonistas, reduziram-se a meros figurantes.

O governo de Dom Aquino – divisor de águas na história da civilização de um Estado – dá visibilidade aos processos de construção de identidades que passa, na maioria das vezes, pela construção de um imaginário resultante não da vontade de um povo, como pretendem as literaturas ufanistas, mas pelo poder político e econômico. Eleição de heróis, construção de símbolos, publicação de obras, definição de datas importantes, eleição de festas tradicionais historicizam um certo discurso sobre a história que a torna uma versão como legítima e apaga o real dos acontecimentos que devem ser esquecidos para, em seu lugar, cultivar outros. Acontecimentos que são recontados, histórias que são re-interpretadas a fim de que estejam coesas com um projeto de Estado, constroem uma certa memória e não outra. Uma memória que ao invés de ser lembrada, é inculcada, é impressa no espírito, na mente e no corpo dos sujeitos para que possa ganhar existência, vida, realidade. Pela criação de simbologias e invenção de tradições, tem-se a construção de uma memória comum a todos, apagando as sua individualidade, sua singularidade. No caso mato-grossense é apagar as diferenças étnicas e culturais, relativizando-a com as demais histórias nacionais. Um apagamento inescrupuloso da figura do índio, habitante nativo, tomado como do ‘mal’ para justificar seu extermínio, desocupando lugar para o imigrante americano e europeu.

A memória coletiva assegurava também a permanência do domínio da hegemonia político-ideológica. No caso específico, coube aos intelectuais das cidades de Cuiabá, Chapada dos Guimarães, Diamantino, Cáceres, Poconé, etc. a divulgação com vistas a inculcação dessa identidade fabricada. “Glória, pois àqueles denodados heróis”, (jornal O Mato Grosso, 1919) (grifo nosso). Pois, como discursou Philogônio Corrêa da Costa, na revista do Instituto Histórico de Mato Grosso, ano I, “as Pátrias só morrem para sempre se seus filhos não souberem escrevê-las nas brônzeas páginas indefectíveis da História”, ou seja, a memória é o escudo da imortalidade de um povo. Mas, uma memória não pode ter validade apenas local ou regional. Sua perpetuidade se liga, necessariamente, à memória nacional. Por isso, tornar brasileiro o Mato Grosso era inscrevê-lo nas *indefectíveis páginas da História*.

Por essa razão, as produções de cunho literário, publicadas na Revista do Centro Mato-grossense de Letras foram ferozmente criticadas. Tinham caráter de literatura regional. Estavam preocupados com uma produção nacional e não bairrista, enfocando aspectos e culturas regionais, tão somente. Por isso, Manoel Esperidião da Costa Marques, que estudara no Rio e em Ouro Preto, enfatizava a importância de se ter experiências fora do Estado, pois como ele próprio discursou, é indispensável porque é condição *de arrancar do eu o bairrismo provinciano*. Sair fora do estado é como receber *um jorro de luz para espírito*, somente possível pela convivência com *outros filhos de estado que constituem a cara da nossa pátria*.

Para finalizar essa nossa re-leitura sobre as condições que deram origem à construção de uma identidade mato-grossense, faremos uma pequena menção à Marcha para o Oeste, lançada pelo Movimento do Estado-Novo em 1938. Momento em que, definitivamente, coloca Mato Grosso no corpo da brasilidade, assim, como afirmou Galetti (2000): “a atualização do mito bandeirante e da idéia de sertão como locus da brasilidade promovidos pela marcha tem papel de destaque” (p.318). Para o presidente do IHMT, aderir ao movimento do Estado-Novo era condição de manter vivos os

compromissos com os princípios da ordem e do poder constituído. No seu discurso, cujo título fora, *ORAÇÃO À DEMOCRACIA*, o então presidente, José de Mesquita, teceu profundos elogios à atuação de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, aos trabalhos de Rio Branco e Oswaldo Cruz, aos escritos de Rui Barbosa e Benjamim Constant. Para ele, a República passa a existir no Brasil após o Golpe de 1930 e se consolida com o golpe de 37, porque o Estado-Novo se empenhou no fortalecimento da autoridade, na ampla visão dos problemas nacionais, efetivou a liberdade ancorada *no prestígio da Ordem e na segurança do Direito*.

Portanto, inaugurava-se o início de um novo tempo, de profundos investimentos de caráter fortemente ideológicos a fim de assegurar a conquista da coesão social, do sentimento de unidade, do revigoramento do sentido de brasilidade e do fortalecimento das iniciativas estaduais em busca do pertencimento à nação, todos movimentos instigados pela instalação do regime republicano.

Entretanto, vale destacar que todo esse movimento histórico-político-social atribuiu novos sentidos a Mato Grosso e sua gente, ainda se mantém um discurso que valoriza um certo tipo de sujeito, o nativo, o que tem tradição, que como lembrou Galetti, são os chapa e cruz, os verdadeiros e os autênticos. Um discurso que exclui os milhares de migrantes que marcharam para o estado e nele se fixou. Salvo uma pequena parcela – os ligados a classes dominantes – os demais são conhecidos como os paus rodados, sobre-viventes da história onde o vento faz a curva.

6.6- A Escola na República

Uma das primeiras reformas sofrida na educação no Mato Grosso denominou-se Reforma Souza Bandeira de 1889. O Liceu é modernizado e adaptado às conveniências do ensino naquela época, não só referente à sua arquitetura, mas juridicamente, pois a lei de 31 de março desse mesmo ano ordenava a elaboração dos seus regimentos. Além de atender a essas

prescrições, houve o desmembramento das instituições, uma vez que num mesmo prédio funcionavam o Liceu de Línguas e Ciências e a Escola Normal.

A finalidade do Liceu era preparar cursos que dessem acesso às Escolas Superiores no Brasil. Assim, a re-elaboração do seu regulamento se ocupou de equipará-lo ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Para tanto, restabeleceu as cadeiras de Filosofia e Retórica, anteriormente retiradas. Reduziram-se as de Matemática a somente uma cadeira. Propôs-se o desdobramento das disciplinas de História e Geografia em virtude do grande número de conteúdos a serem tratados por um único mestre.

Simultaneamente, elabora-se um regulamento para a Instrução Pública, cujos membros tinham a função de legislar sobre as matérias escolares, emitir parecer sobre provas para concurso, julgar processos disciplinares, etc. Para tanto, constituir-se-iam em três comissões: uma pedagógica, uma disciplinar e outra administrativa. Em 1889, foram presididas pelo seu presidente, Major Américo Rodrigues de Vasconcelos e o Cônego Antonio Henrique de Carvalho, entre outros. Importa-nos observar que a condução das políticas educacionais está nas mãos do poder hegemônico. Para a direção do Liceu de Línguas e Ciências é nomeado o Capitão José Magno da Silva Pereira; para a diretoria do Externato Feminino, o Bacharel Eduardo Payot; e para a diretoria do Ensino Primário, o Desembargador Alfredo José Vieira.

O Coronel Ernesto Augusto da Cunha Matos é o governador da província de Mato Grosso quando, em 9 de dezembro, chega a notícia da Proclamação da República; e o General Antonio Maria Coelho – herói da guerra do Paraguai - é empossado primeiro governador republicano de Mato Grosso. Como já dissemos antes, momentos conturbados se seguiriam a esse, pois havia o desejo de, mesmo mudando o regime, assegurar o poder. O ensino, então, já bastante fragilizado, é um dos primeiros setores a sentir o impacto dessas mudanças. Assim, o general suprime imediatamente a diretoria do Ensino Primário dos cargos de reitores do Liceu e de diretor do

Externato Feminino. Porém, restabelece a Diretoria Geral da Instrução Pública para as funções que tinha antes.

Entre 1891 e 1892, Mato Grosso, em função das acirradas lutas pela disputa interna de poder, passa por três presidentes de Estado, chegando em fevereiro de 1892, como governo provisório, tendo na vice-presidência o General Generoso Ponce. Este por sua vez, em nome das péssimas condições do tesouro estadual, baixa uma mensagem que interrompe as aulas do Liceu em função de terem sido matriculados poucos alunos e deixando de pagar seus professores, destitui a diretoria da Instrução Pública.

Cria-se em 1896 o curso de Humanidades no Lyceu Cuyabano, com duração de 4 anos, para ambos os sexos. Tinha como plano de estudos, as seguintes matérias: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Latina, Lógica, Literatura Nacional, Educação Moral e Cívica, Arithmetica e Álgebra até operações de 2º grau, Geometria, Trigonometria, Topografia Geral e do Brasil, Geografia Universal, Historia Universal e do Brasil, Física e Química. Essas matérias eram distribuídas para cada ano escolar. Assim, para o ensino da língua materna:

1º ano – estudo completo da gramática, exercícios de redação com auxílio ministrado pelo professor;

2º ano – revisão das partes estudadas no ano anterior, gramática histórica, exercícios de composição;

3º ano – a língua estudada era apenas o Latim. Estudava-se Gramática Elementar, versão, Leitura e Tradução de autores gradualmente mais difíceis. A matéria que compara é a Lógica que se detinha no estudo do método, suas divisões e subdivisões, classificações das ciências, argumentos e suas espécies, matéria e forma, termos e proposições, figuras e regras, graus de assentamento; probabilidade, evidência e certeza, autoridade do testemunho humano, crítica histórica; erros, suas causas e remédios.

4º ano – continua a língua latina, agora de forma completa, e o estudo da Educação Moral e Cívica. Em História, estuda-se a Estória Universal, Moderna e Contemporânea, História do Brasil e de Mato Grosso.

A administração do ensino, ou seja, “a suprema direção” é responsabilidade do Presidente do Estado, feita por intermédio das autoridades constituídas por ele próprio. As instâncias que auxiliam essa fiscalização são: Conselho Superior da Instrução Pública, Diretor Geral da Instrução e do Lyceu Cuyabano, Congregação dos professores, Conselho Disciplinar e Inspetores Escolares, cujos membros são escolhidos pelo presidente do estado.

Entretanto, vale revisitar o programa desenvolvido pela Escola Modelo, no ano de 1924, uma vez que tanto os programas de ensino quanto à forma de ensinar eram impostos e fiscalizados pelo Diretor Geral da Instrução Pública.

A doutrinação do indivíduo, pela escola, que o converte – dado seu maior objetivo – em cidadão, isto é, num sujeito civilizado, capaz de tratar as pessoas com urbanidade, que acata, sempre com obediência, as imposições superiores, etc, não se produz a partir do ensino secundário. Este simplesmente vai dar cabo a uma escultura que teve iniciado seu trabalho de lapidação muito antes. E no ensino primário, o comportamento, selvagem, sertanejo, imoral e rústico da criança deve ser transformado. E nessa fase que se molda não só o caráter, mas a letra, o corpo, o convívio, enfim, o ensino secundário se organiza de tal sorte que se seu aluno vem de um estabelecimento sério, rigoroso, e encontra no Lyceu o método para reforçá-lo o espírito cívico republicano.

Caso tenha passado por instituições não tão organizadas, o modelo adotado o disciplinariza da mesma forma, pois, como se pode notar os regulamentos são reguladores, controladores do instinto humano, uma vez que a maior parte do texto é dedicada à forma de seleção, fiscalização e

controle absoluto das atividades no interior do estabelecimento de ensino. Os regulamentos, além de prescreverem todos os tipos de conduta, prescrevem também premiações, vantagens e regalias quando são consideradas exemplares para o convívio social, civil-patriótico, como também, são rigorosos e até mesmos perversos quando elencam os tipos e formas de aplicação das penalidades.

Por essa razão, fizemos um percurso pelo programa de ensino da Escola Modelo em virtude da sua contemporaneidade com o período que desenvolvemos em nossa análise. Compreendendo que a língua para se significar se inscreve na história, resolvemos verificar que conteúdos essas áreas do conhecimento desenvolvem enquanto matéria do currículo escolar. E justamente porque essa idéia é muito forte: currículos e programas constituem um certo tipo de políticas públicas que (en)forma o cidadão nacional.

VII - Programa de ensino: o projeto de um sujeito modelo

PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA MODELO - MATO GROSSO – 1924

MATÉRIA	ANO	O QUE ENSINAR	COMO ENSINAR	RESULTADO A ALCANÇAR
Leitura e linguagem oral	1ºano	-Leituras no quadro negro até que sejam perfeitamente fixadas e promptamente reconhecidas muitas palavras, a maior parte das syllabas e algumas letras; -Leitura de cartilha adoptada e reproducção oral “socrática” do trecho lido; -Leitura do 1º livro adoptado e reproducção do trecho lido.	-a leitura será ensinada pelo método analítico-synthetico. Método analytico é aquele em que se vae do todo para as partes; método synthetico é aquele em que se vae das partes para o todo. O método analytico-synthetico applicado ao ensino de leitura determina a observância desta ordem: a) leitura de sentenças como vehiculo para fixação de palavras (analyse); combinação de palavras fixadas para formação de novas sentenças (synthese); b) leitura de palavras como vehiculo para fixação de syllabas (analyse); combinação de de syllabas fixadas para a formação de novas palavras e sentenças (synthese) c) leitura de syllabas como vehiculo para fixação das letras (analyse); combinação de letras fixadas para formação de novas	-Reconhecimento prompto de quaesquer palavras, syllabas e letras; leitura corrente do 1º livro adoptado

			sylabas, palavras e sentenças (synthese) Depois de iniciadas, assim, às classes ser-lhes-ao entregues as cartilhas. A leitura se fará, então, alternadamente: a) leitura no quadro negro, da lição da cartilha com recapitulação sumaria dos passos seguidos na phase inicial; b) leitura da mesma lição na cartilha. Terminada a leitura da cartilha, serão entregues às classes o 1º livro. A leitura do 1º livro requer ainda algumas lições no quadro negro, para o perfeito reconhecimento das palavras de mais difficil graphia ou de mais difficil pronúncia.	
--	--	--	---	--

