

MARA REGINA MARTINS JACOMELI

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO
GROSSO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1891 – 1927**

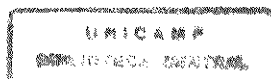
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
AGOSTO DE 1998**

MARA REGINA MARTINS JACOMELI

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO NA
PRIMEIRA REPÚBLICA: 1891 – 1927**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de **MESTRE** em **EDUCAÇÃO**, na Área de Concentração: **Filosofia e História da Educação**, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI.

CAMPINAS, AGOSTO DE 1998



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TJUNICAMP
	J156i
V.	Ex.
TOMBO BC/	35593
PROC.	395/98
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/10/98
N.º CPD	

CM-00117744-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

J156i

Jacomeli, Mara Regina M.

A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República : 1891-1927 / Mara Regina M. Jacomeli. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : José Claudinei Lombardi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

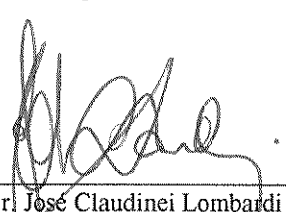
1. Educação pública. 2. Educação -- História. 3. Educação e sociedade. 4. Brasil -- História -- República Velha, 1889-1930. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

MARA REGINA MARTINS JACOMELI

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO
GROSSO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: 1891 – 1927**

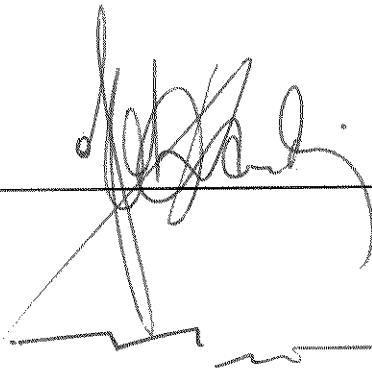
Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por MARA
REGINA MARTINS JACOMELI e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas, 31/08/1998

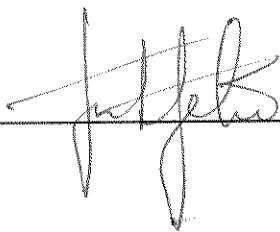


Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

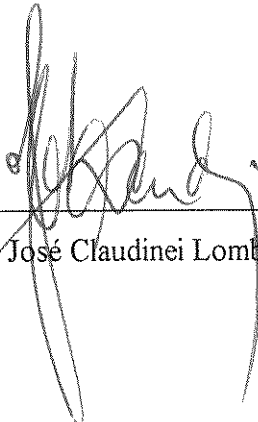
COMISSÃO JULGADORA



A handwritten signature in black ink, written over two horizontal lines. The signature is stylized and cursive, with a large initial 'J' and a long horizontal stroke at the end.



A handwritten signature in black ink, written over two horizontal lines. The signature is stylized and cursive, with a large initial 'J' and a long horizontal stroke at the end.



A handwritten signature in black ink, written over two horizontal lines. The signature is stylized and cursive, with a large initial 'J' and a long horizontal stroke at the end.

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Orientador)

Campinas, 31/08/1998

Aos meus pais, Osvaldo e Tereza que
com dedicação e amor extremos estiveram
sempre presentes quando mais precisei...

Aos meus avós, José Martins (*in
memoriam*) e Tarcília Gomes Martins,
figuras de integridade e força na condução
de minha vida...

AGRADECIMENTOS

Acredito que a parte mais difícil da redação do trabalho acadêmico é aquela relativa aos agradecimentos. Muitas vezes, no afã de encerrar tal etapa, esquecemos de agradecer a muitos que participaram, direta ou indiretamente, do período atípico que constitui a produção de uma pesquisa. Me desculpem, portanto, aqueles que deixei de nomear mas, dentro do meu coração, serei grata a todos.

Inicialmente não poderia deixar de registrar o meu agradecimento ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Zezo. Pela paciência, pela orientação segura e pelo carinho dedicados nos momentos mais conturbados da elaboração desta pesquisa. Obrigada.

Gostaria de agradecer, também, às contribuições feitas pela banca de qualificação, nas pessoas da Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, do Prof. Dr. Newton P. Bryan e ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, bem como das sugestões feitas pelo Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, da UFMS, além da oferta de material bibliográfico indispensável à pesquisa. Também ao Prof. Dr. Jean Vincent M. Guhur, agradeço pela participação na banca de defesa.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*, nas figuras do querido Luiz, do Anselmo (e Lília), da Silvia (e Roberto) e do Mário, estendo os meus agradecimentos a todos.

Aos meus amigos, de todas as horas, Marta Brígida, Ronaldo, Lídia e Hermas (André e Paula), Carlos e Maria de Lourdes, Edméia, Leopoldina (Léo), Cida, e Ana Arguelho, um agradecimento carinhoso.

Não poderia deixar de agradecer também à Prof. Elizabeth Madureira Siqueira, da UFMT, pelas sugestões feitas para a definição do objeto de pesquisa, bem como ao Prof. Dr. Valmir Batista Corrêa e Profa. Dra. Lúcia Salsa Corrêa, da UFMS, que dispuseram de sua biblioteca, bem como do conhecimento histórico da região, importantíssimos para o desenrolar da pesquisa.

Agradeço, ainda, com todo o meu afeto, aos meus familiares, irmãos e sobrinhos pela presença constante em minha vida. Não poderia deixar de incluir aí, um agradecimento ao Cássio, D. Cleuza. Sr. Cássio, Ricardo, Flávio e Cassinho Neto.

Por fim, estendo os meus agradecimentos aos funcionários da Pós-graduação, Marina, Nadir, Ana e Maria do Carmo, bem como aos funcionários do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso, que foram extremamente solícitos quando da minha visita a este Arquivo.

RESUMO

O trabalho tem como objeto de estudo a instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República, ou seja, de 1891 a 1927, compreendendo três reformas: uma em 1891, outra em 1896 e a terceira em 1910. O período em Mato Grosso, como também em todo o Brasil, foi marcado por tentativas de adequação institucional, no âmbito da educação, representativas do **ideário republicano**. Tal ideário era formado por bandeiras liberais que propunham a **liberdade de ensino**, a **gratuidade**, a **obrigatoriedade** e a **laicidade** para a instrução, além da adoção nas escolas do método pedagógico intuitivo.

As análises feitas sobre o **ideário republicano** destacam as idéias debatidas e produzidas no campo político no período compreendido pela Primeira República no Brasil. Entretanto, discute-se a adoção das bandeiras republicanas pelo Estado de Mato Grosso levando em consideração o papel que desempenhava na divisão regional do trabalho. Daí o entendimento porque não foi incorporado o ideário na sua plenitude ou mesmo, se foi, de que forma tal ideário não passou apenas de bandeiras de discurso político, pois a análise das implantações das reformas evidenciou que a prática era outra.

A instrução pública primária mato-grossense foi estudada a partir de quatro objetivos, quais sejam: a) descrever as reformas de 1891, 1896 e 1910, tomando por

base os regulamentos da instrução pública correspondentes; b) registrar as mudanças e as continuidades levadas à prática por esses regulamentos, com base nos princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade, da liberdade, que eram as bandeiras proclamadas pela proposta republicana para nortear a construção da escola pública burguesa e de seus conteúdos didáticos, expressos nos planos de estudo correspondentes e; c) descrever o processo de implantação das reformas da instrução pública primária em Mato Grosso.

Retomando, o ideário de educação proposto pelos republicanos, que teve sua expressão com a Reforma Paulista de 1892, empreendida inicialmente por Caetano de Campos esteve presente nas reformas da instrução pública mato-grossense, sendo exposto nos seus regulamentos respectivos e que são fontes primárias desta pesquisa. Erroneamente, alguns autores mato-grossenses afirmam que é apenas a partir da Reforma de 1910 que ocorre a influência da Reforma Republicana Paulista de 1892 na instrução pública mato-grossense. Constatou-se que a reforma de 1891 pleiteava a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, além de evidenciar um caráter “condescendente” quando da abordagem da coeducação. Também a reforma de 1896 já trazia a marca do ideário republicano da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade de ensino etc., além da adoção de novos procedimentos pedagógicos, baseados em Pestalozzi, em Spencer e em Fröebel.

Para a presente investigação utilizou-se de fontes secundárias que caracterizam o período estudado, além de fontes documentais, tais como: Mensagens Governamentais, Regulamentos e Relatórios da Instrução Pública, entre outros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
MATO GROSSO NO CONTEXTO NACIONAL: DO FINAL DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA	21
1.1. A conformação do capitalismo e da ideologia liberal no Brasil e seus reflexos na educação	21
1.2. O ideário liberal presente no movimento republicano brasileiro	39
1.3. Mato Grosso: antecedentes históricos	48
CAPÍTULO 2	
REFORMA REPUBLICANA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO – 1891	63
2.1. A Instrução Pública Primária no Regulamento de 1891	63
2.2. A implantação do Regulamento de 1891	71
CAPÍTULO 3	
A REFORMA REPUBLICANA DE 1896 EM MATO GROSSO	82
3.1. O Regulamento da Instrução Pública de 1896	82
3.2. A influência da reforma republicana da instrução pública paulista de 1892 na elaboração do Regulamento mato-grossense de 1896	96
3.3. O Regulamento de 1896 e sua implantação em Mato Grosso	103
3.4. O Regulamento de 1891 e o Regulamento de 1896: os princípios em comparação	113
CAPÍTULO 4	
A REFORMA REPUBLICANA MATO-GROSSENSE DE 1910	122
4.1. O Regulamento de 1910	122
4.2. A implantação da Reforma de 1910 em Mato Grosso	137
4.3. A interpretação historiográfica regional da Reforma de 1910	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXO	186

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a instrução pública primária em Mato Grosso, na Primeira República, mais especificamente de 1891 a 1927. O período delimitado foi marcado por tentativas de adequação institucional, no âmbito da educação, representativas do **ideário republicano**. Tal ideário era formado por bandeiras liberais que propunham a liberdade de ensino, a gratuidade, a obrigatoriedade, e a laicidade para a instrução pública. Em Mato Grosso, nesta época, foram elaboradas e implantadas três reformas da instrução pública, quais sejam: a primeira em 1891, a segunda em 1896 e a terceira em 1910.

Do ponto de vista do resgate histórico, são poucos os escritos que abordam a instrução pública primária mato-grossense na Primeira República criando, assim, uma lacuna que prejudica o entendimento histórico desta. Daí a importância de investigação do período.

O presente trabalho, tendo por objetivo geral analisar a instrução pública primária no Estado de Mato Grosso, na Primeira República, buscou articular três objetivos específicos, a saber:

- a) Descrever as reformas de 1891, 1896 e 1910, tomando por base os regulamentos da instrução pública correspondentes;
- b) Registrar as mudanças e as continuidades levadas à prática por esses regulamentos,

com base nos princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade, da liberdade, que eram as bandeiras proclamadas pela proposta republicana para nortear a construção da escola pública burguesa e de seus conteúdos didáticos, expressos nos planos de estudo correspondentes;

- c) Descrever e analisar o processo de implantação das três reformas da instrução pública primária em Mato Grosso, levando em consideração o papel que desempenhava na divisão regional do trabalho.

Para alcançar esses objetivos, o texto foi estruturado e organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, intitulado **Mato Grosso no contexto nacional: do final do Império à Primeira República**, procura-se caracterizar os aspectos econômico, político e social pelo qual se conformou a República no Brasil, bem como a concretização desses aspectos na estruturação da região compreendida pelo Estado de Mato Grosso.

Em seguida, no Capítulo 2, denominado **A primeira reforma republicana da instrução pública primária em Mato Grosso – 1891**, faz-se uma descrição do Regulamento da Instrução Pública de 1891, além de discutir a sua implantação no Estado. No Capítulo 3, **A Reforma Republicana de 1896 em Mato Grosso**, é feita a descrição e análise do seu respectivo Regulamento, bem como de sua implantação. Ainda em relação ao Regulamento de 1896, procura-se colocar em evidência o ideário republicano de instrução pública, descrevendo os pontos de aproximação existentes entre essa reforma e a reforma republicana paulista de 1892. Traz também o capítulo, uma discussão da concepção de educação que permeava a Primeira República, juntamente com as bandeiras e influências de outros países. Ainda, busca-se cotejar as categorias de obrigatoriedade, de gratuidade, de laicidade, de liberdade de ensino etc., contidas nos dois regulamentos analisados (1891 e 1896), além de abordar o conteúdo dos respectivos planos de estudo.

No Capítulo 4, chamado de **A Reforma Republicana mato-grossense de 1910**, descreve-se o Regulamento de 1910, a sua implantação em Mato Grosso e como alguns autores entenderam tal reforma.

Do ponto de vista teórico-metodológico, houve na elaboração do presente trabalho um indubitável privilégio de análises no campo político. Contudo, o enfoque político dado não perde de vista que, em alguns períodos históricos, a superestrutura desempenha papel *predominante* na reprodução da vida real mas, em última instância, o *determinante* é sempre a estrutura econômica. Uma carta de Engels a Bloch, em 22 de setembro de 1890, traz a discussão teórica que serve como referência para a afirmação.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância, determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela... também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante (...) (ENGELS, s.d: 284).

Marx, ao discutir o papel da legislação fabril inglesa, exemplificou como se davam os reflexos políticos no campo econômico. N' **O Capital**, na parte referente à jornada de trabalho, o autor demonstra como as leis são, algumas vezes, predominantes na produção do real, ao mesmo tempo em que está servindo, em última instância, para o desenvolvimento do capital. No campo político, fazia-se necessário que o Estado exercesse um controle, por meio das leis, da exploração do trabalhador, justamente para que a força de trabalho não se esgotasse rapidamente. Sendo assim, atendendo às pressões dos trabalhadores, para que fosse regulamentada a jornada de trabalho e aos interesses capitalistas, que tinham conhecimento da necessidade de exploração do trabalhador mas, agora, de forma “comedida”, as leis fabris cumpriram um papel fundamental na

acumulação, ampliação e desenvolvimento do capital (MARX, 1975, Livro 1, v. 1: 260).

Sendo assim, tomando o estudo de leis referentes à instrução pública, no caso os Regulamentos da Instrução Pública de 1891, de 1896 e de 1910, procurou-se entender como tais regulamentações representaram a forma adotada, ou não, pelo Estado, dos princípios esposados pelo ideário republicano para a educação e que legitimaram a especificidade do desenvolvimento capitalista na região.

As análises feitas sobre a questão do **ideário republicano**, portanto, destacam as idéias debatidas e produzidas no campo político no período compreendido pela Primeira República no Brasil¹. Entretanto, discute-se a adoção das bandeiras republicanas pelo Estado de Mato Grosso, levando em consideração o papel que desempenhava na divisão regional do trabalho. Disto decorre o entendimento dos motivos que levaram à não incorporação do ideário republicano na sua plenitude ou mesmo, se foi, porque tal ideário ficou apenas no discurso político, constituindo-se apenas em bandeiras usadas na retórica eleitoral e / ou governamental, pois a análise das implantações das reformas evidenciou que a prática era outra.