Leitura e linguagem oral	2ºano	-leitura mechanica e leitura expressiva do livro adoptado; -reprodução oral do trecho lido; -conhecimento da significação das palavras do livro e emprego das mesmas em sentenças oraes; -reconhecimento	-pela leitura diária nos livros de leitura adoptados, um para leitura no 1º periodo do dia, outro para leitura no 2º periodo. -serao feitos exercícius, alternadamente, de leitura expressiva e	Leitura mechanica e expressiva dos livros adoptados; leitura corrente de qualquer trecho impresso ou manuscripto.
--------------------------	-------	--	---	--

		prompto de palavras ou sentenças manuscriptas ou impressas de qualquer livro.	mechanica, no livro e no quadro. Todos os alumnos da classe devem ler diariamente, uns na primeira aula, outros na segunda. Sero mais exercitados os alunos mais atrasados. A professora fará, antes dos alumnos, a leitura da lição e explicara os termos não conhecidos da classe.	
Leitura, linguagem oral e noções de grammática	3º ano	-leitura expressiva e mechanica dos livros adoptados e de qualquer trecho impresso; -reproducção oral do trecho lido; -conhecimento do significado dos termos dos livros adoptados e emprego dos mesmos em sentenças oraes; -estudo rudimentar de substantivos, adjectivos, pronomes, verbos, adverbios, preposições, conjucções e interjeições.	-a professora lê, antes da classe, e explica o sentido dos termos e sentenças não conhecidas. A seguir, será feita a leitura pela classe, reproduzindo cada alumno, oralmente, o trecho que leu. Os últimos 5 ou 10 minutos de cada lição de leitura serão consagrados às noções de grammaticas; essas noções serão dadas pelo método inductivo, aquelle em que se vae dos factos para as leis, das verdades particulares para as verdades	Leitura corrente, expressiva ou mechanica, de qualquer trecho impresso ou manuscripto; reproducção expositiva das lições; emprego, em sentenças oraes, de qualquer termo dos livros adoptados; emprego em sentenças oraes, das palavras variáveis, nos seus diferentes gêneros, números e

			geraes. Todas as regras serão, assim, redescobertas pela própria classe, bem como as definições. Não se passara para os adjectivos emquanto não forem bem conhecidos os substantivos; nem para os pronomes emquanto não forem bem conhecidos os adjectivos; nem para os outros grupos lexeológicos emquanto não forem bastante conhecidos aquelles que logicamente os devem preceder.	graos.
Leitura, linguagem oral e noções de grammática	4º anno	-leitura perfeita de qualquer trecho manuscripto ou impresso; -estudo elementar completo da lexeologia; -conhecimento da significação dos termos dos livros adoptados e empregos dos mesmos em sentenças oraes (Maior número de synonymos); -mudança de redacção dos trechos lidos, pela	-seguindo as mesmas normas traçadas para o 3º anno.	A melhor leitura; a inteira comprehensao dos trechos; a capacidade de empregar as palavras variáveis em todas as suas variações.

		substituição de synonymos; -emprego, em sentenças oraes, das palavras variaveis, em seus diferentes gêneros, números e graos, e especialmente dos verbos nos seus diferentes tempos, modos e pessoas.		
Leitura, linguagem oral e noções de grammática	5º anno	-leitura perfeita a interpretação do trecho lido; -recordação da lexicologia; -estudo elementar completo da syntaxe; -emprego, em sentenças oraes, dos elementos syntacticos da sentença em suas diferentes variações; -mudança oral da redacção pelo emprego de synonymos; -reducção oral de poesia a prosa	--seguindo as mesmas normas traçadas para o 3º anno.	-riqueza de vocabulário; leitura perfeita e interpretação de qualquer trecho lido; linguagem oral correcta.
Linguagem escripta	1º anno	-cópia de sentenças, palavras, syllabas e letras escriptas no quadro negro; -cópia das lições do livro de leitura; -dictado de palavras das lições lidas; -formação de palavras com as syllabas estudadas e de sentenças com as palavras já estudadas;	-fazendo sempre succeder a aula de leitura no quadro negro, aula de cópia da lição lida. A princípio a creança traçara rabiscos ininteligíveis, mas as letras e as palavras irão aparecendo aos poucos, legíveis e bem escriptas. A	-Graphia legivel e atenção bastante educada para permittir que todas as cópias sejam feitas sem erro.

			proporção que for aumentando a bagagem de syllabas estudadas, o cabedal das creanças para a formação de palavras novas, irá crescendo. E um exercício interessante e de grande efficiencia; esse trabalho de synthese, a princípio será feito pela professora com o auxílio da classe; depois, pela classe, com o auxílio da professora, e depois pela classe, sem auxílio. As syllabas estudadas irão sendo, para esse fim, archivadas no quadro negro. Ja nessa phase, sao permittidos pequenos dictados de palavras. Depois da entrega dos livros, as cópias serão feitas, systematicamente. Toda palavra copiada com graphia errônea, será repetida muitas vezes, para evitar que o erro seja novamente commetido.	
--	--	--	---	--

Linguagem escripta	2º anno	-cópia dos livros de leitura adoptados; dictado das lições lidas; -formação das sentenças com palavras das lições lidas; -reproducção escripta das lições lidas.	-exigindo cópias sem erros. Determinando a formação de sentenças escriptas, depois de formadas sentenças oraes com as mesmas palavras. Preparando em aula de linguagem oral, as reproducções a serem feitas durante o tempo de linguagem escripta. Dictando trechos de lições previamente estudadas para esse fim; esse dictado podera ser feito, algumas vezes, às classes, par ser escripto em cadernos e outras vezes a um ou mais alumnos, para ser escripto no quadro negro e corrigido pela classe.	-bôa letra; cópias sem erros; dictado simples, sem erros; redacção soffrivel.
Linguagem escripta	3º anno	-cópia das lições dos livros adoptados; -dictado das lições lidas; -formação de sentenças com emprego de palavras variáveis em seus differentes gêneros, números e graos; -reproducção de lições lidas ou	-as cópias, agora, serão exigidas sem nehum erro, assim como os dictados. Os demais exercícos escriptos serão preparados em aula de linguagem.	-calligraphia perfeita,; graphia sem erro das palavras comuns e das palavras empregadas nas lições; redacção regular.

		assumptos estudados em outras aulas.		
Linguagem escripta	4º anno	-cópia das lições dos livros adoptados; -dictado das lições lidas; -formação de sentenças com emprego das palavras variáveis em seus diferentes gêneros, número e graus; empregos dos verbos nos seus diferentes modos, tempos e pessoas; -reprodução de lições lidas ou assumptos estudados em outras aulas; -redacção de bilhetes, cartas, recibos e requerimentos, com emprego de tratamento diversos.	-seguindo as mesmas normas traçadas para o 3º anno.	-bôa graphia das palavras mais comuns e das palavras das lições. Redacção bôa.
Linguagem escripta	5º anno	-dictados; -exercícios variados de redacção: reproduções, descrições, composições, bilhetes, cartas, recibos e requerimentos; -emprego dos diferentes tratamentos e das noções de syntaxe adquiridas.	-preparando, em aulas de linguagem oral, todos os exercícios de redacção.	-capacidade de executar trabalhos de redacção em que se note: a) conhecimento das regras grammaticaes; b) imaginação; c) raciocínio
História	1º	-os homens mais	-conversando e	-amor e

	anno	notáveis da política, da guerra, das sciencias, das artes brasileiras, atravez de photographias e narrações biographicas; -as datas nacionaes, como dias de annos de acontecimentos importantes; -os trechos mais interessantes e mais ricos do território brasileiros, atravez de photographias, gravuras e descripções.	narrando, como se narrassem histórias de fadas, que tanto as creanças apreciam. Estas aulas devem ter mais feitio de diversão do que de aulas propriamente; devem falar directamente ao sentimento e indirectamente à intelligencia.	admiração pelas terras e homens do Brasil.
História	2º anno	1º Semestre -recordação das noções adquiridas no 1º anno; -idéa de Governo: administradores, os legisladores, os magistrados; -idéa de tempo e idéa de espaço pela recordação dos <i>logares</i> e <i>homens</i> estudados no 1º anno. 2º Semestre -as datas nacionaes e os principaes <i>nomes</i> a ellas vinculados; -fundação de Cuiabá	-A matéria do 1º semestre, ainda sob a forma de palestras, deve ser dada com um cunho bastante rudimentar, passando -o professor, vagarosamente, do concreto para o abstrato. Siga-se na formação da idéa de Governo, esta ordem: governo da casa paterna, da escola, da cidade, do Estado, do paiz; e, na formação das idéas de tempo e espaço, estas: as horas, os dias, as semanas, os mezes, os annos, os seculos; o quarteirao, o	-Memorização de nomes illustres e factos importantes; fortalecimento da imaginação; idéa da organização social.

			kilômetro, a legua, as dezenas de léguas. E combinem-se, depois, as idéas de tempo e de espaço, imaginando viagens para varios pontos em diversos meios de conducção.	
História	3º anno	-recordação das noções recebidas no 2º anno; -estudo systematizado da história da civilização brasileira, tendo como eixo a história política, seguindo a ordem regressiva, com os seguintes pontos de referência: a) actualidade; b) os governos presidenciais; c) a proclamação da República; d) o governo de D. Pedro II; e) os governos regenciaes; f) o governo de D. Pedro I; g) a acclamação da Independência; h) o Brasil sob o governo de D. Joao VI; i) o periodo colonial.	-combinando <i>exposições</i> claras, resumidas, adaptadas à comprehensão da classe, com interrogações destinadas ao desenvolvimento do interesse, da curiosidade e do raciocínio. As exposições serão: illustradas com ligeiros <i>croquis</i> dos logares históricos, sempre que o assumpto o permitta e serão resumidas em <i>schemas chronologicos</i> .	- Idéa geral do nosso cyclo histórico e educação do raciocínio pelo conhecimento das causas e consequências dos factos históricos.
História	4º anno	-desenvolvimento do estudo feito no 3º anno, seguindo a mesma ordem e os mesmos métodos, porém, augmentando o número de pontos de referencia com o	-Do mesmo modo que se fez o ensino no 3º anno, ampliando-se, porém, os quadros chronológicos e os <i>croquis</i> elucidativos.	-o conhecimento, agora, ampliado e relacionado de toda a história da civilização brasileira;

		desdobramento do período do governo de D.Pedro II em: campanha republicana, campanha abolicionista, campanha do Paraguay; e com o desdobramento do governo regencial nas suas diversas regências.		continuação da educação do raciocínio pelo aumento do número de <i>porquês</i> .
História	5º anno	- estudo da história da civilização brasileira, em ordem chronológica, por períodos, de accordo com o quadro de nossa evolução política, acompanhado de quadros <i>schematicos</i> , resumos chronológicos e <i>croquis</i> : 1) descobrimentos; 2) período das explorações; 3) capitanias; 4) luctas com os hollandezes, francezes e hespanhoes pela posse da terra; 5) período dos governadores; 6) campanha separatista; 7) período do governo de D.Joao VI; 8) regência de D.Pedro I, abdicação; 9) os períodos regenciaes;	-seguindo as mesmas inclinações traçadas para os annos 3º e 4º do curso.	-o conhecimento integral da história, em todos os seus factos principaes; as origens e consequências desses factos. Além disso, mais do que nos outros annos, se exigira dos alumnos: linguagem própria na exposição ou relacção dos factos históricos que forem convidados a narrar, por escripto ou verbalmente.

		10)período de agitação no início do governo de D.Pedro II; 11) período de administração calma: início de construcção das estradas de ferro; 12)campanha do Paragauy; 13)período intensivo da campanha abolicionista e a lei de 13 de maio (encarada principalmente sobre o ponto de vista econômico); 14)victoria do regimen republicano; 15)estudo circunstanciado, sob o ponto de vista do progresso do paiz, dos diversos periodos de governo republicano (estudo do periodo que decorre de 1500 a 1840, deve ser resumido em beneficio do período subsequente, mais fertil de lições de toda espécie. O estudo será tanto quanto possível, racional, procurando o professor o sentido dos factos e os seus <i>porquês</i> de preferência a minuncias desnecessárias e abundancia de		
--	--	--	--	--

		nomes. Ao lado da evolução política, sera estudada, embora rudimentarmente, nos seus traços mais fortes, a evolução econômica, industrial, comercial e agrícola do paiz.		
Instrucção Moral e Cívica	1º anno	-pequenas histórias adequadas ao desenvolvimento da intelligencia infantil que sirvam para despertar sentimento de amor para com os pobres e infelizes, para com os companheiros, irmãos e bemfeitores; -palestras sobre noções de civilidade que a creança precisa aprender a observar nas suas relações sociaes; -observações relativas ao modo de proceder na rua, em casa e na escola, -como tratar os mendigos, pessoas aleijadas, etc; -conselhos sobre o tratamento que se deve dar aos animaes; -o que representa a nossa Bandeira; deveres que todo cidadão tem em relação a esse symbolo.		
	2º	-trechos moraes e		

Instrucção Moral e Cívica	anno	cívicos apropriados à idade da classe e previamente explicados; -historietas, narradas pelo professor, encerrando factos de patriotismo, heroísmo abnegação, etc; -recitativos: prosa ou verso, com idéas de civismo e patriotismo; -palestras sobre deveres de civilidade para com os paes, parentes, professores, collegas, etc; comportamento das creanças na escola, nas reuniões, nos logares públicos; tratamento devido aos criados e inferiores em geral; -insistir sobre o respeito à rua e especilamente contra as inscrições inconvenientes nas paredes, nos muros, nos móveis, etc.		
Instrucção Moral e Cívica	3º anno	-palestras com os alumnos sobre os seus deveres em relação a si mesmos, à familia, à sociedade, à Pátria; -dignidade pessoal; -demonstração dos maus feitos resultantes da mentira, da calumnia, da cólera,		

		da preguiça, da intemperança, da delação, etc; -narrações e contos que despertem na creança o amor ao bem e horror ao mal; -historietas sobre princípios moraes ou actos dignos de imitação; -Pátria: deveres para com a Pátria; -respeito à Pátria estrangeira; -poderes constituídos no município, no Estado e no Paiz; - as datas nacionaes; -descrição simples da nossa bandeira Nacional, como symbolo da Pátria.		
Instrucção Moral e Cívica	4º anno	-formas de governo; -as vantagens do governo republicano; -direitos e deveres do cidadão brasileiro; -o voto e as eleições; -o jury; -os impostos; -a força pública: exército e armada -o serviço militar obrigatório; - a bandeira nacional; -o estrangeiro em nosso paiz.		
	5º anno	-Pátria: deveres para com a Pátria; -a bandeira: descrição da		

Instrucção Moral e Cívica		Bandeira Nacional; -o governo e suas formas; -a República e suas vantagens; -os poderes e sua função -Direito natural e lei; -o imposto e sua necessidade; -imposto directo e indirecto; -a justiça. O exército e a armada. A Polícia; -A guerra e suas causas justas; -relações com o estrangeiro: agentes diplomáticos e consulares.		
Calligraphia	1º, 2º e 3º annos	-cópia de sentenças, palavras e letras escriptas pela professora, no quadro negro.		
Calligraphia	4º e 5º annos	-o mesmo programma dos annos anteriores, acrescido de letras de phantasia e ronde.		

Nesse sentido, o programa e outras matérias que o configuram dão coesão e esculpem um modelo de cidadão pela forma como se trabalha a linguagem no interior das instituições escolares numa correlação com os regulamentos que as compõem.

Esse tipo de reflexão se constitui em verdadeiros gestos de leitura que nos historicizam a produção de um sujeito pela institucionalização do ensino, cujos programas constituem a ética de uma política lingüística. Por essa razão, a Escola não é só prédio, mas um aparelho em que se conjugam arquitetura e política na disciplinarização dos indivíduos e de suas idéias.

Como bem descreveu os aparelhos disciplinares, Foucault (1999), não teve dúvidas em colocar a Escola como um desses lugares. O seu edifício se assemelha fisicamente aos edifícios hospitalares e prisionais, composto de quartos que se espacializam num grande corredor que leva à Diretoria. Corredores e salas revestidos de vigilância, ora empírica, ora jurídica, num perfeito organismo de adestramento.

A partir daí, podemos compreender como essas diretrizes prescritas pelo programa da Escola Modelo inscrevem os sujeitos nesse processo. Em toda instituição disciplinar há ordens a seguir, horários a cumprir e autoridades a obedecer. A disciplina não se refere somente ao corpo, mas ao espírito, à incorporação dos comportamentos instituídos como legítimos.