Tal situação tinha relação com o fato que, na Primeira República, a fração de classe hegemônica em Mato Grosso, até a década de 20, foi a dos grandes comerciantes dos portos. No quadro mais geral do Brasil, o controle econômico e político era exercido pelos grandes proprietários de terras, mais especificamente os cafeicultores paulistas e os pecuaristas mineiros, cuja aliança deu margem à "política do café com leite". Tal aliança atravessou toda a Primeira República.

Com a crise de 1929 houve nova e profunda transformação na ordem econômica mundial. Essa transformação fez ruir, no Brasil, a economia cafeeira e, com ela, a "política

¹ No Brasil, de modo generalizado, as concepções de educação e as bandeiras para a instrução sofreram influência direta de países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, entre outros, considerados mais desenvolvidos no âmbito econômico e educacional.

do café com leite”. O enfraquecimento econômico de cafeicultores e pecuaristas gerou espaços que permitiram uma grande alteração na correlação das forças políticas. Segmentos sociais urbanos, tais como a burguesia industrial, a burguesia comercial e camadas intermediárias da sociedade emergiram nesse processo, criando as condições políticas necessárias para a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Ocorreu, então, uma significativa mudança na política educacional. Constituem indicadores dessa mudança a acentuada expansão escolar do ensino primário e a adoção, pelo Estado, do discurso escolanovista.

Um entendimento do movimento histórico, como o sinteticamente exposto, fez com que se tivesse, neste trabalho, a preocupação de abordar um período histórico relativamente homogêneo, no qual as forças sociais dominantes apresentaram-se relativamente estáveis. Por isso, a presente investigação tem como limite máximo o ano de 1927, próximo da crise de 1929-30, marco essencialmente econômico que, em decorrência, gerou todo um conjunto de transformações políticas. A crise de 1929-30 representou a ruptura para uma nova situação, daí não se ter avançado na pesquisa para a fase subsequente. Em termos educacionais, aborda-se até a Reforma de 1910 em Mato Grosso, cuja vigência foi até 1927, ano em que ocorreu nova mudança organizacional e normativa da instrução pública. Esta reforma não será discutida na presente pesquisa, por tratar-se de uma proposta educacional já com influências escolanovistas e pelo fato desta abranger o período de mudanças econômicas decorrentes da crise de 1929-30, como já foi dito.

A intenção de desenvolver um projeto que tem como objeto de estudo a instrução pública primária em Mato Grosso, no período de 1891-1927, decorreu, entre outros motivos, do trabalho de Auxiliar de Pesquisa desenvolvido junto ao Serviço de Documentação Histórico-Educacional, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - SEDHE/CCHS/UFMS. Neste Serviço, era

responsável pelo levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias relativas à educação sul-mato-grossense, contrapartida local ao desenvolvimento do projeto nacional denominado **Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira**, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “**História, Sociedade e Educação**”, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Durante três anos de labor foram elaboradas, pelo SEDHE/UFMS, 427 fichas catalográficas sobre fontes educacionais mato-grossenses. Uma das conclusões decorrente do trabalho foi que são raras as obras voltadas para a análise da educação regional antes da década de 60 e, como exposto anteriormente, existem poucas abordagens referentes à instrução pública da região na Primeira República.

Os trabalhos levantados e catalogados foram escritos por alguns estudiosos e se aproximam, pelo seu conteúdo, das crônicas históricas ou, mais especificamente, de narrações históricas que enfatizam, geralmente, a descrição e a ordem cronológica dos acontecimentos. Entre os autores mais significativos dessa perspectiva, encontram-se Estevão de MENDONÇA (1919) e Virgílio CORRÊA FILHO (1925; 1939; 1945; 1969).

As publicações relativas à educação na região tornaram-se mais freqüentes a partir da década de 70. Dentre os historiadores desta fase, podem ser citados Gervásio LEITE (1971), Humberto MARCÍLIO (1963), Carlos Francisco MOURA (1977), Rubens de MENDONÇA (1971) e João Baptista DUROURE (1977).

A criação da Universidade Federal de Mato Grosso, sediada em Cuiabá, e da Universidade Estadual de Mato Grosso, sediada em Campo Grande e federalizada no ano de 1978, mudou sensivelmente este quadro. Absorvendo, inicialmente, um corpo docente não qualificado, o processo de capacitação que se seguiu gerou uma nova tendência. Surgiram, assim, a partir da década de 80, os resultados de pesquisas sistemáticas realizadas por Gilberto Luiz ALVES (1978; 1979; 1981; 1984; 1986; 1987; 1996; 1998) e

Nilce Aparecida da Silva Freitas FEDATTO (1995), professores da UFMS, por Maria Benício RODRIGUES (1989), docente da UFMT, entre outros.

Esta tendência foi incrementada a partir da criação de Cursos de Mestrado em Educação, tanto na UFMT, como na UFMS, no ano de 1988, quando um conjunto significativo de trabalhos enriqueceram a historiografia educacional sobre a região. Entre os autores de dissertações que focalizam o período a ser estudado, pode-se citar Maria Luiza Arruda de Almeida SERRA (1993) e Eduardo Gerson SABOYA FILHO (1992), em Mato Grosso do Sul, e Laci Maria Araújo ALVES (1994), em Mato Grosso.

Além dessa vertente, uma outra também manifestou-se com força a partir da década de 70, sendo representada por obras de cronistas municipais ou de regiões do Estado. São exemplos os trabalhos de Cleunice Batista FACHOLLI e Sirley DOERZBACHER (1991), Pe. José de MOURA E SILVA (1980), Dunga RODRIGUES ([s.d.]), Tânia Mara Baes de B. GOMES ([s.d.]), Francisco Bernardes FERREIRA e Albino Pereira da ROSA ([s.d.]), Cláudio ROBBA (1992), Astúrio Monteiro de LIMA (1978) e Augusto César PROENÇA (1992). A esses trabalhos devem ser acrescentadas as publicações de caráter biográfico e autobiográfico, além de outras que abordam as experiências de educadores da região. Enquadram-se nessas categorias estudos como os de Maria de Lourdes da Silva RAMOS (1983), Otávio Gonçalves GOMES (1975?) e Maria da Glória Sá ROSA (1990). Esse conjunto de trabalhos sempre traz referências importantes à reconstituição do que foi o ensino mato-grossense.

Também influenciou a opção por esta pesquisa, as análises elaboradas por alguns autores que abordam a instrução pública regional na Primeira República. Tais análises, porém, apresentam algumas limitações. Uma, diz respeito a não referência de um ideário

de educação proposto pelos republicanos² e que perpassou todo o Brasil no período³. Este ideário teve sua expressão com a Reforma Paulista de 1892⁴, empreendida inicialmente por Caetano de Campos. Em Mato Grosso foram significativas as Reformas de 1891, de 1896 e de 1910, que já traziam as marcas da proposta republicana educacional, pleiteadas por seus respectivos Regulamentos e que são fontes primárias desta pesquisa. Erroneamente, alguns autores mato-grossenses, cujos trabalhos são extremamente utilizados para a obtenção de informações relativas à educação regional, afirmam que foi apenas a partir da Reforma de 1910 que ocorreu a influência da Reforma Republicana Paulista de 1892 na instrução pública de Mato Grosso. Entretanto, antes dela, a reforma de 1891, já pleiteava a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, além de evidenciar um caráter “condescendente” quando da abordagem da coeducação. Também a reforma de 1896 trazia a marca do ideário republicano da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade de ensino etc., além da adoção de novos procedimentos pedagógicos, baseados em Pestalozzi, em Spencer e em Fröebel, bem como muitas diretrizes da Reforma Paulista de 1892.