O programa da Escola Modelo, pela forma como se organiza, isto é, para cada conteúdo a ser ensinado, havia uma hierarquia de critérios para seguir, inscreve o sujeito numa relação com a língua que não o significa porque é despida de história, porque é higienizada das suas relações de significação para ser coerente com o modelo de cidadão que se quer, aquele que não se significa nela porque o que se aprende é uma língua imaginária. Por isso, como espelha a canção de Noel Rosa e Lamartine Babo, *A .E. I. O .U..* A Juju passa dez anos na cartilha para aprender a ler e a escrever e, ao final, escreve sal com ‘cê-cedilha’.

Tanta foi a preocupação com o bom aprendizado da língua nacional imaginária que nos primeiros anos da República, calorosos debates acerca do ensino foram promovidos, por exemplo, por Rui Barbosa. Inicia-se nesse período uma avaliação dos métodos de ensino, pois afirmava ele, “os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado com a Pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda péssima direção do ensino popular, aos métodos e aos livros adotados” (apud Lajolo, 1999, p.55). Opinião que teve o apoio de José Veríssimo e Silvio Romero, ambos preocupados com a inadequação dos métodos na concretude da evocação cotidiana da Escola. Uma época em que o acesso aos livros era direito de santos e políticos, cabia à Escola propiciar seu aprendizado e formar o bom cidadão, explicitado por outra canção tradicional: O bom menino não faz xixi na cama, o bom menino não bate na irmãzinha, o bom menino não faz mal criação, o bom menino vai sempre à escola e na escola sempre aprende a lição. O bom menino respeita os mais velhos, *PAPAI DO CÉU* protege o bom menino que obedece sempre, sempre a mamãezinha. Como extensão do comportamento disciplinarizado pela Escola, deve praticá-lo em casa e, especialmente, na vida social. Lembremo-nos de quantas canções com essa mesma carga ideológica nos foram ensinadas para que, ao cantá-las, incorporássemos as atitudes cívicas esperadas pela sociedade.

VIII - O Liceu e os Compêndios escolares no final século XIX e início do século XX

Ata da congregação, realizada aos 18 dias do mês de setembro de 1880, e assinada pelo secretário da Instrução Pública, Manoel R. Menacho, e pelos membros da Congregação. Depois de discutirem e avaliarem entre si decidiu-se que os compêndios adotados seriam:

1- para as aulas de Gramática portuguesa:

1.1-Compêndio de Gramática Portuguesa

autor: Cyrillo Dilermando da Silveira.

1.2- Exercícios de Análise Lógica Sintáctica e Gramatical

autor: Cyrillo Dilermando da Silveira.

1.3- Epítome da Gramática Filosófica

autor: Câmara Bittencourt

1.4- Curso de Literatura Nacional

autor: Cônego D.G.E. Fernandes Pinheiro

2- para as aulas de Geografia:

2.1- Geografia

autor: Alfredo Morcina Pinto

3- para as aulas de História Universal

3.1-Resumo da História Universal

autor: Pedro (P)Darly

4- para as aulas de história do Brasil

4.1- Compêndio de História

autor: Dr. Joaquim Manoel de Macedo

5- para as aulas de Matemática elementares

5.1-Aritmética, Álgebra e Geometria

autor: C. Ottoni

6- para as aulas de pedagogia e método

6.1- Compêndios de Daligant

- 7- para as aulas de francês (gramática e exercício)

7.1-Selecta Franceza e dicionário de Roquette

autor: E. Sévene

- 8- para as aulas de Inglês

8.1-Método ellendorf (?)

8.2-Dicionário de Valdez

autor:C. Constantino

- 9- para as aulas de Latim

9.1- Gramática de Antonio Pereira de Figueiredo : Eutrópico, Cornelis, Phedro e Virgílio

- 10- para as aulas de Filosofia

10.1- Compêndio do autor: Abbad Barbi, traduzido em português.

- 11- para as aulas de Retórica

11.1- Instruções elementares de Retórica

autor: Borges de Figueiredo

É interessante observar como aparecem, em outras atas, solicitações de professores de português referentes à compra de outras gramáticas, argumentando que “convindo que seja a de Constâncio, por conter a analogia e significados dos vocábulos, os quais devem ser ensinados, ao mesmo tempo, que as significações e acepções do mesmo” (APMT-Lata 1880-A).

Além disso, são comuns relatos de telegramas recebidos do Ministro do Exterior autorizando substituição de livros por não haver como comprá-los em Cuiabá. Trazemos como exemplo, nas aulas de exames preparatórios, a troca de *Seleção Literária* de Vicente de Souza por *Estudinhos da Língua Portuguesa* de Silva Julio. Outra amostra dessa lealdade desenvolvida no Colégio D. Pedro II encontra-se registrada em atas as determinações da Congregação reafirmando que os compêndios adotados devem ser seguidos,

pois dificuldades semelhantes se vivem no Rio de Janeiro em função de edições esgotadas de alguns deles, dizendo que esta decisão “vigorar­á até que desapareça o motivo que a determinou” (APMT, Caixa 1893-C). Vale dizer que esse registro foi feito em ofício nº 34, do palácio do governo de Mato Grosso, assinado pelo então governador Manoel José Murtinho.

Em reunião extraordinária da Congregação, decide-se sobre os livros a serem adotados para a prova escrita de Português:

-*Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano e *Vida do Padre Antonio Vieira*, de João Francisco Lisboa.

Encontramos pontos do programa que fizeram parte das provas orais de português: sílabas, monossílabas, enclíticas, acento tônico; ortografia e sistemas; regras essenciais de prosódia; taxinomia, parte geral; da primeira à sétima categoria; grau e particularidades; conjugação dos verbos regulares; verbos irregulares da 1ª, 2ª e 3ª conjugações; sintaxe, parte geral; proposição em geral; relação predicativa, atributiva, adverbial; adjuntos; preposição simples e subordinativas. Também, as obras escolhidas para análise nos exames preparatórios e da escola normal: *A força da vontade*; *Dotes da Língua Portuguesa*; *A Baleia*; *A Formosura*; *O Barrete*; *O Jogo*; *Cartas de Pêsames*; *O Ceará*; *O lobo entre as ovelhas*; *Ambição de subir*; *Pão para a boca*; *Amor da família*; *As Abelhas*; *A Divina Providência*; *Lisboa*. Nota-se que todo trabalho com a língua não passa de uma descrição positivada da sua estrutura, apagando os processos de produção de sentido, do trabalho da interpretação, enfim, aborta-se o trabalho do político.

Em outro documento, encontramos mais uma vez o desejo de estar em equivalência com o que se fazia no Rio de Janeiro. O professor de Latim declarou que no intento de acompanhar o programa de exames

preparatórios, passava daquele ano em diante (1895) a adotar nas suas aulas de latim,

- 1º ano: *Gramática de Antonio Pereira de Figueiredo e Epítome da História Sagrada de Thomonde*- Eutrópico;
- 2º ano: *Eutrópico, Phedro, Virgílio e Cantos de 1º, 2º e 3º da Eneida*;
- 3º ano: *Cícero, Horácio Odse Arte e César de Bello Gallico*.

Data dessa mesma reunião a solicitação do professor de português que, no intuito de garantir a qualidade dos exames preparatórios, fossem aumentadas para mais um ano as aulas de português.

Em 12 de fevereiro de 1890, em Cuiabá, encontramos um comunicado do Reitor do Liceu Cuiabano, José Magno da Silva Pereira, enviado ao Inspetor do Tesouro do Estado, momento em que declara para fins “convenientes” que reassumia seu cargo, “uma vez que cessava o impedimento em que me achava” (APMT-Caixa 1890-E), cujo fecho do comunicado traz pra nós uma memória: *Saúde e Fraternidade*. Ao mesmo tempo, todos os ofícios, comunicados e atas se referem aos indivíduos, adjetivando-os de cidadãos com escrita sempre em maiúscula. A exemplo:

(...) *faço chegar às vossas mãos, o requerimento do professor, Cidadão João Pedro Gonçalves...; (...) comunico-vos, para os devidos efeitos, que o Cidadão José magno da Silva Pereira ...; (...) ao Cidadão, Insp. Do Tesouro do Estado, João Luis Pereira...; (...) como é o caso do Cidadão indicado pelo mesmo suplicante...; (...) comunico-vos para os devidos efeitos que por ato de hoje, foi designado o Cidadão..., etc.*

Merece destaque a presença, no quadro de professores do Liceu, cônegos, tenentes, capitães, padres, advogados, ministrando aulas de Matemáticas (militares), de Pedagogia/Método e Latim (tenentes e padres), Português (capitão), etc.

Acoplados a esta escrita, outros vocábulos convocam uma certa relação de sentido: suplicante, regente, cidadão, cadeira, ordenado, idôneo, vencimento, virtude, exercício, regulamento, excelentíssimo, instrução, ordem, fraternidade, o Liceu desta Capital, oficial, compêndio, lente cathedrático.

Observando os diplomados em bacharelado em Ciências e Letras pelo Liceu Cuiabano, o “professor servindo de Diretor” tem a honra de declarar à República dos Estados Unidos do Brasil a equiparação do Liceu Cuiabano ao Ginásio Nacional pelo decreto nº 5.654 de 28 de agosto de 1905. Verificando a listagem dos alunos diplomados, tem-se o perfil social dos estudantes do Liceu Cuiabano: 90% são filhos de Majores, Coronéis, de Tenentes, e de famílias da elite tradicional (Livro de Registro de Diplomas, ano 1909).

CADEIRAS	PROFESSORES	NOMEAÇÃO
Matemáticas elementares	Tenente José Estevão Corrêa	Vitalício 15//05/1880
Língua Portuguesa	Coronel José Magno da S. Pereira	Professor efetivo 14/03/1880
Pedagogia e Métodos	Bacharel Emiliano Augusto de Mattos	professor substituto 05/01/1895
Francês	Bacharel João Pedro Gardês	Professor efetivo 02/09/1879
Inglês	João Babtista da Silva Cuyabano	Professor substituto 11/02/1895
Latim	Januário da Silva Rondon	Professor efetivo

		03/04/1893
Geografia	Francisco da Costa Ribeiro	Professor efetivo 03/04/1884
História	Alphonse Roche	Professor efetivo 11/02/1895

Fonte: APMT-Lata 1896-A- Relatório apresentado no dia 08 de janeiro de 1896 pelo diretor geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Pereira Ferreira Mendes ao presidente do Estado, Exmo. Sr. Antonio Correa da Costa.

8.1- O Liceu e os regulamentos da equiparação

Nesse mesmo percurso se inscreve o regulamento do Liceu, quando em 1903, o presidente do Estado de Matto Grosso, o Coronel Antonio Pedro Alves de Barros, através da lei nº 317, de 02/04/1903, autoriza o decreto nº 139 que reorganiza os planos de ensino do Lyceu Cuiabano no sentido de equipará-lo ao Ginásio Nacional. O documento salienta ainda as mudanças ocorridas, em virtude da equiparação, no regimento da Instrução Pública.

Nota-se que essas reorganizações se tornaram freqüentes, mantendo uma mesma forma de escrita, uma uniformidade discursiva que procura por sua vez uma relação de pertencimento nacional quando os sentidos são sempre tomados a partir das práticas desenvolvidas na então Capital do Brasil, Rio de Janeiro, através do Collégio Pedro II.

8.1.1 - O Regulamento de 1912

O primeiro capítulo do regulamento de 1912, que trata “Do fim do Lyceu e do curso do Lyceu”, o define como “estabelecimento estadual de instrução secundária que tem por fim proporcionar à mocidade, por meio do ensino das sciências e letras, uma cultura geral de caráter essencialmente prático e aplicável a todas exigências da vida. Por esta razão, era necessário o estudo das seguintes disciplinas, pois a mocidade deverá ser bem preparada

a fim de obter sucesso nos exames nas faculdades de Direito, Medicina, e outras, no Rio de Janeiro”. Assim se compunha o currículo:

1º ano	C/h	2º ano	C/h	3º ano	C/h
Portuguez*	03	Portuguez	03	Portuguez	03
Francez	04	Francez	03	Francez	02
Arithmetica	04	Mathematica	03	Mathematica	04
Geographia*	4	Geographia	04	Geographia	02
Desenho	03	Desenho	03	Desenho	02
		Inglez	03	Inglez	03
				Latim*	02
Total	18	Total	18	total	18
4º ano	C/h	5º ano	C/h		
Latim	03		03		
Mathematica	03	Latim	03		
Inglez	03	Mathematica	03		
Hist.universal*	04	Hist.universal	04		
Phisica e chimica	03	Phisica e chimica	03		
Hist.natural	02	Hist.natural	03		
Total	18	Total	18		

Ao elencar algumas disciplinas, aparecem alguns predicativos, como:

-portuguez: *estudo prático e litterario*

-latim: *e sua litteratura*

-geographia: *geral, chorographia do Brazil e noções de Cosmographia*

-história universal: *especialmente da América e do Brazil*

Haveria para cada disciplina um lente e professor. Apenas para o ensino da Mathematica, serão designado dois lentes, por se tratar de disciplina bastante exigente.

O regulamento define as linhas do programa das disciplinas, como por exemplo:

o estudo da Língua portugueza nos primeiros anos deverá revestir a maior simplicidade e limitar-se ao que é estritamente indispensável para que o estudante tenha uma forma objetiva de critério quando quizer exprimir-se pela grammatica descriptiva ou prática.

O regulamento de 1912, ainda faz referência à forma como o trabalho com o aluno se desenvolverá:

com o auxílio de exercícios em que a leitura, a dicção, o pensamento e a redação se aperfeiçoem gradativamente. O emprego dos vocábulos, a redação da prosa, a linguagem comum, a transformação do verso em prosa litterária ou vulgar, as composições variadas e successivamente difíceis que versarão sobre conhecimentos adquiridos ou assuntos de litteratura portugueza e nacional, explicados anteriormente, fornecerão o ensino para o aprendizado do vernáculo. A gramática histórica constituirá objeto do 3º anno. Em suma, o estudo do portuguez se fará de forma que o alunno, ao terminal-o, não só esteja apto a exprimir-se oralmente ou por escrito com correção, mas também conheça o movimento litterário, clássico e contemporâneo, de Portugal e do Brazil.

As normativas dos regulamentos que instituía as políticas da língua constituem os arquivos de uma memória sobre a maneira como a relação dessas políticas com os sujeitos institucionalizaram um certo modo de compreender a língua e, portanto, de se relacionar com ela. É como se os sujeitos devessem se apropriar da língua apenas o suficiente para serem objetivos quando quisessem se exprimir. De que expressão se está falando? Pressupõe-se que o domínio de certas estruturas da língua somente são

necessárias, em algumas ocasiões e não em outras, como se o sujeito só por elas se constituísse.

No que concerne ao que se denomina de “Línguas vivas”, tem-se:

ao estudo das línguas vivas será dada a feição eminentemente prática. Os exercícios de conversação, de composição e as dissertações sobre temas litterários, científicos, artísticos e históricos, reclamarão especial cuidado dos respectivos docentes. No fim do curso, os alumnos deverão estar habilitados a fallar e a escrever as duas línguas estrangeiras e familiarisados com a evolução litterárias d’ellas.