Foi a partir da década de 1910, no entanto, que Mato Grosso encontrou um certo equilíbrio econômico, em decorrência da extração de borracha. Este desenvolvimento econômico é que possibilita entender porque vingaram algumas iniciativas no campo educacional.

Outra limitação que pode ser apontada em tais trabalhos, a respeito das reformas da instrução pública, é que assumem, predominantemente, um caráter descritivo, notadamente ao fazerem a abordagem dos regulamentos e de suas conseqüentes implantações. Quando

² A irradiação por toda a Nação do ideário republicano, já discutido e incorporado, de forma parcial, até no fim do Império, por Reformas como a de Leôncio Carvalho, foi adotado já no primeiro regulamento da instrução pública mato-grossense de 1891.

³ Neste sentido, confrontar o trabalho de Jorge NAGLE (1974), onde o autor expõe as discussões relativas à educação na Primeira República, caracterizando o movimento das idéias educacionais em “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

⁴ “A organização escolar, então implantada, irá marcar duradouramente a evolução do ensino brasileiro, e não só do ensino paulista, pela influência que passou a exercer em outras unidades federadas” (REIS FILHO, 1995, p. 11).

procuram entender os vários determinantes que estavam por trás das iniciativas governamentais nessa área, na maioria das vezes, incorrem em uma leitura carregada de juízos de valor, ética portanto. Ou seja, ao analisarem uma determinada reforma e as causas que levaram à não implantação total ou parcial de seus preceitos, entendem que não obteve sucesso em função de “falta de vontade” política dos governantes⁵; ou em caso contrário, se considerada “avançada” para a época, afirmam que isto se dava em função da “visão progressista” de determinado governo⁶.

Humberto MARCÍLIO, um dos autores analisados, afirma que a Reforma de 1910 representou “uma verdadeira revolução” na instrução primária mato-grossense:

Verdadeira revolução se instala desde então na ensinância matogrossense (sic). Verifica-se, nessa oportunidade, um evidente salto na história do ensino, não só pela nova ordem administrativa que se inicia, como em virtude do moderno sistema que passaria a ser adotado em todo o Estado, em novos moldes pedagógicos (MARCÍLIO, 1963: 133).

Gervásio LEITE, outro autor investigado, também considera a Reforma de 1910 aquela que adotou, para a instrução pública primária, os “processos pedagógicos preferidos nos países mais adiantados da Europa e nos Estados Unidos da América do Norte” (LEITE, 1971: 117). Vai mais além o autor ao considerar a Reforma de 1910, empreendida pelo Presidente do Estado, Pedro Celestino, como sendo a iniciativa que refundiu “desde as

⁵ É o que se depreende analisando o trabalho de Gervásio LEITE, por exemplo, quando aborda a Reforma Republicana de 1891 (LEITE, 1971: 95-98). Virgílio CORRÊA FILHO, ao discorrer sobre o primeiro governante republicano, Antonio Maria Coelho, evidencia a sua postura contrária às atitudes tomadas para reformar a instrução pública, que era regida, até então, pela chamada Reforma Souza Bandeira. “A demolição da obra, em cuja traça A. H. Souza Bandeira empregara todo o seu dedicado zelo, iniciada no governo provisório de Antonio Maria, completou-se com o decreto numero 10, de 7 de Novembro de 1891(trata-se do primeiro Regulamento da Instrução Pública mato-grossense na República), assignado pelo primeiro presidente constitucional do Estado, Dr. M. Murtinho” (CORRÊA FILHO, 1925: 55).

⁶Humberto MARCÍLIO, por exemplo, referindo-se à reforma de 1910, evidencia que o “apogeu” do ensino mato-grossense tinha relação com a postura de governo de Pedro Celestino, então Presidente do Estado. “Atinge o ensino mato-grossense o apogeu de sua história, no fecundo govêrno de Pedro Celestino Corrêa da Costa. A figura notável dêsse estadista que já se vai tornando simbolo na tradição republicana de Mato Grosso, liga-se a evolução do ensino entre nós, por laços de tal maneira marcantes que dela, da sua personalidade incomum, da sua obra imperecível, jamais se poderia separar-se, sem se desfigurassem, tanto a História, como o Homem” (MARCÍLIO, 1963: 127).

bases, todo o carunchoso, feio e disforme edifício que era a instrução mato-grossense” (Idem: 112).

Por fim, para não estender demais as citações, Gilberto Luiz ALVES afirma que a “reforma da instrução pública, levada a efeito por Pedro Celestino, procurou calcar-se nas experiências que São Paulo vinha realizando desde 1890” (ALVES, 1986: 45).

Para não incidir nessas mesmas limitações e equívocos da historiografia regional, o presente trabalho buscará o entendimento histórico do objeto de análise de forma a desvelar as bandeiras republicanas da instrução pública, já a partir de 1891, em Mato Grosso. A visão que se busca quanto à educação mato-grossense, não pode ser elaborada exclusivamente a partir de fontes secundárias. Mais ricas, ao menos para uma abordagem histórica, são as fontes primárias que o **Projeto de Levantamento e Catalogação de Fontes da Educação Sul-Mato-Grossense** propiciou o acesso. Resumidamente, as fontes primárias consultadas foram: uma coleção completa de Mensagens e Relatórios Governamentais referentes ao período, os sucessivos Regulamentos da Instrução Pública, aprovados entre 1870 e 1929, além de Relatórios de Diretores da Instrução Pública e de biografias e autobiografias que relatam fatos sobre a educação regional.

Além do levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias feitos no SEDHE/CCHS/UFMS, a visita ao Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá/MT, possibilitou o acesso a documentos que, até então, não tinham sido levantados e catalogados. Isso implicou num trabalho exaustivo de cópia manual de muitos deles, posto que não é permitida a reprodução em xerox. As fontes primárias, reafirme-se, guardam dados empíricos essenciais à realização da investigação. Foram elas que subsidiaram o entendimento histórico diferenciado das transformações pela qual passou a instrução pública primária regional. Tais fontes foram organizadas através de fichamento, privilegiando-se aspectos explicitados pelo ideário republicano para a instrução pública.

CAPÍTULO 1

MATO GROSSO NO CONTEXTO NACIONAL: DO FINAL DO IMPÉRIO À PRIMEIRA REPÚBLICA

1.1. A conformação do capitalismo e da ideologia liberal no Brasil e seus reflexos na educação

Para o entendimento de como se estruturava a educação em Mato Grosso na Primeira República, faz-se necessário, antes de mais nada, desvelar como a instrução estava sendo tratada no Brasil, a partir das mudanças operadas com a proclamação da República e com a efervescência econômica decorrente do crescimento da economia cafeeira e do início da industrialização.

De modo geral pode-se afirmar que o capitalismo industrial foi, num momento, responsável pela crise das economias coloniais e, em seguida, criou as condições necessárias para a reorganização das economias nacionais, em especial as mais desenvolvidas, incrementando nova tipo de protecionismo e o monopólio, a exportação de capital monetário e de bens de produção (LOMBARDI , 1985: 90).