As línguas a que se refere tal afirmação são o Francês e Inglês, adjetivados como línguas vivas. Estas, consideradas vivas, devem ser ensinadas para fins práticos, e ao final do ano, os alunos deveriam estar aptos a falar e a escrever. Objetivos que não são enfatizados quando referidos ao ensino do português. Na verdade, trata-se de uma política de trabalho com a língua de forma higienizada da sua relação com o social, de forma a petrificar um certo modo de relação que se eternaliza no lugar de fora do sujeito que apenas a descreve e a contempla.

Quanto ao ensino de latim, “se procurará incutir no alumno a compreensão dos clássicos mais communs e principalmente o subsidio que esta língua fornece à vernáculo, seguindo o processo de ensino-a como língua viva” (ibidem, grifo nossos). Ensinar o Latim de forma viva é dispensar a ele o aprendizado de uma relação que coloca os sujeitos mais uma vez do lado de fora do processo de significação, pois o termo ‘vivo’ estabelece uma relação com a prática corrente que naquela época já não era freqüente.

O desenvolvimento do raciocínio aparece bastante forte nas diligências a serem obedecidas no ensino de mathemática. De tal forma que esse ensino “dotará os estudantes de um meio poderoso e cultura mental tendente a desenvolver o raciocínio e a proporcionar noções indispensáveis na vida prática”. No que diz respeito ao ensino de phisica e chimica, o regulamento afirma que “se restringirão às noções succintas sobre os phenômenos de que

tratam. O ensino dellas será quase intuitivo, despido de doutrinas e de theorias, bastando para isso demonstrações de experiências dos factos naturaes” (regulamento 1912).

O ensino da geographia se restringirá a descripção mathematica da superficie racional da terra, passando a seguir para o seu desenho na pedra e no papel. Além desse conteúdo, fará com que os alunos memorizem as cinco partes do mundo, os países da América, especialmente, ao Brazil e da Europa, guardando minúcias, nomenclaturas extensas e dados estatísticos.

O estudo da História se deterá na história da civilização, dedicando especial atenção à História da América e do Brazil, no qual:

Serão mencionados, mas sem jamais descer às minudências, os acontecimentos políticos, científicos, litterários e artísticos de cada época memorável. Serão expostas as ‘razões’ que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes periodos históricos, apreciando os homens que concorreram para as soluções benéficas ou perniciosas da humanidade, aggrupando em torno dellas os factos característicos das fhases em que dominaram o espirito público (ibidem, 1912).

Para ingresso nos cursos dos Lyceu Cuiabanno, os candidatos deveriam fazer suas matrículas seguindo rigorosamente o edital publicado. O exame de admissão era constituído de dois momentos: uma prova escrita com duração máxima de três (03) horas e uma prova oral de 10 minutos para cada candidato. Os pontos retirados do programas do edital eram colocados numa urna. Eram distribuídas folhas em branco rubricadas pelos componentes da comissão. O primeiro candidato inscrito era quem retirava o primeiro ponto. Após ser conferido, pelo diretor, o lente responsável pelo ponto sorteado formulava as questões pertinentes ao tema que eram passadas no quadro. Findado o prazo estabelecido, a comissão recolhia as provas no estado em que se achassem e lançavam sobre elas a nota que mereciam, conforme os seguintes conceitos: *optima*, *bôa*, *soffrivel*, *ma* ou *péssima*.

As provas orais eram feitas através da argüição sobre o tema sorteado. Os alunos eram aprovados e a classificação se dava da seguinte forma:

- aprovados com distinção, com *graos* 10
- aprovados plenamente, com *graos* de 7 a 9
- aprovados simplesmente, com *graos* de 1 a 6

As provas consideradas *péssimas* tinham como valor nota zero; as consideradas *bôas*, mas, tinham valor 1, 2 e 3; as consideradas *soffrivel*, valor 4, 5, e 6 e as *optimas*, valor 10.

Os alunos do Lyceu Cuyabano que fizessem seus estudos obedecendo estritamente ao disposto no regulamento do colégio eram destacados, recebiam certificados e passavam a ter regalias. Esses certificados eram recebidos pelos alunos em sessão solene da congregação e com a presença das autoridades superiores do Estado. A solenidade era aberta por um “lente” eleito pela congregação e finalizada com outra “allocução” feita por um dos alunos eleitos pelos colegas da mesma condição. Nota-se a verdadeira exaltação à obediência e à disciplina como ao comportamento idealizado. Se ao colégio caberia a tarefa de preparar a mocidade para o exercício do civismo, esse preparo incidiria justamente sobre sua disciplinarização. O ponto forte era ensiná-lo a cumprir com o dever de obedecer e respeitar normas impostas.

O Estado concederá também prêmios e regalias àqueles que se distinguirem pelo aproveitamento e comportamento durante *o tirocínio integral de letras e sciencias*. Os prêmios terão três classes distribuídas em:

- o primeiro na colocação terá, no salão de honra do Lyceu, o retrato do aluno que obtiver distinção em todos os seus exames;
- o segundo, uma medalha de ouro conferida ao aluno que obtiver aprovações distintas na metade dos exames e não tiver tido, no seu curso, aprovação inferior ao critério “plenamente”;

-o terceiro, uma medalha de prata, conferida ao aluno que durante o curso não tiver sofrido reprovação, inabilitação ou obtidas aprovações simples.

Fica proibido a quaisquer particulares oferecerem outros ou idênticos prêmios aos alunos que mais se distinguirem. Somente a congregação tem poder para tanto, e o diretor, além do voto de desempate, em voto singular.

As regalias concedidas aos alunos aprovados em todas as matérias do curso integral terão preferência para qualquer emprego público do Estado; preferência para a regência das cadeiras do Lyceu ou de qualquer outro estabelecimento da instrução do Estado.

Havia no Lyceu uma biblioteca destinada “especialmente” ao corpo docente e alunos, mas que era *igualmente franqueada às pessoas decentes que alli se apresentarem*.

A Biblioteca era formada preferencialmente de livros, mapas, memórias e quaisquer outros impressos ou manuscritos *relativos* às ciências professadas no Lyceu. Seu horário de funcionamento era das 11 horas da manhã às 16 horas; ou a critério do diretor, das 19 às 22 horas. Havia quatro catálogos: das obras pela especialidade de cada uma; das obras pelos nomes de seus autores; dos dicionários e das publicações periódicas. Diz o regimento que, em hipótese alguma, os livros, folhetos, impressos ou manuscritos poderão sair da biblioteca. Vale ressaltar ainda que esses catálogos eram reorganizados de quatro em quatro anos.

Contudo, somente poderiam freqüentar o recinto da Biblioteca membros docentes ou seus substitutos. Para os alunos e demais pessoas, havia uma sala contígua para acomodá-los.

Era competência do responsável pela biblioteca manter a ordem, a organização, pois esse modelo de organização obedecia ao adotado pelas bibliotecas mais adiantadas do país. Além disso, no fim de cada mês, deveria apresentar ao diretor o mapa dos leitores que a freqüentaram e das obras

consultadas, bem como das obras solicitadas pelos leitores as quais a Biblioteca não dispunha.

Além disso, deveria, assim que concluísse o catálogo, fazer cópias com autorização do diretor e enviá-las ao governo, aos membros do magistério e aos funcionários graduados de todos os estabelecimentos de ensino, não se esquecendo de arquivar uma cópia no estabelecimento.

O horário de funcionamento da Biblioteca era das 7 da manhã às 2 horas da tarde, e o ano letivo começava no primeiro dia útil de fevereiro e encerrava no mês de setembro. Quanto ao regime disciplinar, os alunos não poderiam ter mais de 25 faltas ou mais de 50 justificadas em qualquer situação; nessas condições perderiam o ano. Para tanto, todo mês o colégio deveria publicar o total de faltas obtidas por cada aluno.

A forma de avaliação constante do regimento do ano em questão se dá através da realização de quatro composições escritas sobre as teorias mais importantes estudadas em sala de aula em cada matéria. O parágrafo único do artigo 92 do Regimento de 1912 ainda esclarece: “estas composições sofrerão em plena aula a crítica do respectivo docente, que as classificara segundo o seu merecimento e fenecerá à Secretaria do estabelecimento uma nota dessa classificação”. O total das notas das composições bem como as das lições dadas, eram divididos pelo docente que o apresentava à Congregação com observações verbais ou escritas de cada um dos seus alunos. Faz parte da organização da sala de aula a forma como cada aluno toma assento: de acordo com a ordem numérica da sua matrícula na aula.

Os livros e compêndios adotados, prescritos pelo regimento, serão avaliados e aprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública. Quanto à disciplina escolar, era vedado aos alunos fazer no interior do recinto qualquer tipo de coleta que não tivesse fim cívico ou patriótico. O aluno jamais deveria perturbar o silêncio na sala de aula. Caso o fizesse, era repreendido vexatoriamente. Ainda assim, se continuasse a perturbar, era expulso da sala e chamado diante do diretor que, conforme “a gravidade do

delicto”, aplicava as penas cabíveis. Da mesma maneira, se o aluno infligisse qualquer norma do Regulamento como: “fumar no estabelecimento, danificar as paredes, os móveis e utensílios, proceder mal nas aulas ou em parte do estabelecimento e suas immediações desattender, desrespeitar, injuriar qualquer funcionário do Lyceu”, expunha os alunos às seguintes penas, sempre proporcionais à gravidade das faltas:

- admoestação em particular;
- notas desfavoráveis nos boletins mensaes da aula;
- repreensão em aula;
- exclusão temporária por ate 8 dias;
- exclusão temporária do Lyceu por 6 a 20 dias;
- exclusão temporária de 6 mezez a um e até dous annos;
- exclusão definitiva nos casos de insubordinação ou pratica de actos immoraes.

Quanto à contratação de docentes, se dava mediante concurso ou por convite, caso o candidato tivesse o certificado do tirocínio integral no Lyceu Cuyabano. Para o concurso, aceitavam inscrições mediante uma série de provas, dentre elas, a de ser brasileiro, maior de 21 anos, possuir moralidade e bom comportamento, ter sido vacinado ou *affectado* por varíola. A banca examinadora era composta de quatro membros: dois indicados pela Congregação do Lyceu e dois pelo presidente do Estado. Os trabalhos do concurso constavam de prova “escripta que consistira no desenvolvimento escripto de qualquer dos pontos que a sorte na ocasião designar, formulando-se questões nas provas de sciencias (...)” (ibidem, p.23), que a comissão julgar conveniente, com duração máxima de 4 horas.

Também havia “arguição mútua dos candidatos entre si sobre todas as matérias do concurso, circumscripita aos pontos designados pela sorte, sendo concedidos 40 minutos para cada arguição sobre sciencias e 30 minutos

para argüição sobre outras quaesquer matérias” (ibidem). Além dessas, havia a prova prática que onde o aluno deveria fazer uma preleção oral sobre ponto tirado à sorte com antecedência de 24 horas.

Uma outra prova que se fazia oralmente consistia em argüição pelos examinadores sobre os pontos que a sorte designava. Nos casos de inscritos para as matérias de *Sciencias Physicas*, havia ainda aplicações em laboratórios e exercícios geográficos quando se tratava de Geografia e Desenho. Toda prova escrita deveria ser assinada pelo autor e rubricada pelos membros da banca e dos concorrentes no verso de cada folha que deveria ser deixada em branco pelo candidato para esse fim.

Ao término da prova, a comissão colocava uma a uma num envoltório e as entregava ao secretário do Lyceu. Somente no primeiro dia útil ao da realização das provas, procedia-se à leitura delas peloa autores respectivamente, em voz alta, pela ordem da inscrição e sob a inspeção do concorrente imediato, ficando a do último sob a inspeção do primeiro. Em caso de empate, leva vantagem àquele que tiver o diploma de Bacharel em *Lettras e Sciencias* pelo Lyceu Cuyabano, ter trabalhado como substituto no colégio por um semestre, ter publicado sobre a matéria do concurso alguma obra importante ou ser graduado em qualquer ramo de Instrução Superior da República.

O professor do Lyceu se torna vitalício após 5 anos de exercício e perdia o emprego, dentre outras possibilidades, quando forem *condemnados por sentença passada e julgado, por crimes attentatórios às leis da Republica ou do Estado*. O professor que chegar atrasado mais que 15 minutos perderia o direito de assinar a presença, da mesma forma se saísse antes do término previsto. Jamais poderia se afastar da Capital no período de férias sem prévia autorização do Presidente do Estado. O pagamento dos salários era alterado conforme atuação do lente: se ele cumprisse de modo correto sua função, teria, ao completar 10 anos de trabalho, um aumento de 10%; para quem

completasse 15 anos, 15%; e assim sucessivamente, até quem chegasse aos 35 anos de trabalho, que teria 40% de gratificação salarial.

No que concerne aos deveres do docente, percebe-se o rigor quanto ao seu desempenho em sala de aula. Logo, o professor deve,

promover e acompanhar o progresso dos alunos, não se limitando à simples preleções, mas chamando-os repentinamente às lições e sabatinas. Cumprir com rigorosa exatidão os programas adotados para o ensino; manter ordem e disciplina na sala de aula; empregar o máximo desvelo na instrução de todos os alumnos indistinctamente; inspirar no alumnos sentimentos cívicos e moraes; observar as instrucções do Diretor quanto a policia interna das aulas e exercê-la em relação aos alumnos na ausência daquelle funcçionário; satisfazer todas as requisições que pelo Diretor forem feitas no interesse do ensino; ser o primeiro a entrar para a aula e o último della a sair a fim de fiscalizar o procedimento dos seus alumnos; assignar diariamente o livro ponto no começo e no fim de sua aula determinando a hora exata de entrada e de saída; interrogar os alumnos na primeira parte da aula sobre a lição precedente dando aos argüidos a nota que merecerem; recapitular na última aula do mez, as theorias mais importantes explicadas durante esse tempo e dal-as para lições da primeira aula do mez seguinte; marcar nas épocas determinadas pela Congregação, com oito dias de antecedência, a extensão das composições escriptas, de maneira a comprehender cada uma dellas as questões capitaes estudadas nos intervalos destes exercícios (ibidem, p.42).

Ao final de cada ano, o docente deveria entregar ao diretor uma lista de pontos do programa ensinados durante o ano para servir de base à comissão examinadora por ocasião das provas. Caso não cumprisse todo o programa, deveria expor por escrito os motivos que impediram seu não cumprimento.

Não haveria outro jeito, pois uma das funções do diretor era a de inspecionar diariamente o ensino, assistindo com freqüência as lições dos professores, fiscalizando a perfeita execução dos programmas e melhores pedagógicos, além de zelar pela fiel observância das leis do regulamento, cuidando da formação moral e intelectual dos alunos, aplicando-lhes as penas merecidas de acordo com o regimento em vigor.

Como afirma Orlandi (2002), não se trata aqui de descrever a história da colonização de Mato Grosso, incluindo nela a sua relação com a linguagem. Ao contrário, é observando como a relação do ensino com a língua, as instituições e os sujeitos nos falam da sociedade e da história política da época, assim como do que resulta como idéias que se constituem e que nos acompanham ao longo do tempo. Por essa razão, como dissemos antes, implica assumir o papel do político, de uma ética, *uma vez que esta trata do modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social.*

8.1.2 - O Regulamento de 1916

Interessante é o fato de, periodicamente, os regulamentos serem alterados. Uma alteração que aponta sempre em pelo menos duas direções: a de ser equiparado ao Colégio Pedro II, como bem ilustra a folha de rosto do Regulamento na contra-capa da tese; e, numa outra direção, maior reforço quanto aos aspectos disciplinares, não só concernentes ao comportamento moral e cívico, mas aos ajustes rigorosos nas formas de penalizar os professores no cumprimento do dever de ensinar. Os regulamentos anteriores aos poucos ganharam consistência, inclusive no número de páginas, pois os assuntos regulamentados foram sendo desdobrados em capítulos como forma de dar maior esclarecimento, exeqüibilidade e, portanto, pela sua abrangência, mais condição fiscalizadora e penalizadora.