Na América Latina, o desenvolvimento do capitalismo industrial não teve o mesmo poder de difusão comparativamente à Europa, em função das dificuldades internas de solidificação de economias exportadores fortes. No Brasil, diferentemente de outras

economias latino-americanas, o desenvolvimento do capitalismo se deu de modo acentuado, criando um movimento próprio, e a passagem da economia colonial para a exportadora capitalista foi possível graças à importação de capitais.

Esse período (último terço do séc. XIX e início do séc. XX) foi dominado pela emergência do capital monopolista, cuja caracterização pode ser dada através dos seguintes traços:

1) por um extraordinário processo de acumulação, centrado, simultaneamente, numa aceleração no ritmo de incorporar o progresso técnico e no estabelecimento de uma nova tecnologia; 2) promoção, durante a 'segunda revolução industrial', da monopolização dos principais mercados industriais por empresas cada vez maiores; 3) processo comandado pelo capital bancário, que também vai se monopolizando e que, mesclado ao capital industrial, conforma o capital financeiro; 4) rompimento do monopólio inglês, devido ao surgimento de outras potências industriais (tais como os Estados Unidos, Alemanha e Japão); 5) intensificação da exportação de capitais e da concorrência entre os diversos capitalismos financeiros; 6) surgimento do 'colonialismo monopolista entre as principais potências que acabam por dividir o mundo' (Idem: 92).

Para que se possa ter um melhor entendimento das transformações ocorridas no Brasil, se faz necessário retroceder na história, anterior ao período considerado, ou seja, no interior da época na qual se deu a independência da colônia em relação à sua metrópole e que foi marcada por profundas contradições.

No plano econômico, a economia internacional ainda passava pela efervescência decorrente da revolução industrial. No Brasil, pairava a estagnação e a decadência. A nível das relações econômicas e políticas internacionais, passou a existir entre o capitalismo industrial e as economias periféricas uma grave contradição: o capital industrial não mais precisava de produtos agrícolas coloniais, tais como o açúcar, o algodão ou metais nobres e pedras preciosas; passava a necessitar, em escala crescente, "produção em massa de produtos primários de exportação - alimentos e matérias primas" (Idem: 88).

No Brasil, a recuperação econômica através dos produtos voltados às exportações tradicionais era inviável, devido à tendência de queda nos preços desses produtos, como os casos do açúcar e do algodão, no mercado internacional. Fazia-se necessário encontrar produtos para exportação, que tivessem a terra como fator básico de produção. Também carecia o país de outros elementos necessários à reorganização da estrutura produtiva. Quase não existiam capitais e a força de trabalho (pouco mais de dois milhões de escravos) estava atuando na indústria açucareira ou prestando serviços domésticos.

Como forma de superar essa crise surgiu a economia mercantil-cafeeira, trazendo com ela *“a revitalização do caráter mercantil e o revigoramento da escravidão, dentro, no entanto, dos quadros de uma economia controlada nacionalmente”* (Idem, p. 97).

O capital-dinheiro utilizado na economia mercantil-escravista no Brasil foi fruto do capital mercantil nacional, representado pelos “comissários” que financiavam a produção cafeeira e por uma nova classe de comerciantes locais, responsáveis pelo comércio de gêneros e de animais para o transporte. O comércio de dinheiro (usura) também passou a se interessar pela produção.

A terra, em momento algum representou problema para o cultivo do café. Pelo contrário, existiam grandes reservas inexploradas, com solos de condições excelentes para o cultivo e amplo desenvolvimento da cafeicultura.

Com a proibição do tráfico negreiro e com a crescente procura de escravos para o trabalho na lavoura, o principal estrangulamento para a expansão da exploração cafeeira era a questão da mão-de-obra, que passou a exigir solução urgente.

Em torno de 1830, a economia cafeeira começou a aperfeiçoar-se e o Brasil tornou-se o primeiro produtor mundial. De modo genérico, essa economia estava assim caracterizada: *“grande empresa, produzindo em massa, apoiada no trabalho escravo, articulada a um sistema comercial-financeiro, com controle nacional da produção e do*

comércio” (MELLO, 1986: 57).

No que diz respeito à conformação da economia mercantil-escravista cafeeira nacional, José Claudinei LOMBARDI assim se refere a ela:

A conformação da economia mercantil-escravista brasileira foi a forma como se superou no Brasil a crise econômica que acompanhou o rompimento do monopólio comercial e o fim do estatuto colonial (LOMBARDI, 1985: 103).

Como já foi dito, com a necessidade de reprodução do capital a nível internacional, no que se refere ao Brasil, a economia cafeeira representou uma saída para a crise da economia colonial. Entretanto, só o comércio de mercadorias não seria capaz de promover as transformações da estrutura econômica de países onde o capitalismo estava se formando. Portanto, a partir da metade do séc. XIX, as exportações de capitais, principalmente da Inglaterra, foram fundamentais:

... o desenvolvimento da economia mercantil-escravista nacional foi determinado historicamente pelo papel dominante que passa a ser exercido pelas exportações de capitais (Idem: 104).

Paralelamente às transformações que estavam ocorrendo na economia mundial, no país, o fim do “monopólio comercial” e o “fim do estatuto colonial” – decorrentes da vinda da família real ao Brasil (1808) e da proclamação da Independência (1822) – ocasionaram o acesso dos comerciantes brasileiros ao grande comércio de importação-exportação. A burguesia comercial brasileira desenvolveu-se rapidamente e a expansão do café foi determinante para esse fato.

A economia mercantil-escravista cafeeira foi se consolidando, mas as suas contradições, principalmente a representada pela manutenção do trabalho escravo, exigiram transformações qualitativas na estrutura produtiva. Neste sentido, foram incentivadas a introdução de melhorias nas bases tecnológicas de produção; a transformação das relações sociais de produção; a diversificação da atividade produtiva (produção agrícola de

alimentos); o aparecimento de outras atividades (bancos, escritórios, armazéns, comércio atacadista e de importação-exportação, etc.) e o desenvolvimento da indústria de produtos manufaturados.

Gradativamente, com o desenvolvimento da economia cafeeira ao longo do séc. XIX e início do séc. XX, esta atividade econômica passou a se constituir dominante. Mas, apesar da dominância interna, no mercado internacional o café passou por

... movimentos oscilatórios de preços decorrentes de três origens: 1) do caráter permanente da cultura cafeeira, associado a seu período de maturação de quatro a cinco anos; 2) das condições da demanda externa, que são relativamente autônomas, porque atreladas às pulsações das economias importadoras; e 3) da intervenção de fatores naturais (MELLO, 1986: 66).

No Brasil, paralelamente à crescente importância do complexo econômico cafeeiro, esse período foi marcado pelo desequilíbrio financeiro da balança do comércio, para o qual o setor público contribuiu de forma agravante. Os crescentes gastos públicos foram se acumulando desde a transferência da corte portuguesa para o Brasil e que implicou na ampliação da armada, dos serviços de educação e de saúde pública, de estradas, dos portos, etc. Desta forma, segundo LOMBARDI:

... o Brasil viveu em constante déficit orçamentário, com conseqüências óbvias: não pagamento sumário dos compromissos, funcionalismo em atraso, dívidas proteladas, emissões de papel moeda de curso forçoso que sucediam a jato contínuo, etc. (LOMBARDI, 1985: 116).

Foi a partir de 1860, com os superávites crescentes da exportação cafeeira, que os débitos do País começaram a ser saldados, permitindo a melhora do padrão de vida da população e, principalmente, promovendo o desenvolvimento das forças produtivas (Idem: 118).