Percebe-se que a maior ênfase não está naquilo que é próprio do ensino, isto é, no seu conteúdo e nos recursos necessários para que ele aconteça. Ao contrário, todo o regulamento está voltado mais para a organização disciplinar do indivíduo. Os capítulos e sessões que dispõem sobre os programas de ensino são, relativamente, dedicados às formas de organização e fiscalização. Na verdade, faz parte do dever do professor e do aluno do Lyceu o cumprimento do regulamento como condição de civilidade moral-religiosa, estando incluso o que se deve aprender e de que forma. A

relação ensinar e aprender, conforme o regulamento faz parte da boa conduta do cidadão que se mostra servil ao Estado, logo, digno de ser premiado honrosamente, como já descrevemos.

Nesse sentido, abordaremos os Regulamentos dos anos de 1916, 1926, 1927, etc. Além disso, se percebe uma conversão para o mesmo fim quando juntamos, à leitura dos regulamentos do Lyceu Cuyabano, os regulamentos da Instrução Pública, das Escolas Primárias e da Escola Normal, tendo esta última o objetivo de formar professores.

O fato de estar equiparado ao Colégio Pedro II convoca mais rigor no seu cumprimento como garantia de que tal similitude permaneça. Na apresentação clássica do texto do regulamento, o General Doutor Caetano Manoel de Faria e Albuquerque – note-se que é general, então presidente de Mato Grosso, *manda* que sejam observadas as normas baixadas pelo decreto. Cumpre observar que a partir do ano de 1903, toda datação e assinatura dos regulamentos feitos pelos presidente de Estado de Mato Grosso eram acompanhados da contagem de anos da Proclamação da República.

O capítulo I, que trata “Do fim do Lyceu”, reafirma sua missão patriótica:

é um estabelecimento estadual de ensino secundário que tem por fim ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadão, como a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame de admissão.

Veja que sempre aparece em primeira mão a relação com a cidadania: cumprir o dever. Para José Murilo de Carvalho (1987), há dois tipos de cidadãos: os ativos e os inativos. Os ativos são cidadãos que além dos direitos civis, possuem os direitos políticos. Assim, exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer. O Lyceu em questão tinha o objetivo de preparar os filhos da elite cuiabana que no futuro seriam seus políticos.

O capítulo apresenta o programa de ensino. Vale dizer que em nenhum outro capítulo aparece qualquer menção aos programas. Todos os demais são dedicados à fiscalização e à supervisão do seu pleno cumprimento. Tanto que no artigo 195, que trata das “Competências da Congregação” – formada pelo Diretor Geral, Inspetor de Ensino e os professores eleitos, essa hipótese se confirma uma vez que o Regulamento deve ser executado a contento porque se destina ao aperfeiçoamento da *disciplina* e do ensino. Repare-se que a carga horária destinada às disciplinas é, em geral, de 3 horas, exceção feita apenas para as disciplinas de História Natural, Lógica, Psychologia e História da Philosophia, com 5 e 4 horas respectivamente.

Lembrando Enguita (1989), a própria política do ensino produz a seletividade, isto é, para alguns, o ensino é acessível enquanto que para outros é empecilho. De tal modo que se organiza internamente na instituição escolar o modelo de cidadão e de sociedade que se pretende como ideal. Aqueles que ultrapassam as barreiras serão os líderes; e aqueles para os quais se constituem em obstáculo serão os futuros subordinados em qualquer função que vierem a ocupar na sociedade.

Destaque-se que o estudo da Lógica, Psychologia e História da Philosophia é obrigatório apenas àqueles alunos que pretendem seguir o curso de Direito. Concessão feita também aos estudantes de Pharmacia, Odontologia e Obstetrícia, que terão licença do diretor para cursar apenas “Portuguez, Francez, Geographia, Arithmetica, Chimica e História Natural”.

O artigo 8º desse regulamento afirma: “o ensino no Lyceu será regulado por programmas organizados pelos professores e aprovados pela Congregação, sob os moldes e em tudo iguaes aos do Collegio Pedro II”. O culto a esse modelo se vê no parágrafo primeiro desse artigo, ou seja, se ao Colégio Pedro II forem impostas modificações no seu programa, essas mesmas mudanças sofrerá o programa do Lyceu, cuja aprovação será feita pela Congregação. Esses programas prescrevem o regimento, “comprehenderão toda a matéria a lecionar em cada ano do curso,

distribuída por 80 lições; os programmas (...) serão impressos em folhetos e vendidos por um preço apenas sufficiente para cobrir as despesas de typographia; os impressos devem designar as lições por meio de um summário das mesmas, e não pelo titulo apenas”.

No artigo 9º, descreve-se a forma pela qual o ensino de línguas estrangeiras deve ser feito. Assim, “o estudo das línguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler em francez, inglez ou allemao, *sem vacilar nem recorrer freqüentemente ao dicionarizo*”. Observe-se que essas línguas são adjetivadas como Línguas Vivas. É importante esse adjetivo uma vez que o artigo 10 era dedicado ao ensino do Latim: “no ensino do latim o professor procurara incutir no alumno a comprehensão dos clássicos mais comuns e principalmente do subsidio que esta língua fornecera à vernácula, seguindo o processo de ensinal-a como língua viva”.

Essa ênfase não é aleatória, pois no capítulo que trata das formas de exame de admissão, quando da matrícula, encontramos: o exame a que se refere, “(...) constará de prova escripta em que o matriculando revele o conhecimento elementar da língua vernácula (dictado) e prova oral, que versara sobre leitura com interpretação de texto, rudimentos de historia do Brazil, arithimetica e geometria prática e geographia physica”.

Na textualização da escola pelo regulamento ganha mais visibilidade a forma de organização da instituição, do estabelecimento, termos empregados para designar a Escola. A atenção maior do regulamento está voltada para a rigorosa condução do processo de ensino, como se verá na forma como se prescreve as leis da biblioteca. Toda forma de avaliação seja ela destinada a selecionar alunos para ingresso no curso, seja para contratação de professor ou mesmo para fins de aprovação de um ano para o outro, é conduzida policialmente, isto é, sob uma profunda fiscalização e rigorosidade: às portas fechadas, membros da banca escolhidos criteriosamente, aprovados sempre pelo Presidente do Estado a fim de garantir que tais pessoas fossem

exemplares no cumprimento fervoroso da cidadania. Assim, desde a publicação dos editais à oficialização dos aprovados, se percebe que a escolha dos candidatos deve recair sobre o modelo de cidadão exemplar para o Estado, pois o professor tem a sublime e *qhao nobre missão de formar cidadãos cumpridores dos seus deveres*; apresentando sempre conduta exemplar, mantendo sempre o silêncio e impedindo que seus alunos fiquem *distrahidos durante a aula*, e devendo ser ele mesmo o primeiro a chegar na instituição e o último a sair dela.

No seu conjunto, a normatização da vida escolar se torna o aparato mais eficaz da disciplinarização muito mais que dos indivíduos em si, mas na disciplinarização das suas idéias, ou seja, o investimento é muito mais forte na forma como se deve “pensar” que na forma de como se deve “ser”. Logo, deve-se “pensar” não sobre qualquer coisa ou de qualquer modo, mas a de pensar como relata o presidente de província, quando da inauguração do Lyceu,

reservada a gloria de instalar (...) tão útil instituição, e de aplainar os caminhos escabrosos que seguiam desanimados os jovens de talento em busca da felicidade – que é a ciência. Mais adiante, encontramos outra afirmação ainda mais categórica: (...) que sejam preenchidas por estes esperançosos obreiros do progresso, visto o modo porque afluí a beber nessa fonte pura a mocidade cuiabana, ávida do saber e desejosa de desempenhar tão sublime missão (...) com o novo regulamento, muito lucrará a nossa sociedade porque amplia o mais possível o ensino que é a luz e progresso para os cidadãos e o Estado.

Todo o material ao qual nos recorremos a fim de explorar as hipóteses com as quais iniciamos nossa análise não só nos permite compreender que entre Estado/Escola/Cidadão há uma relação de constitutividade mútua como demonstraram as pesquisas de Eni Orlandi, Mariza Vieira, Claudia Pefeiffer, numa certa região do país. Essa relação é recoberta por um ideário ainda mais amplo: a de pertencimento pela idéia de nacionalidade, de brasilidade. Inaugurar um Lyceu em Mato Grosso naquele momento histórico e perseguir os mesmos caminhos trilhados pelo imperial Colégio Pedro II

significou fazer parte da mesma sinfonia, a da brasilidade. E assim sendo, “fazer no Mato Grosso o que se fazia no Rio de Janeiro” equivaleria o mesmo que dizer “não só na Capital existem cidadãos que engrandecem a nação”, como em Mato Grosso, também.

Os mato-grossenses tanto almejavam formar homens de Estado que não seguiam outro regulamento senão aquele que o equiparava ao mais respeitado colégio deste país, pois seus alunos eram preparados a fim de prestar exames nos cursos superiores da capital, “sem passar por humilhação”, entre outros fins. Por esta razão, percebemos o quanto a atribuição de prêmios e regalias afetava essa relação com o exercício da cidadania, pois o melhor premiado poderia escolher o emprego público que quisesse, porque possuía todos os adjetivos de bom cidadão. Vale dizer que o regulamento exige que na solenidade de entrega da premiação seja dispensada toda atenção a fim de inspirar e motivar os demais alunos.

Como se não bastasse, o documento ainda ordena a criação de uma sala no Lyceu, denominada *Pantheon*, destinada a expor os retratos dos alunos que mais se distinguiram por exemplar procedimento, inteligência e aproveitamento excepcional.

Ainda no tocante ao desejo de no Mato Grosso se seguir um modelo ideal de ensino, escreve o Presidente de Província,

os povos modernos tem-se ocupado constantemente da instrução que alumia o espírito porque conheceram que não se imprimem na consciência do homem regras do bem viver sem lhes esclarecer a intelligencia, ampliar-lhes as idéias, instruir-lhes enfim. Para chegar, porém, a este resultado (...) ilustres pensadores tratam ha muito tempo de estudar regras de formulas de preceitos, de incutir no ânimo de seus concidadãos o dever se instruir seus filhos (...) pois para aqueles que o esquecem, ou por ignorância ou capricho não o cumprem, criou-se leis para coagi-los a esse dever, originando-se dai a instrução obrigatória (relatório dos Presidentes de Província de Mato Grosso, 1916).

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 se tem avantajado nas artes e nas ciências, não hesitou em adotá-la, seguindo-se depois a Inglaterra, Bélgica, França, Portugal, etc. Em todos os países, finalmente, os homens de estado reconheceram a benéfica influência da instrução para o desenvolvimento moral e material das nações; e o Brasil não podia manter-se estacionário perante o triunfo solene obtido por uma idéia que vai tendo geral aceitação* (ibidem).

Continuando, o presidente afirma que Mato Grosso, “à semelhança do Rio de Janeiro, Minas e Bahia”, não poderia assim se comportar, pois essa atitude era *o demonstrativo solene do gênio transcendente e do talento administrativo do ilustre general que nos governa*. No final do relatório, ele conclui dizendo que àqueles que não obedecerem ao imposto pelas leis divinas, *caber-lhes-ia penas – tanto mais severas quanto maior for à rebeldia do pai ou do educador desnaturado* – pois, assim agindo, desfraldariam a sociedade roubando-lhe pessoas provavelmente úteis no futuro.

Esse sentido de cidadão que figura um modelo militar de comportamento jamais se perde na civilização, pelo estabelecimento de ensino aos indivíduos. No artigo 90 do regulamento aparece a instrução militar como instruções expedidas pelo Ministério do Interior em 1916. Percebe-se aqui um atravessamento do discurso jurídico no texto do capítulo destinado à “disciplina escolar”. O artigo 108 tem a seguinte redação: *aos professores, ao Diretor e à Congregação cabe providenciar sobre a policia escolar*. Seguem-se a ele as formas de castigo que são denominadas *penas*, recoberta por um conjunto de palavras que fazem significar mais fortemente a idéia de organização pela de policiamento.

Assim, temos: *jurisdição, delictos, corporação docente, crimes, inquérito, delinqüente, desacato, etc.* Termos empregados para descrever quais tipos de comportamento no interior ou fora do Lyceu eram penalizáveis, como: fumar

no interior do Lyceu; praticar atos imorais como desobedecer ao professor, responder ao diretor, aos funcionários; danificar as paredes, móveis ou utensílios; fazer greves; perturbar o silêncio ou ficar distraído na aula; fazer coletas sem caráter cívico ou patriótico, etc. Coesão mantida pela competência do Diretor Geral: “inspeccionar cuidadosamente quanto respeita o estabelecimento e, sobretudo ao que se refere a parte intellectual e moral da educação dos alumnos; inspeccionar diariamente o ensino, assistindo com freqüência às lições dos professores, fiscalizando a perfeita execução dos programmas dos melhores métodos pedagógicos”, entre outras.

Nessa mesma direção, se prescrevem as competências do inspetor de alunos que mais se assemelha a um policial. De tal sorte que, para ser escolhido, deve apresentar “reconhecida gravidade, boa educação e moralidade” para fazer “manter o maior silêncio nos corredores do estabelecimento; levar imediatamente ao conhecimento do diretor geral, os delictos cometidos pelos alumnos e os nomes dos delinqüentes; (...) manutenção da ordem e disciplina interna e perfeita execução de qualquer atividade da autoridade competente”. A bem da verdade, essa relação, ou melhor, essa indistinção entre cidadão e soldado sempre sustentou nossa forma de relação com o poder constituído e com as instituições sociais. Discursivizamo-nos como cidadãos e vivemos, desenvolvemos as práticas sociais e agimos como soldados. Essa indistinção resultou da política educacional.

Antes de finalizar a leitura do relatório em estudo, não poderia deixar de trazer para a reflexão do leitor a visão do trabalho da mulher. Devido à escassez de professores, relata o presidente que a mulher tem qualidades especiais para ser educadora e mestra; é muito superior ao outro sexo em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça, o que constituía para as crianças, sempre saudosas do carinho materno, uma espécie de atração para a professora, sujeitando-se a elas às imposições do estudo, unicamente para satisfazê-la.

*(...) os Estados Unidos da América, a Suécia, a Itália e a Província da Bahia, adotaram esta medida. 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 a seus cofres.*³²

Como escreveu Carvalho (1987), tanto no Império como na República “foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pela exigência de alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros religiosos” (p.44). A mulher interessava ao regime da época apenas como mão-de-obra que, pela submissão, cumpria sempre e muito bem a sua função: a de obedecer. E ‘obedecer’, na posição-professora, era estar submetida à força da direção do colégio ou da instrução pública, que a obrigava praticar por salários irrisórios.

Outro fator curioso no regulamento é o fato de exigir que as pessoas que se dirigissem ao Lyceu fossem tratadas com *urbanidade*, desde que não estranhas ao estabelecimento. Veja que cidadania está ligada à idéia de cidade. Sentidos que se constituem na e pela Escola, “pois a Escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção: ela pratica a urbanidade” (Orlandi, 2000, p.250).

8.1.3 - O Regulamento de 1926

Ao todo, o Lyceu de Cuyabano de Lynguas e Sciências passa por oito regulamentos até o final da Primeira República, período ao qual nos dedicamos. Só não nos foi possível analisar o de 1920.

Na secção I do capítulo I do regulamento de 1926, a missão do Lyceu é ainda mais reforçada: “é um estabelecimento de ensino secundário mantido pelo Estado de Matto-Grosso e tem por fim ministrar aos seus alunos

³² O relatório do Presidente de Província, trabalhado no texto, faz parte do Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, Anexo C do Relatório do Barão de Maracaju, escrito pelo Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, no final do século XIX.

sólida instrcção fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos como a prestar em qualauer curso superior da Republica, rigoroso exame vestibular” (grifos nossos). Novamente, o apelo à formação do cidadão para o exercício pleno da cidadania: cumprir os deveres.

Percebe-se a inclusão de outras matérias, como: Literatura Brasileira, Sociologia, Instrução Moral e Cívica, etc. Novamente faz referência, no seu artigo 8º, ao Colégio Pedro II: “esses programmas que deverão ser *vasados* nos moldes dos do Collégio Pedro II, serão publicados antes da reabertura das aulas”. Reafirma ainda que na ausência da não elaboração por parte do professor do seu plano de aula, “a Congregação mandara adoptar em *toda sua plenitude*, o do Collégio Pedro II”. Essa relação com este último é tão forte que, como lembra Eni Orlandi (2000), até hoje seus professores são convidados a dar parecer quando algum instrumento lingüístico é elaborado. Isso decorre do fato de esse colégio e tantos outros, como por exemplo, o Liceu de que tratamos, resistirem historicamente como memórias, como arquivos, lugares onde nossos representantes políticos e sociais se constituíram em cidadãos. Orlandi (2000), trabalha com a hipótese “de que a forma histórica do nosso sujeito social brasileiro pode ser percebida, apreendida, no modo como a língua é ensinada” (p142).

Ou se seguia o programa do Collégio Pedro II ou nenhum outro seria aceito, pois como afirma o parágrafo terceiro desse documento, nenhum programa poderia ser aprovado “se possuir orientação estrictamente sectária sob o ponto de vista doutrinário, ou si aberrar extraordinariamente dos programmas das cadeiras equivalentes em institutos congêneres, officiaes, dos demais paizes cultos”.

Especificamente, este regulamento trata do ensino da Língua Materna que aparece numa relação com outras matérias como História e Geografia. Prescreve o documento,

no ensino da Língua Materna, da Litteratura, da Geographia e da História nacionaes, darão os professores, como themas para os trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, narrações, descripções, biographias dos grandes homens em todos os ramos da actividade; seleccionados os trabalhos que mais estiverem ao alcance ou mais possam interessar os alumnos para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. Serão excluidas por selecção cuidadosa as producções que, pelo estylo ou por doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados (Regulamento de 1926).

Ou, como afirma Orlandi (2000), “fazer a história da língua para através dela dar visibilidade às bases sobre as quais nossa sociedade se estruturou. De modo que esse modo de investigação nos permite não naturalizarmos a passagem por diferentes formas de seu conhecimento com conseqüências importantes para o modo como o brasileiro trabalha, representa e ensina sua língua” (p.16). Assim, conhecer o modo como a língua e o seu ensino se especializou pelo Brasil afora, é dar visibilidade às condições de produção que produziram o sujeito-cidadão nacional a partir de uma certa ética e de uma ideologia que estão na base da constituição das relações sociais que a fundaram.

Ainda referente ao ensino da Língua Materna, o documento normatiza que, a partir do 4º ano do curso, aos alunos seria ensinada a Grammathica Histórica, e somente no 5º ano, noções de Literatura.

Entretanto, a preocupação com a inculcação dos sentimentos patrióticos, demonstrados no artigo referente ao ensino da língua materna, é amplamente reforçada pelo artigo que trata do ensino da matéria de Instrução Moral e Cívica. O ensino dessa matéria deveria ampliar o conteúdo já ministrado em nível dos cursos primários, accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana; commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia universal; homenagens aos grandes vultos representativos de nossas phasses históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano. Mais adiante, no

artigo 27, o documento esclarece, a fim de não deixar qualquer dúvida, que o programa de Instrução Moral e Cívica deveria ser sempre exemplificado com fatos, noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, civilidade, amenidade no trato, gentileza, asseio e higiene, amor da família e da pátria, altruísmo, etc.

Por essa razão, estudar os colégios enquanto instituições que disciplinarizaram o estudo da língua nacional com vistas à formação moral e cívica de um certo modelo de cidadão é tomá-los “como lugares de formação da cidadania e, no que diz respeito à língua, lugar de conhecimento legítimo e de domínio da ‘boa’ língua, da boa retórica e da boa escrita” (Orlandi, 2000).

Orienta ainda o documento que, nas matérias de História, Geografia, Cosmografia, História Natural, o professor organize visitas a estabelecimentos científicos e industriais. Para o exame de admissão, exigia-se no que se refere à língua portuguesa: a prova escripta de português e calligraphia constara de um dictado de 15 linhas impressas de escriptor nacional contemporâneo e de uma copia de 10 linhas, também impressas. Da mesma forma, impõe normas para a prova oral que constará do seguinte: leitura expressiva e analyse léxica elementar de um texto breve e fácil de escriptor nacional, além de noções concretas accentuadamente objectivas de instrução moral e cívica, etc.

Como vemos, no trabalho com as linguagens, o ensino é descritivo e prescritivo no seu conjunto. De maneira que podemos nos perguntar, parafraseando Orlandi, sobre o ‘modo como esse ensino inscreve o sujeito na sua relação social, isto é, com o seu grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação’? É nessa medida que o trabalho com a linguagem na Escola nos interessa, ou seja, na medida em que historicizarmos suas relações com os sujeitos no seu interior, perceberemos se a forma como se molda às relações que terão fora dela.

Dessa forma, o Lyceu vai ganhando estrutura e visibilidade enquanto instituição que forma homens de e para o Estado, pois a partir desse regulamento, não mais aceita transferência de alunos, senão daqueles que procedem de colégios equiparados, assim como somente libera transferência de seus alunos para instituições da mesma condecoração.

No que concerne à forma de organização da aula, a fiscalização continuava rigorosa, pois prescreve o documento a proibição do professor em ocupar-se na aula de assuntos a ela estranhos, como também, “aproveitar-se d’ella para propaganda de ideaes contrários à organização social e política, à ordem legal do paiz”. Por esta razão, ainda é de competência do Diretor assistir freqüentemente às aulas dos seus professores a fim de garantir que tais fatos não ocorram.

A forma de avaliação continua a mesma, de zero a 10, classificadas como, *óptimas, boas, soffríveis e más*, inclusive para conceituar as sabatinas que passaram a ser exigidas, pelo menos, uma em cada início de mês e um concurso no final de cada bimestre. Os critérios que deveriam nortear a graduação da notas, não só dizem respeito à “correção do que estiver escripto, mas também a precisão, o método, a simplicidade, a clareza nas exposições dos assumptos, bem como a ordem, o asseio e a correção da linguagem, aprovando-os simplesmente, aprovando-os plenamente e aprovando-os com distinção”.

Podemos nos perguntar, observando esses critérios, como o sujeito inscreve na língua para produzir sentidos? Ou melhor, como o sujeito se filia a essa memória de língua portuguesa que se lhe propõe ensinar? Como ele se constitui nesse jogo simbólico em que a língua que aprende é uma língua imaginária e não língua fluida? ³³

O exame de final de ano constituía-se de 20 pontos a serem sorteados para a prova oral de Português, referentes a: interpretação philológica de

³³ Sobre os conceitos de língua imaginária e língua fluida, ver Orlandi (1990), Capítulo II, intitulado « A dança das gramáticas ».

trechos da Língua Portuguesa clássica e arcaica e sobre noções de *Litteratura*. Cada ponto constara de três partes, indicando-se com precisão o trecho arcaico, o trecho clássico e o assumpto de *Litteratura*. A propósito dos trechos arcaicos e clássico, será examinado o candidato nos assumptos referentes à Gramática Histórica. No exame de Latim, perduraram sempre os clássicos: tradução de trechos de Horácio (Odes) e de Virgílio (Eneida), além de interpretação philológica. Para a prova oral exigia-se a tradução de 10 linhas de *De Viris illustribus* ou do *Epítome*, sem uso do dicionário. Outros clássicos eram utilizados, além desses: *Phedro* ou *Eutropio*, de Cesar, *De Bello Gallico*, ou em Ovidio, *Metamorphoses*.

Além dos exames de admissão e aprovação em final de ano, havia também os exames de promoção. Para estes, o conteúdo das provas versavam, no 1º ano, sobre: *analyse de léxica de trecho escolhido no livro de aula, dentre escriptores nacionaes contemporâneos e três questões de grammática*, nos limites do respectivo programa; no 2ºano, exigia-se *composição fácil e analyse syntactica de trecho em prosa de escriptor contemporâneo*; no 3º ano, *composição e analyse syntactica de estância dos Lusiadas* e, por ultimo, no 4º ano, uma composição e três questões de *Grammatica Histórica*. Para as provas orais das Línguas Vivas eram exigidas traduções de textos com extensão de 15 linhas, além de três questões gramaticais previsíveis no programa. Os alunos aprovados em todos os exames, concluído o 6ºano, recebia o diploma de Bacharel em *Sciencias e Lettras*, devidamente registrado no Departamento Nacional do Ensino, cujo grau era conferido somente pelo Presidente do Estado, pelo Secretário do Interior e pelo Diretor do estabelecimento.

Essa diplomação era feita em ato solene, para o qual toda atenção era dedicada: tratava-se de uma *celebração*, como adjetiva o texto do documento. Porém, essa festa só poderia ser de “cunho litterário e artístico, não sendo permittido quer aos alumnos, quer ao paranympo, em seus discursos, entrar em apreciações de ordem política, administrativa ou doutrinária, sob

qualquer aspecto, sendo submettido à censura prévia da directoria o discurso do aluno orador”.

Ainda no regulamento de 1926 em foco, continua a forma de premiação com direito ao retrato exposto na sala para esse fim reservada: “a *Pantheao*”. Sempre fazendo menção ao bom comportamento e respeito pelas normativas do colégio.

Uma outra forma de coagir todos os alunos no cultivo cada vez maior de sentimentos de civilidade, de exemplar de cidadão, foi a destinação em cada sala de aula de 6 Bancos de Honra, situados na 1ª fila, lugares concedidos aos alunos que conseguissem media superior a 7,0 nos concursos bimestrais. Em nenhuma hipótese poderia haver mais que 6 bancos por sala. A todos os alunos privilegiados com esse prêmio cabia uma outra forma de elucidação da boa conduta: seus nomes eram inscritos em quadro especial que deveria ser colocado na portaria do estabelecimento.

Permanece a instrução militar conforme determinação do Ministério do Interior, datada de 1908. Assim, “os alunos serão obrigados a todas as formaturas e marchas que o diretor entender necessárias para que obtenham suas cadernetas de reservistas, sendo excluídos apenas aqueles que pela débil constituição ou pelo apoucado desenvolvimento physico, não estejam em condições de suportá-la”. Essa instrução era confiada ao oficial Inferior do Exército e pago pelo orçamento do Lyceu.

Quanto à forma disciplinar de convívio, proibia-se aos alunos introduzir no estabelecimento bebidas espirituosas, armas, materiais inflamáveis ou explosivos, gravuras obscenas, livros e periódicos immoraes ou que propaguem doutrinas subversivas. Observe-se que ainda que os livros fossem “obscenos”, estão fichados no mesmo nível das armas e materiais explosivos. Deslizando os sentidos, poderíamos dizer que o uso de livros não autorizados pela Congregação poderia funcionar como verdadeiras ‘bombas-relógio’. Um efeito previsível, mas não desejado.

Contudo, esse regulamento é mais taxativo quanto ao comportamento do aluno que deveria,

- conformar com preceitos gerais de boa educação os seus hábitos, gestos, palavras e atitudes, com especial cuidado para obedecer às regras de ordem e disciplina;*
- acatar as autoridades de forma geral;*
- obedecer por si mesmo, sem esperar ordens, tanto o regulamento quanto às autoridades envolvidas no processo, bem como, prontamente aceitar, “sem recalcitrar”, as imposições que lhe forem feitas;*
- tratar com urbanidade colegas, professores, diretores e demais pessoas da sociedade;*
- apresentar-se sempre corretamente uniformizados, com o máximo de asseio e alinhamento, não só da própria pessoa e no traje, mas também nos livros e cadernos;*
- chegar ao estabelecimento sempre 10 minutos antes de iniciar as atividades do colégio;*
- entrar e sair em ordem e sem barulho; jamais se utilizar de manifestações ruidosas, gritos, vaia e aclamações de qualquer natureza;*
- conservar como encontrou o lugar do seu assento indicado pelo inspetor;*
- manter durante as aulas o silêncio, o sossego e a atenção; fora dellas, o silêncio e o sossego;*
- erguer-se do seu lugar sem provocar qualquer ruído e com a postura correta sempre que entrar e sair um professor ou outra autoridade;*
- é vedado ler durante as aulas ou ocupar-se de coisas estranhas à sua natureza, bem como livros, impressos ou gravuras impróprios para a instrução;*

- jamais ler jornais ou livros, impressos ou escritos, de qualquer gênero que prejudicam os estudos regulares, os bons costumes e o cumprimento em geral dos seus deveres;*
- jamais bocejar e espreguiçar-se, puxar do relógio ou dar outros sinais de enfadado ou impaciência durante a aula;*
- em nenhuma hipótese, promover manifestações coletivas.*
- entregar os trabalhos escritos sem emendas nem borrões, nos dias designados;*
- dispensar aos colegas em geral e cada um em particular tratamento afetuoso e digno;*
- evitar, a qualquer preço, a formação de grupos nas portas, em frente ou nas imediações do edifício escolar.*

Todo e qualquer procedimento contrário ao acima exposto, deve ser julgado pelo Conselho Disciplinar, constituído pelo Diretor do Lyceu, seu presidente; pelo Presidente da Câmara municipal da capital; por um delegado da congregação do Lyceu por ele eleito; de um professor primário da capital, eleitos pelos seus pares da mesma capital e por três cidadãos nomeados pelo Presidente do estado. Ou seja, um tribunal jurídico.