As inversões de capitais externos, principalmente da Inglaterra, foram um dos principais fatores que contribuíram para a recuperação da economia nacional. Esta, por sua vez, foi fundamental para solucionar a questão do financiamento da produção e do capital

cafeeiro. Neste sentido, LOMBARDI entende que o processo de desenvolvimento da cafeicultura foi o processo de formação da burguesia cafeeira e o desenvolvimento da economia cafeeira foi o desenvolvimento do capital cafeeiro (Idem: 119).

Embora, internacionalmente, a economia fosse dominada pelo capital industrial e, depois, pelo financeiro, no Brasil o capital mercantil, representado pela ação do comissário e pelos bancos cafeeiros, continuava dominando a economia nacional. A respeito da dominação do capital comercial sobre as demais formas, registre-se:

A dominância do capital comercial é, em primeiro lugar o resultado do desenvolvimento ainda fraco das relações de produção capitalistas no Brasil. (...) Em segundo lugar, a dominação do capital comercial explica-se pela posição ocupada pelo Brasil no seio da economia mundial. Dado o fraco desenvolvimento de suas forças produtivas, o Brasil se vê designado na divisão internacional do trabalho, a país exportador de produtos agrícolas (SILVA apud LOMBARDI, 1985: 121)⁷.

Além disso, e também por isso, o capital cafeeiro apresentava ao mesmo tempo características de capital agrário, de capital industrial, de capital bancário e de capital comercial. Isto ocorria em função do fraco desenvolvimento capitalista no Brasil e da impossibilidade, decorrência desse desenvolvimento limitado, de existirem frações de classe autônomas (burguesia agrária, industrial, bancária, etc.). A burguesia cafeeira detinha, simultaneamente, todas essas funções.

Para que a produção cafeeira adquirisse as características de produção capitalista, fazia-se necessário que o trabalhador fosse livre, que ele dispusesse “livremente” de sua força de trabalho⁸. Assim, a abolição da escravidão era fundamental. Pela ótica do capital, em função do próprio investimento e do lucro, a opção já estava dada: o trabalhador assalariado representava uma garantia de manutenção dos instrumentos de trabalho

⁷ SILVA, S. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.

⁸O aprofundamento desta questão é discutido por MARX - *O capital*: livro 1, v. 1, p. 187; livro 2, v. 2, p. 829-830.

utilizados na produção.

A abolição progressiva, executada através de vários mecanismos e leis, como a proibição do tráfico negreiro, a Lei do Ventre Livre, etc., ainda era insuficiente para a transformação da força de trabalho. Juntamente com a abolição progressiva, a imigração apareceu como forma de aumentar a oferta de trabalhadores livres.

A imigração começou a ser incentivada, principalmente pela Província de São Paulo. A elevação do preço do café a partir de 1885 foi um dos motivos para o incentivo à imigração. A falta de mão-de-obra significava redução de lucro. Vale enfatizar que o imigrante veio, inicialmente, para trabalhar na lavoura de café. Assim, segundo João Cardoso M. de MELLO,

O trabalho assalariado se tornara dominante e o abolicionismo, a princípio um movimento social amparado apenas nas camadas médias urbanas e que fora ganhando para si a adesão das classes proprietárias dos estados não cafeeiros, na medida em que o café passara a drenar para si escravos de outras regiões, recebera, agora, o respaldo do núcleo dominante da economia cafeeira. Abolicionismo e Imigrantismo tornaram-se uma só e mesma coisa.

Em 1888, extinguiu-se a escravidão (MELLO, 1986: 87).

Para Maria Elisabete Sampaio P. XAVIER o processo imigratório foi pensado pelas classes dominantes, como forma de fazer avançar as relações capitalistas no Brasil. Entretanto, isso revelava

... uma contradição particular da “revolução” das forças produtivas representada pela industrialização no Brasil. Uma “revolução” que se viabilizou pela importação das formas de produzir e da própria força de trabalho (XAVIER, 1988: 218).

A extinção do trabalho escravo, a implantação do trabalho livre e o desenvolvimento da economia cafeeira no “oeste paulista”, foram responsáveis pela mecanização de parte da produção. A modernização cafeeira, representada pela mecanização, foi um importante elemento para apoiar a economia brasileira nas grandes plantações, agora sob o domínio direto do capital (LOMBARDI, 1985: 132).

Entretanto, sem as estradas de ferro, financiadas pelo capital mercantil nacional e pelo capital financeiro inglês, o desenvolvimento da economia cafeeira não seria possível. Além de rebaixar os custos dos transportes, elas faziam com que a distância deixasse de ser problema e o interior pudesse ser conquistado (Idem: 132).

Assim, a presença do capital cafeeiro e a do capital estrangeiro, unidos, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, com todas as suas especificidades.

A presença do capital cafeeiro e do capital estrangeiro, que consubstanciavam as formas específicas de dominação imperialista no Brasil da época, e ainda, as relações específicas que essas formas expressavam, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, rumo à constituição de uma ordem econômico-social capitalista plenamente configurada (XAVIER, 1988: 33).

Frise-se que o processo de industrialização no Brasil esteve ligado à economia cafeeira, mas com forte controle pelo capital financeiro estrangeiro. A composição do empresariado industrial, portanto, se mostrou socialmente fraca. Vinculada economicamente aos grupos latifundiários e ao capital estrangeiro, inviabilizou-se a autonomia e o fortalecimento de uma economia nacional. Gerou, assim, uma situação de dependência em relação às potências capitalistas que, por sua vez, repercutiu na própria organização política e social do Brasil.

Com a consolidação do capitalismo, através das especificidades apontadas e do papel dependente que o Brasil mantinha com as nações mais desenvolvidas economicamente, também estava se constituindo o liberalismo nacional. Marcado pelo viés específico das condições históricas brasileiras, ou seja, também importado das nações européias em ascensão, tal ideário liberal vinha com uma característica revolucionária dos países que condenavam o “Antigo Regime” e que, aqui, conciliou objetivos conservadores de uma classe social, senhorial, que se aburguesou (Idem: 68 – 81).

A doutrina liberal teve suas raízes históricas na luta da burguesia contra o “Antigo Regime”. Defendia os princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade e da democracia. A defesa da ordem capitalista implicava no respeito das desigualdades “naturais”, numa sociedade aberta, hierarquizada, mas justa. O preceito de sociedade aberta, subentendia a mobilidade social através dos “méritos” individuais. A ideologia liberal também defendia a escola pública, universal e gratuita, como forma de garantir a todos a igualdade de direitos e de oportunidades. Tal ideologia liberal, aplicada no âmbito educacional, ia além das exigências impostas pelo desenvolvimento técnico-científico e legitimava as instituições econômicas e sociais que surgiam (Idem: 81).

Diferentemente da maneira como se formou a ideologia liberal nos países europeus, aqui no Brasil, mais especificamente no período imperial, através das suas peculiaridades na conformação do capitalismo, ou seja, com uma pequena diversidade das atividades econômicas e conseqüente simplicidade nas formas de produção aliados a uma grande concentração de privilégios, o discurso liberal de escola promotora de progresso individual, social e econômico redundou na defesa da ampliação do sistema educacional tradicional voltado para a formação das elites dominantes. É neste sentido que estavam as várias propostas de ampliação do sistema educacional, no período imperial, tal como as feitas nos pareceres de Ruy Barbosa e que representaram a “vergonha” das classes dirigentes “progressistas” frente ao número enorme de analfabetos que o país apresentava. Entretanto, as políticas educacionais empreendidas funcionaram mais como adequação do discurso educacional ao discurso político, do que propriamente iniciativas concretas para sanar o mal do analfabetismo (Idem: 82).