Note-se um conjunto de exigências que objetivam conformar o indivíduo em cidadão. Os direitos dos alunos se restringem a:

- receber gratuitamente, no Lyceu, a instrução secundária e educação moral e cívica;*
- ser submetido a exames nas épocas fixadas nos regulamentos;*
- receber os títulos e recompensas a que fizer jus;*
- ter entrada franca no estabelecimento e suas dependências nas horas destinadas ao ensino;*
- utilizar-se dos materiais dos laboratórios nos dias e horas designados pelo professor.*

As penalidades, no caso do descumprimento de quaisquer um desses quesitos, vão desde a advertência simples e em público à expulsão do colégio, sem direito à transferência. São consideradas infrações gravíssimas: violação da disciplina, desrespeito às autoridades escolares e suas determinações, danos materiais ao estabelecimento como escrever ou desenhar nas paredes ou no seu próprio material escolar ofensas a moral e aos bons costumes, incitar atos de rebeldia, mentir, injuriar, caluniar, etc.

O mesmo rigor é mantido no que concerne à seleção de professores, acrescido da exigência do curso completo de *HUMANIDADES*, e ter trabalho de valor de sua autoria, como condição para inscrição; exigia-se a apresentação de uma certidão fornecida pela Câmara Municipal da Capital de bons antecedentes morais e cívicos, ter boa saúde e ser vacinado. No caso das mulheres, se solteiras, a autorização dos pais, se casada, a autorização do marido; e se viúva, certidão de óbito. Esclarece o artigo que por curso Completo de Humanidades entende-se: “o conjunto de estudos demonstrados pelos exames finais das matérias obrigatórias do curso do Collégio Pedro II, até o 5º ano, excluído o desenho”.

Assim sendo, no ato da inscrição, o candidato sorteia o ponto sobre o qual deverá produzir suas primeiras teses. A segunda tese a ser escrita fica a critério do candidato. Escritas as teses, deveriam fazer de cada uma delas 25 cópias e 5 cópias do seu último trabalho publicado. Esse material é avaliado pela Congregação que, num segundo momento, fazia a arguição do candidato. Em síntese, as fases da seleção seriam: defesa da tese de livre escolha, defesa de tese do assunto sorteado, prova prática nos casos em que a matéria requer e prova oral. Além dessas inovações, todas as provas deixaram de acontecer a portas fechadas e se tornaram públicas.

Essa modificação serviu, segundo o documento, para possibilitar ao candidato a demonstração do seu grau de inteligência e preparo especializado, facilitando o trabalho de julgamento da Congregação, pois segundo afirma parte dos seus textos: “vive-se agora a República”. Para os

candidatos à cadeira de Português e Latim, *a prova pratica devera constar de interpretação de trecho clássico ou archaico, difficil*. Quanto à Língua Portuguesa, o candidato deveria ter muita atenção na redação e com o conhecimento da língua nacional manifestada. Era conteúdo para o exame, nessa cadeira, em língua nacional, a análise glossológica de um trecho clássico do português retirada na dezena de páginas de um livro, como a sorte aprouver.

Nas provas de línguas vivas estrangeiras, deverá o candidato traduzir para o Português, sem auxílio do dicionário, trecho vernáculo de autor notável, moderno ou contemporâneo; tradução para o vernáculo, com comentário, de períodos clássicos e um diálogo entre o candidato e os membros da banca. Se houver dois candidatos aprovados para a mesma cadeira, aprovava-se aquele que cursou Humanidades no próprio Lyceu Cuyabano.

No caso das reuniões da Congregação, o regulamento dedica-lhe um artigo para normatizar inclusive a quantidade de vezes que seus membros poderiam fazer uso da palavra: “a nenhum membro (...) será permittido usar da palavra mais de duas vezes, nem por mais de 15 minutos”, tal concessão era feita apenas ao Diretor e proponentes de projetos, tendo direito à palavra, três vezes.

A abordagem do trabalho docente tem como título “dos deveres e vantagens dos professores”. Entretanto, sua análise mostra que as vantagens para o professor se dão em forma de recompensa, através da aposentadoria, pelos deveres cumpridos ou por invalidez. Ou seja, para que se tenha direitos, é preciso antes o cumprimento dos deveres de forma exemplar. Porém, nos capítulos seguintes, aparece pela primeira vez o direito a licenças.

Aos poucos, o trabalho docente vai ganhando estatuto de servidor público atual. As formas de aplicação das penalidades permanecem rígidas, inclusive perde o cargo se usar de sua matéria para pregar doutrinas

subversivas da ordem legal do país e faltar com respeito aos colegas e diretores, bem como, com a própria dignidade do magistério. Por esta razão, o docente deverá observar “fielmente o programa de ensino, que deverá limitar-se à doutrina exclusivamente útil, sã e substancial, evitando, cuidadosamente, a ostentação aparatosa de conhecimentos. Propor-lhes exercícios tendentes a desenvolver-lhes a inteligência, formar-lhes o caráter, fortalecer seus conhecimentos, incitando-os ao trabalho”.

Outra penalidade foi inclusa nesse regulamento. O professor teria a redução de um terço do seu vencimento no período de férias de janeiro e fevereiro, caso não lecionasse integralmente o programa do curso. A suspensão por 15 dias do docente foi uma penalidade bastante utilizada quando o professor faltava com a ordem, a moralidade e a disciplina na instituição.

Nos casos em que o professor permitisse o uso de livros e/ou compêndios não autorizados pela Congregação, a penalidade aplicada era o do pagamento de multa no valor de 30 a 60\$000 contos de reis. Seria demitido, dentre outras possibilidades, pela má conduta habitual se mostrando indigno do nobre mister de professor, quando fomentasse a imoralidade entre os alunos ou fizesse alguma ação escandalosa e ofensiva ao decoro público.

Quanto à Biblioteca, concebida como lugar de silêncio, ordem e de um espaço pouco freqüentado, quase proibido, ainda prevalece no regulamento em questão. Ao que parece, o aluno do Lyceu passou a poder utilizá-la, mas jamais emprestar dela livros, direito este reservado apenas aos professores que só poderiam retirar duas obras de cada vez, com autorização prévia do Diretor. A quantidade de página do regulamento destinado à concepção e normatização da Biblioteca se restringe a uma apenas.

Fatos como esses historicizam nossa relação com a escola, isto é, a de um lugar de respeito. A relação que a maioria das escolas mantém com a biblioteca se faz por uma memória que se constituiu através do imaginário

que se criou: “um lugar de respeito, formada de livros de educação, mapas de geografia, viagens, contos de fadas, narrações morais, poesias, episódios da história pátria, tudo apropriado à inteligência e compreensão do menino”. Deverá ser sempre freqüentada pelo aluno, em presença do professor.

Contudo, a Escola é o lugar da aplicação de um certo conhecimento gramatical. “Um certo” saber, pois como se pode observar ao longo dos regulamentos, a Escola é o lugar de falar e escrever a boa língua, lugar do bem dizer. Além disso, comprometidos com o ideário nacional e de civilização de um Estado considerado atrasado, é preciso ensinar a língua aqui como se ensina no resto do país, construindo o imaginário de língua homogênea. Ainda que às custas do apagamento da diversidade, no caso específico, dos índios e negros que foram seus primeiros habitantes.

Trata-se de formar um sujeito do conhecimento, atravessado pelas ciências – basta ver como os programas se preocupavam em ensiná-las. Isso para manter-se afinado com os ideais de Estado positivista-capitalista, como é o nosso caso, e de todos os estados nacionais modernos que surgem com o capitalismo. Assim, as grandes instituições escolares, como Colégio Pedro II, Culto à Ciência, Caraça, Liceu Cuiabano, não se equiparam, apenas, de uma bela arquitetura, mas de um aparato discursivo ideológico capaz de adestrar mentes de formas irreversíveis. Refiro-me aos programas de ensino, aos regulamentos que regulam não só a vida dos sujeitos no interior das instituições, mas, principalmente, fora delas; em decorrência, os efeitos que essa relação produz entre os sujeitos e entre eles e o mundo marcam, definitivamente, a relação com a própria linguagem.

IX- Considerações Finais

Nosso objetivo ao fazer esse estudo, foi o de compreender como se institucionaliza a relação de uma língua nacional com seus sujeitos a partir do discurso da Escola, enquanto espaço legitimado para oficializar os modos pelos quais esse processo deve acontecer.

Refletir sobre essa questão nos leva a pensar sobre as condições de produção que deram origem às políticas lingüísticas elaboradas para “ensinar” o português como Língua Nacional do Brasil. Nesse sentido, tomar os surgimento dos grandes colégios se nos apresenta como um fato que produz um acontecimento, pois é através da institucionalização de um certo espaço e de suas políticas que se vai produzindo um certo modo de compreender como a relação com a língua nacional e seu ‘ensino’ explicita a concepção de sujeito e do saber que sobre essa língua se constitui.

Revisitar a história dessa constituição nos possibilita, segundo Orlandi (2002), “desestabilizar a visão da história como algo estável, não sujeita a interpretações, (...), mas como algo sujeito a equívoco, dando lugar a releituras, a divisões, a diferentes filiações teóricas, em suma dando lugar à crítica em relação às teorias” (p.09).

Nesse sentido, reler os arquivos que consituíram e constituem ainda hoje, a relação do sujeito com a língua nacional num estado como o Mato Grosso, nos convoca a pensar não só sobre os modos de relação com a língua e os saberes sobre ela produzidos, mas nas condições em que se textualizou sua espacialização pelo Brasil na relação com o pertencimento à nação. Esta forma de reler os arquivos implica em tomar essas questões a partir do jogo entre o político e o simbólico que põe a história da constituição de um saber sobre a língua e seus processos de institucionalização nas tênues fronteiras entre língua, história e ideologia. Dessa maneira, afirma Orlandi (2002), isto mostra que também no Brasil, “a ciência tem um projeto de explicação do

Brasil, de sua língua, que não é indiferente; ao contrário, se confronta com os sentidos possíveis dessa brasilidade” (p.10).

E essa nossa história produziu uma memória que tem seus efeitos até hoje nos modos pelos quais não nos relacionamos com a língua portuguesa, como também, produzimos conhecimento sobre ela.

Estudar o Liceu Cuiabano como espaço legitimado para institucionalizar, a partir do “ensino” da língua, uma relação de pertencimento com a brasilidade, nos permite compreender, dentre outras questões, como a forma de textualização da língua nacional pelo território recobre por um discurso ‘sobre’ seus modos de espacialização que apaga singularidades e particularidades desse processo. De tal modo, que uniformiza, pelo discurso da construção da unidade nacional, acontecimentos que a inclui numa história já contada.

Por esta razão, esse estudo de alguma maneira nos permitiu ‘desengavetar’ um outro arquivo sobre a relação de Estado com seu pertencimento a uma nacionalidade que sempre foi compreendido como um lugar do aquém do mundo civilizado, moderno e desenvolvido, que por esta razão se concebia como lugar do ‘sem história’ e sempre reescrito pela idéia geográfica em virtude de sua extensão. Na afirmação de Galetti (2000), um lugar de contraste entre selvagens e civilizados, moderno e atrasado, numa visão linear da história onde “não lugar para diferença e a diversidade de tempos e culturas, e que no máximo, se percebe uma defasagem entre etapas de um mesmo caminho evolutivo” (p.324), onde a sociedade que o habitava, os civilizados e os indígenas, são destituídos do direito de fazer sua própria história.

Linearizar a história de um povo às demais é silenciar conflitos e desigualdades que, pelo discurso historiográfico, lugar do trabalho da ideologia, a história tirância da igualdade que resulta na individualização dos sujeitos e prevaricação dos processos de subjetivação.

Parafraseando Vieira Silva (1998), foi percorrendo essa história descontínua, mas sempre bem ‘estruturada’ sobre a institucionalização de uma língua nacional e pelos modos a relação entre essa língua e seus falantes se constituiu, que percebi tais processos se dão em condições ‘históricas particulares e em formações ideológicas e discursivas determinadas’. Logo, a resistência aos processos niveladores, reguladores, da homogeneização dos indivíduos passa antes de tudo pela relação com o simbólico, isto é, com uma memória discursiva, de uma relação com a língua que para se significar se inscreve na história para, a partir do mesmo produzir o diferente, uma vez que a língua está sempre sujeita a falhas. Caso contrário, estaríamos pegos por uma historiografia de produz um imaginário de língua una, de uma história oficial da língua nacional em que seus conflitos, diferenças e diversidades apagados pelo ideário de unidade nacional.

Assim, refletir sobre o processo de institucionalização de uma língua nacional, bem como da história dos saberes produzidos sobre ela e os métodos utilizados para sua disciplinarização, nos coloca diante de outra questão: a língua enquanto disciplina autônoma, distinta de outras matérias do ensino.

Desse modo, nos debruçamos sobre as políticas lingüísticas que se materializam nos programas e nas tecnologias empregadas para ‘ensinar’ a língua nacional. Como se pode notar nos programas de ensino e nos regimentos, a prática com a língua se dava através de um ‘ensino’ sobre suas estruturas que sobre sua utilização pelos sujeitos em situações ‘reais’ de funcionamento. Assim, a língua, objeto de ‘ensino’ da Escola se faz sobre aquilo que por si só não explicita a relação do sujeito com a língua: a estrutura.

Sendo assim, o jogo entre determinadas matérias das políticas lingüísticas, como por exemplo, entre, Língua Portuguesa, História e Educação Moral e Cívica, dá visibilidade ao trabalho da instituição escolar

como disciplinarizador de um certo modo de se relacionar com a língua produza efeitos nas relações que o sujeito tem com o fora da instituição escolar. Portanto, a Escola tem como principal função, a partir da exeqüibilidade de uma política lingüística, a regulação das atuações sociais do homem civilizado, coerente com um certo modelo de Estado.

Por essa razão o trabalho do analista do discurso, segundo Orlandi (2002), é diferente do trabalho do historiador, pois o analista “ao invés de fazer a história da sociedade brasileira incluindo aí a língua, procura mostrar como o estudo sobre a história da língua e de seu conhecimento pode ‘falar’ da história e da história política da época, assim como do que resulta como idéias que se constituem e que nos acompanham ao longo da nossa história” (p.16).

Assim sendo, não há como separar, ainda segundo a autora, “a história das idéias é inseparável da ética e da política (...) pensando o lugar do conhecimento na sociedade atual e o político como constitutivo da própria produção da língua nacional” (ibidem). Isto para dizer que o modo como o Colégio Liceu Cuiabano de Mato Grosso institucionalizou a relação com a língua instaurou uma política para a formação do cidadão nacional mato-grossense, pois é a Escola a instituição legítima para esse fim, pois é lugar do domínio da ‘boa língua, da boa retórica e da boa escrita’.

Pelo modo como a língua é ensinada, segundo Orlandi (2002), podemos compreender a forma histórica do sujeito social brasileiro. Como podemos observar nos programas de ensino, a língua é ensinada no e pelo ensino da sua estrutura gramatical. A partir daí podemos dizer que a gramática de uma língua é parte de uma língua, mas não explicita seus mecanismos de produção de sentidos. E isto tem implicações sobre sérias sobre a maneira pela qual o sujeito se inscreve na relação com o social a partir da sua relação com a língua disciplinarizada pela Escola. São esses modos de relação que marca a relação “com os seus pares, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação” (ibidem). Relação que produz efeitos nos processos de

identificação dos sujeitos que, pelo imaginário de língua nacional, se produz um outro: o de uma sociedade nacional.

Contudo, a Escola enquanto principal instrumento de individualização dos sujeitos pelo Estado pela forma como “ensina” a língua, regula não somente uma relação com os mecanismos de produção do saber que sobre ela se produz, mas estabiliza uma relação de poder pelo modo como sujeitos e sentidos se constituem a partir de uma materialidade lingüística constituída a partir de pré-construídos que funcionam na base da uniformização dos sujeitos e de suas idéias e ações.

X- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz.(1996). *A Invenção do nordeste e outras artes*. Cortez. SP.
- ALVES, Gilberto Luiz. (1984). *Educação e História em Mato Grosso: (1719-1864)*. UFMS.
- ANDRÉ, José Ricardo Pires Almeida. (1989). *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. INEP- PUC/SP.
- ARAÚJO, O.C. M. (2000). *Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição de fronteira*. Dissertação de mestrado. IEL/UNICAMP
- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Editora da Unicamp. SP.
- _____.(1988). *A Filosofia da linguagem*. Campinas, SP. Editora da Unicamp.
- AUROUX, S., MAZIÈRE, F. ORLANDI, E. et al (1998). “L’hyperlangue brésilienne”. *Langages* 130, juin.
- AZEVEDO, Fernando. (1988). *A cultura brasileira*. (UFRJ)- Editora da UNB
- BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1995, 4ªed.
- _____. (1989). *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1995.
- BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais*. Editora da Unicamp. Campinas. 2002.
- BOTO, C. (1996). *A escola do homem novo. Entre iluminismo e a revolução francesa*. Editora da Unesp. SP
- CARVALHO, José M. Carvalho.(1996). *A construção da ordem*. Editora da UFRJ.
- _____.(1987) *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. Companhia das Letras. SP.

- CAVAZOTTI, Maria A . (2003). *O Projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo*. Annablume. Curitiba.
- CERTEAU, Michel de. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Gallimard. Paris.
- CENTENÁRIO DO LICEU CUIABANO. (1979). *Boletim do centenário 1879 a 1979*. Colégio Liceu Cuiabano. MT.
- CERTEAU, Michel; JULIA, Dominique; REVEL, Jacques.(1975). *Une politique de la langue*. Gallimard.
- CHARTIER, Roger (org.) (1996). *Práticas de leitura*. Estação Liberdade. SP.
- CHERVEL, Andre.(1993). *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Etions Kimé. INRP.
- _____. *La culture scolaire*.(1998). Une approche historique. Belin. Paris
- COMPERE, Marie-Madeleine & SAVOIE, Philipe.(2001). “L'établissement scolaire. Des colleges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVI – XX siecles”. Nùmero special de la revue Histoire de l'Education. INRP.
- COLLINOT, A . & Mazière, F. (1999). *Le français à l'école. Un enjeu historique et politique*. Hatier. Paris.
- COMPERE, Marie-Madeleine & CHERVEL, Andre.(1997). “Les humanités classiques”. Nùmero special. INRP.
- COUTINHO, Carlos Nelson. (1997). *Cultura e sociedade no Brasil*. DP & A Editora.
- CRUZ COSTA, João. (1965). *O Positivismo na República. Notas sobre a História do Positivismo no Brasil*. São Paulo. Cia da Editora Nacional.
- DIAS, L. F. (1996). *Os sentidos do Idioma Nacional*. Vozes. SP .
- FERNANDES, Florestan. (1974) *Mudanças sociais no Brasil*. DIFEL. SP.
- FOUCAULT, M.(1999). *Vigiar e punir*. Vozes. Petrópolis.RJ.
- _____.(1966). *A ordem do discurso*. São Paulo, SP:Loyola.
- GUIMARÃES, E. (1996) “Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira”. (1994) In: *Língua e Cidadania*. Pontes. SP
- _____. (org.) (1989). *História e sentido na linguagem*. Campinas,

SP.Pontes.

GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-Jose; TUTIAX-GUILLON, Nicole.(2000). *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Didactiques des disciplines. INRP. 1993.

HOBSBAWM, Eric.(1990). Nations et nationalisme depuis 1780. Gallimard.

HOBSBAWAN, E.J. (1991) *Nações e nacionalidades*. Paz e Terra. SP.

HOLANDA, Sérgio Buarque.(1995). *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo.

JULIA, Dominique. (1989). “Les enfants de la Patrie. Education et enseignement sous la Revolution française”. Numéro special de la revue Histoire de l'Education. INRP.

JUNIOR, Caio Prado.(1957). *Evolução política do Brasil e outros estudos*. Editora Brasiliense. SP.

LEHEMBRE, Bernard. (1989). *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux*. Colletions: Les reperes pedagogiques. Nathan.

LE GOFF, Jacques. (1999). *A história nova*. Martins Fontes.

LELIEVRE, Claude.(1990). *Histoire des institutions scolaires depuis 1789*. Colletions: Les reperes pedagogiques. Nathan.

LINS, Ivan. (1967).*História do positivismo no Brasil*. São Paulo. Cia Editora Nacional.

LINS, P. *Cidade de Deus*. 2.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCÍLIO, H. (1963). *História do ensino em Mato Grosso*. Publicado pela Secretaria Estadual de Educação. MT.

MARIANI, Bethânia. (2004). *Colonização lingüística. Língua, política e religião no Brasil (séc VXi a XVIII) e nos Estados Unidos da América (séc.XVIII)*. Pontes. Campinas. SP.

Mauro, Frédéric. (1995). *Histoire du Brésil*. Collection “Que Sais-je?”. Press Universitaire de France.

MAYEUR, Rene.(1981).*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la revolution à l'école republicaine*. Tome III. G.-V. Labat. Paris.

- MENDONÇA, R. (1990). *Evolução do Ensino em Mato Grosso*. Editora de Cuiabá. MT.
- _____. (1983) *Nos bastidores da história mato-grossense*. UFMT/Editora.
- MESQUITA, José. (1978). *Gente e coisa de antanho*. Cadernos Cuiabanos-4. Cuiabá.
- MONARCHA, Carlos.(2000). *Escola normal da praça: O lado noturno das luzes*. Editora da UNICAMP.
- MICELLI, Sérgio.(1997). *Os Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. DIFEL. SP.
- NANCY, Lazara. (1999). *Sobre cartilhas utilizadas na alfabetização no Império e na República*. Tese de doutorado. Campus de Rondonópolis-UFMT - Educação.
- NIQUE, Christian.(1990). « Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat ». Colletions: Les répères pédagogiques. Nathan.
- NUNES, J.H. (1996). *Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese de doutorado, IEL/Unicamp.
- ORLANDI, E.P. (1988) “Ética e política lingüística”. In: Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos. Pontes. Campinas.
- _____. (1996) “Breve retrospecto sobre o ensino da Língua”. In: Revista Relatos, nº 03. Publicado pelo Proj. História das Idéias Lingüísticas. DL -IEL -UNICAP/DL -FFLCH- USP.
- _____. (1990) *Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, SP: Cortez/Campinas, SP. Editora da Unicamp
- _____. (1992) *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- _____. (1993). *Discurso fundador – a formação do país e a constituição de identidade nacional*. Campinas, SP. Pontes
- _____. (1996). *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ. Vozes

- _____. “A língua brasileira”. (1993) Artigo in: ABRALIM. Boletim 14, agosto.
- _____. (org).(2001) *História das idéias lingüísticas. Construção do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*. Unemat editora/Pontes.
- _____. (2002).*Língua e conhecimento lingüístico. Para uma historia das ideias no Brasil*. Cortez.
- PRADO, Maria Emília.(1997). *O Estado como vocação*. Editora Access.
- PÊCHEUX, M. (1990).*Discurso: estrutura e acontecimento*. Pontes. SP.
- _____. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- _____. “Delimitações, inversões e deslocamentos”. In: Caderno de Estudos lingüísticos, 19, (j1/dez, 1990).
- _____.(1994) “ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E.P. (org.) *Gestos de leitura - da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- REVUE HISTOIRE DE L'EDUCATION, nº 93. Janeiro de 2002. INRP.
- RÊGO, Rubem M. Leão. (2000).*Sentimentos do Brasil*. Editora da Unicamp. Campinas.
- RIBEIRO, Maria E. de Barros. (1995).*Os Símbolos do Poder*. Editora da UNB, Brasília.
- RIBEIRO, João. (1976).*A língua nacional e outros estudos*. Vozes. Petrópolis.
- ROBLEDO, Antonio Gómez. (1946).*La filosofia en el Brasil México*. Imprenta Universitaria.
- SÁ, N.P. e SIQUEIRA, E.M. (2000). *Leis e regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso*. Editores Autores Associados. Campinas/SP.
- SAUSSURE, F . (1916). *Curso de lingüística geral*. Cultrix. SP.
- SILVA, Vera Regina Martins.(2001). *O meu lugar também é. Assinado: um sujeito deficiente mental*. In: Sociedade e Discurso. Unemat Editora. Cáceres/MT
- SIQUEIRA, E. M. (et al). (1990). *O processo histórico de Mato Grosso*. Ed.

UFMT. Cuiabá.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira.(1999). *Luzes e sombras: Historiografia de Mato Grosso*. Tese de Doutorado. UFMT.

THIESSE, Anne-Marie.(2001). *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX siècle*. Editons du Seuil.

TORRES, Joao Camilo de Oliveira. (1943). *O positivismo no Brasil*. Petrópolis. Vozes.

VALLE, LÍlian do.(2001). *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. Editora Letras & Letras

VEYNE, Paul.(1992). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a História*. Editora da UNB.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karls Michel. (1998). *Programa de ensino da escola secundária brasileira. 1850-1951*. Edição do Autor.

VIDAL, Diana Gonçalves. (1999). *Educação, modernidade e civilização*. Editora Autêntica.SP.

_____.(1995). *A memória e a sombra*. Editora Autêntica.SP.

VIEIRA, M. S. (1998). *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado. IEL/UNICAMP.

_____. (1999).“Espaços do Urbano – Espaços da Escrita”. In: Escritos nº 05. LABEUB/NUDECRI. UNICAMP.

_____. (2001). *Uma criatura do Caraça*. Trabalho apresentado na II jornada Internacional História das Idéias Lingüísticas: Ética e Política das Línguas – Projeto HIL. Setembro de 2001- IEL/Unicamp. Campinas/SP.

DOCUMENTOS DE ARQUIVO

- Instituto Histórico-Geográfico de Mato Grosso
- Colégio Liceu Cuiabano
- Museu Histórico de Mato Grosso
- Palácio das Instruções de Cuiabá
- Secretaria Estadual da Cultura de Mato Grosso

REVISTAS

- Revistas da Academia Matogrossense de Letras
- Revistas do Instituto Histórico de Mato Grosso
- Discursos** de Dom Aquino Corrêa: 1918-
- **Jornais** da época: A Cruz, O Comércio, O Debate, A Gazeta, etc.

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS – ARQUIVO LICEU CUIABANO

- Diários de classe de (aparecem, às vezes, registro de conteúdos)
*1928-29-30-31-32-33;40-49-50-51;60-61-63-67-69;
- Livros de Portarias – 1921 a 1931; 40 –67 (autorizando licenças e nomeando outros lentes);
- Livros de ingresso de alunos para escola do Tiro de Guerra - anexo ao Lyceu;
- Atas de exames: 1931-33-40; em algumas, aparecem os pontos sorteados;
- Regimento Interno de 1960(?);
- Atas de Boletins;
- Atas das provas orais de português (até onde observei, não traz registro de conteúdo);
- Boletins dos anos 1933-1951(pode-se observar Currículo);

- Diversos Livros-ponto: 1918 até 1940 (sem seqüência cronológica);
- Currículo do curso complementar – 1932;
- Boletins de argüições (1951);
- Atas das reuniões da Congregação que decidia sobre Bancas de Exames orais e escritos;
- Livro de Ofícios enviados – sempre para Rio de Janeiro – 1939 em diante;
- Livro dos pontos sorteados para realização da 4ª prova parcial do curso complementar. 1941-42;
- Relatório-resumo das aulas dadas em 1939 (apenas um) – muito raramente, encontra-(se o de português);
- Correspondências Oficiais de 1914-1916;
- Ofício da Gazeta Oficial, comunicando a publicação dos programas de Ensino;
- Livro de Informação que comunicava o programa dado pelo professor, por exemplo: “fui até a 15ª lição”, mas, não indica o livro. Aparece muito “livro adotado”, “livros proibidos” (?) - 1916 a 1929;
- Lei Provincial nº8, de 5 de maio de 1837;
- Regulamento para a Instrução Primária de 30 de setembro de 1854;
- Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso - Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1873;
- Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso de 7 de dezembro de 1873;
- Lei nº13 de 9 de julho de 1874: criando curso normal;
- Lei Regulamento do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso, de 26 de maio de 1875;
- Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso de 13 de fevereiro de 1878;
- Lei nº 536, de 3 de dezembro de 1879: criando o Lyceu Cuyabano da Província de Mato Grosso;

- Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso de 4 de março de 1880;
- Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso de 7 de junho de 1889;
- Decreto nº68 que dá regulamento para Instrução Pública do Estado – 1896;
- Regulamento do Lyceu Cuyabano, de 11/07/1926;
- Regimento da Instrução Pública – 1903;
- Regulamento do Lyceu Cuiabano –1912;
- Regulamento da Instrução Pública Primária – 1910;
- Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública – 1903;
- Decreto nº296, 13/01/1912;
- Decreto nº417, 11/01/1916;
- Regulamento Lyceu de 01/06/1926;
- Regulamento da Instrução Pública Primária, de 22/04/1927;

ATAS

- Atas de exames de segunda época – 1905, 1908, 1909 (a maioria) – pouco se fala dos conteúdos examinados;
- Atas da congregação – 1886, 1887, 1891, 1895, atendendo ao artigo 11 do regimento. Traz, também, reuniões de professores e discussões sobre pontos para prova de admissão, substituição de compêndios adotados;
- Atas de exames por disciplinas, porém, não traz a de língua nacional – 1901-1908;
- Atas do Conselho Superior da Instrução – 1903 a 1919;
- Atas da Congregação da Escola Normal – 1910 a 1919; 1960;
- Atas de matrículas em aulas avulsas – 1897.

OFÍCIOS IMPERIAIS (ofícios, circulares, portarias)

- Avisos imperiais, sobre exames preparatórios, dirigidos à corte cuiabana - 1881, 1886;
- Da Delegacia Especial da Inspeção Geral dos Estudos da Capital Federal do Estado de Mato Grosso, referindo-se aos aprovados em exames preparatórios; reclamações de professores – ano de 1890 (15/02/1891); nomeação de professores, reorganizando o colégio. Nesses, o termo república é muito recorrente. Importante: Ofício de 02/01/1893;
- Portarias da Congregação da Escola Normal – 1911 a 1960;
- Ofícios que tratam da reforma do espaço físico;

DECRETOS

- Decreto do Ministério dos Negócios do Império, ano (1886)?- trata do programa de ensino, assinado por Barão de Maracajú, que diz ter enviado, em anexo, o programa de ensino do Colégio Pedro II – RJ;
- Decreto nº 340, de 18/09/67, que regulamenta a lei nº 2761, que normatiza o magistério e dá outras providências.

RELATÓRIOS

- Relatório dos Presidentes de Província – 1920;
- Relatório da Diretoria do Grupo Escolar – 1920;
- Relatório da Diretoria da Instrução Pública – 1892-1899; 1905-1916; 1920-1921;
- Relatórios da Presidência da Província – Inspeção/Diretoria Geral da Instrução Pública – 1865-1888;