Foi com a República, com o avanço das relações capitalistas e a influência que a ideologia liberal passou a ter sobre as camadas médias e sobre a oligarquia cafeeira, que a pregação liberal tomou proporções, impulsionando e reorganizando o campo político. Isso

resultou em tentativas de adequação do sistema educacional à ordem democrática implantada e ao possível progresso decorrente. Entretanto, a forma específica de organização do novo regime, o republicano, consolidado na “Política dos Governadores”, nas fraudes eleitorais, no “voto de cabresto”, no federalismo que garantiu o domínio das elites regionais, fez com que não ocorressem mudanças qualitativas ou mesmo quantitativas significativas no período (Idem: 83).

A intensidade das mobilizações que continham reivindicações educacionais, segundo Maria Elisabete S. P. XAVIER, pode ser

... atribuída menos às exigências concretas, econômicas ou sociais, de expansão da escola e mais à instabilidade política da fase de transição que se iniciava e que inaugurava formas mais avançadas de dominação capitalista (Idem: 84).

Por fim, as classes dominantes continuaram cumprindo com o seu papel de canalizadora das insatisfações sociais sem, contudo, resolvê-las. Nesta direção é que, também, foram incorporados os pressupostos educacionais liberais pelas camadas subalternas, *“inquietas mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria”*, pelas camadas médias, *“sequiosas de participação nos privilégios do que eliminação dos mesmos e da estrutura que os sustentava”*, pelas camadas dirigentes *“que exploravam e alimentavam essas ilusões”* (Idem: 85). O discurso liberal, porém, ia de encontro, principalmente, com a parcela das camadas médias representada por suas elites intelectuais. Conforme XAVIER,

... aquela que mediatizava política e ideologicamente o confronto entre dominantes e dominados, as suas elites intelectuais. Elites, cujo temor das mudanças drásticas atraía para soluções “idealistas”, como a expressa no jargão “reforma da sociedade pela reforma do homem” (Idem: 85).

A partir de outra perspectiva, analisando esse período, Fernando de AZEVEDO defende que o Brasil passou por evidentes mudanças estruturais a partir do séc. XIX.

Em nenhuma época do séc. XIX, depois da Independência, se preparavam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial,

se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime de escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político (AZEVEDO, 1976: 115).

Para este autor, o surto industrial, a imigração e a abolição da escravatura geraram um grande aumento da produção, agora calcada na economia do trabalho livre que contribuiu para a ocorrência de uma rápida sucessão de fatos que repercutiram sobre os centros vitais do país. Um desses fatos foi o triunfo do princípio federativo na mudança para o regime republicano e que ampliou a descentralização das unidades federadas.

No âmbito da educação, o ensino primário e o secundário, que havia sido repassado às Províncias com o Ato Adicional de 1834⁹, foram mantidos descentralizados com a Constituição de 24 de fevereiro de 1891.

Sob o influxo dessas idéias vitoriosas, a Constituição de 1891 instituiu a forma federativa e retoma a tradição do Império que vinha do Ato Adicional de 1834, transferindo a instrução primária aos Estados, aos quais ficou assegurada a organização do ensino em geral e reservando, mas não privativamente, a atribuição de criar instituições do ensino secundário e superior nos Estados e prover à instrução no Distrito Federal, antigo Município Neutro (Idem: 118).

Fernando de AZEVEDO afirma que esta organização do ensino, com as atribuições repartidas entre União e Estados, acabou agravando a situação educacional do país. Para o autor, portanto, o advento da República não conseguiu impulsionar, nem tão pouco traçar, uma política de educação nacional.

Em relação ao tipo de mentalidade e ao tipo de cultura que imperou na Primeira República, pelo menos até 1914 – 1918 (Primeira Grande Guerra), tampouco foram alterados, mantendo-se a herança da fase colonial e do Império.

O mesmo espírito literário e livresco; a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de fórmulas jurídicas, o de formalismo e

⁹ “Compete às mesmas Assembléias legislar:

(...) 2o. Sobre a instrucção publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para futuro forem creados por lei geral” (Apud CURY, 1991: 115).

“juridicismo”, nas expressões de José Maria Belo (Idem: 120).

A Constituição Liberal de 1891 refletiu esse espírito, igualmente presente em toda a legislação escolar, excetuando a Reforma de Benjamim Constant que foi fortemente influenciada por idéias positivistas. Foi através de Benjamim Constant que, inicialmente o exército e, depois, as outras esferas políticas passaram a incorporar o ideário positivista, principalmente pela via comtiana¹⁰.

Quando, pois, as idéias positivistas penetraram na Escola Militar e conquistaram a adesão de um grupo de oficiais, sobre os quais se exercera a influência de Benjamim Constant, a juventude militar já havia adquirido uma consciência mais viva e larga do papel das classes armadas e, com ela, um novo impulso para a ação. (...) A geração de matemáticos, formados sob a influência positivista na Escola Militar, como Benjamim Constant, Roberto Trompowsky e Samuel de Oliveira, preparava, nesse centro de irradiação do comtismo, uma plêiade de moços, cuja cultura científica, em vivo contraste “com o beletismo superficial que caracterizava a grande maioria da classe dirigente do Império”, os tornava no momento, como pondera justamente Azevedo Amaral, “uma força não apenas espiritual do Exército, como também de atuação considerável no conjunto da vida nacional” (Idem: 122).

No plano educacional, a influência das idéias positivistas se deu desde a primeira reforma do ensino na República, em 1890, justamente pelo então Ministro da Instrução, Benjamim Constant. Essa reforma englobou toda a instrução pública primária e secundária do Distrito Federal, ensino superior, artístico e técnico de todo o país. Tinha como princípios a laicidade e a liberdade de ensino, além de instituir a gratuidade para o ensino primário. Assim Carlos R. Jamil CURY se refere a ela:

É óbvio que por sua importância, pela situação histórica e conjuntural, esta reforma seria considerada modelar para o país e referência constante para as diferentes reformas estaduais ocorridas (CURY, 1991: 134).

De acordo com Fernando AZEVEDO, Benjamim Constant apesar de ter dado às inovações introduzidas na educação “*um forte colorido positivista*”, não foi orientado no

¹⁰ Para maior aprofundamento das idéias positivistas e seu papel na elaboração da Constituição de 1891, ver a tese de Carlos R. Jamil CURY, *Cidadania Republicana e Educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890 – 1891*. UFMG - Belo Horizonte, 1991.

verdadeiro sentido das idéias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte.

Apesar de sua moderação, não soube Benjamim Constant resistir a tentação intelectual de enquadrar as reformas na doutrina de Comte e caiu em algumas das armadilhas que o espírito de sistema se compraz em lançar sob os passos daqueles que se deixam embriagar pelo seu vinho capitoso. As reformas, sobretudo do ensino fundamental, primário e secundário, aliás acerbamente criticadas, como as do ensino normal e militar, pelos positivistas ortodoxos do Brasil, não só marcavam uma ruptura com a antiga tradição do ensino humanístico, predominantemente literário, como traziam o caráter de inovações tendenciosas, levantando a suspeita de planos fechados ou construções completas com que se iniciavam as sistematizações escolares e que pertenciam ou se supunha pertencerem à imaginação ou ao espírito de sistema (AZEVEDO, 1976: 125).

A constituição republicana de 1891, ademais, introduziu no Brasil a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino administrado nos estabelecimentos públicos. Apesar disso e, paralelamente à sombra do princípio constitucional da liberdade de pensamento e de crenças, dois pontos de vista confessionais (católicos e protestantes) competiam com a escola leiga e neutra do ensino público. Eram as escolas confessionais católicas e as protestantes, estas ligadas a diversas confissões e/ou seitas.

Fernando de AZEVEDO afirma que as escolas protestantes, principalmente as metodistas e presbiterianas, foram responsáveis por uma fase fecunda e renovadora no âmbito educacional na República. Através delas, ocorreu a propagação de idéias pedagógicas americanas que irradiaram-se e resultaram em reformas, como as de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, além da reforma de Leôncio de Carvalho e do parecer de Rui Barbosa. A coeducação foi uma das contribuições trazida pelas escolas metodistas e protestantes.

... essas e muitas outras escolas filiadas às diversas correntes protestantes, trouxeram uma contribuição ponderável à educação feminina; introduziram a coeducação dos sexos, estabelecendo classes mistas desde 1871, em todos os cursos do Mackenzie e em outros institutos; concorreram para renovar os processos didáticos, ao sopro das idéias, então importadas, da técnica

pedagógica norte-americana e, por muito tempo, se tornaram uma das poucas forças renovadoras do ensino... (Idem: 128).

Apesar do aparente laicismo, da infiltração das idéias positivas, do movimento renovador de São Paulo, os fatos relacionados com a educação e a cultura, no último decênio do séc. XIX, traziam a marca do regime imperial. No âmbito educacional, mesmo com a supressão do ensino religioso pelas escolas públicas, estas ainda eram predominantemente marcadas pelas concepções católicas.

Com a expansão crescente da autonomia dos Estados foram criadas, por parte destes, novas instituições de educação e de cultura. Mas, segundo Fernando de AZEVEDO, com essas escolas foi mantida a separação entre profissões liberais e atividades manuais e mecânicas e, também, a reprodução da concepção tradicional católica de educação.

De fato, a dualidade de sistemas que deu lugar o regime de descentralização – o sistema federal constituído do ensino secundário superior, e os estaduais, com possibilidades legais de instituírem escolas de todos os graus e tipos – não só manteve e acentuou a linha de demarcação entre as profissões liberais e as atividades manuais e mecânicas, como também facilitou a reprodução, pelos Estados, da organização escolar tradicional multiplicada em exemplares, mais ou menos evoluídos, mas todos decalcados no velho modelo do período imperial (Idem: 130).

A formação dos sistemas escolares estaduais, cuja evolução foi favorecida pelo regime de autonomia e descentralização política e administrativa, tinha seu curso irregular segundo as diferenças de nível econômico e cultural dos Estados. Além disso, eles se desenvolviam sempre nas direções tradicionais e com maior incentivo ao ensino primário e normal.

Apesar dos esforços realizados pelos Estados nesses dois níveis de ensino (primário e normal), a situação deixada pelo Império praticamente não foi modificada. Para Fernando de AZEVEDO, as causas principais da lentidão em alterar o quadro educacional do Brasil, advinha de suas próprias características.

A extensão geográfica do país, em que se enquadravam populações amuradas em um isolamento cultural quase completo, a insuficiência das comunicações locais e a extrema rarefação demográfica que tornariam necessária a criação de enorme quantidade de estabelecimentos escolares, para fazer baixar notavelmente a percentagem de analfabetos, constituem, com a mesquinhez dos orçamentos da maioria dos Estados, as causas principais da lentidão em que se arrastava a educação popular na maior parte das unidades da Federação. Transferida aos Estados, a atribuição do ensino primário, e despojado, em consequência, o governo central de qualquer influência positiva sobre esse domínio essencial do ensino, as escolas primárias e normais, financiadas pelos Estados, ficaram naturalmente condicionadas, na sua expansão quantitativa e no seu desenvolvimento, às condições econômicas de cada região (Idem: 139).

Em São Paulo se localizava o centro da vida econômica do país. Por isso mesmo, foi neste Estado que a instrução, nos seus diversos graus, tomou maior impulso. A prosperidade advinda da economia rural (lavoura de café), desde meados do séc. XIX, e o surto industrial no início do séc. XX, permitiu que o Estado organizasse seu sistema de educação com bases mais sólidas.

Nesse período ocorreram a Reforma de Antônio Caetano de Campos (1890); a promulgação de lei reorganizando o ensino público (8 de setembro de 1892) e regulamentando-a (23 de novembro de 1893); a criação de escolas normais, de escolas complementares, de ginásios, de grupos escolares e a reorganização dos serviços de inspeção do ensino.

Apesar de todo esse movimento ter forte influência de idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas e de ter ocorrido no Estado forte incremento educacional, São Paulo mantinha, como os demais Estados, um ensino acentuadamente tradicional, com seu ideal de homem culto que as carreiras liberais valorizavam (advogado, médico, engenheiro etc.). O título de doutor era uma forma de elevar-se na hierarquia social. Assim,

As elites culturais, políticas e administrativas, constituídas, em sua maior parte, de bacharéis e doutores, marcavam o estilo de nossa cultura, cujas tradições se condensavam, como em núcleos de resistências às idéias

inovadoras, no patriciado rural e na burguesia urbana (Idem: 144).

Isso decorria, segundo Fernando de AZEVEDO, do fato que as idéias inovadoras e as reformas mais audaciosas eram rapidamente dissolvidas ao sabor dos interesses burgueses. Sob essa ótica,

... a burguesia, por toda a parte, com o sentimento muito vivo das realidades que lhe dá o hábito dos negócios e com o apego às tradições e aos valores, que correspondem aos seus interesses materiais, tende a ligar o problema da instituição às suas necessidades e preocupações dominantes, e, embora a elite que a representa, o transponha sempre em termos de interesse geral para dissimular o seu egoísmo, não o resolve nunca de outra maneira senão no sentido de seus interesses materiais (Idem: 145).

Até 1930, a falta de diretrizes para uma política escolar e a existência dos vários sistemas educacionais originados pela autonomia política e administrativa, contribuíram para a inexistência de unidade de estrutura da educação nacional. Os sistemas escolares da União e dos Estados eram marcados pela dualidade de sistemas sobrepostos: o ensino popular (primário, normal e técnico-profissional), de um lado, e o ensino da classe dominante (secundário e superior), do outro lado.

Para Fernando de AZEVEDO a idéia de uma educação nacional foi paralisada pela vitória do federalismo na Constituição de 1891, pela atribuição aos Estados da responsabilidade pelo ensino primário e pelo reconhecimento do direito dos mesmos se organizarem. Dessa forma, a educação desenvolveu-se sob a pressão das circunstâncias locais e, variando de uma região a outra, desde as condições demográficas e econômicas até as diferenças de nível cultural, as diversidades de tendências dos governantes e as flutuações das reformas empíricas e fragmentárias.

As variações da população e o desenvolvimento da vida econômica, conseqüência do surto industrial verificado após a guerra de 1914-18, foram acompanhadas de transformações na vida social brasileira. As revoltas de 1922, de 1924 e de 1930, constituíram expressão, de maior envergadura, da ebulição social e política nacional. Após

a Primeira Guerra Mundial, o mundo foi sacudido por movimentos de inquietação e de reconstrução, suscitando novas correntes de pensamento em vários países.

No âmbito educacional,

A guerra de 1914, com todo o cortejo de suas devastações e conseqüências tremendas, havia também contribuído poderosamente para elevar ao primeiro plano das preocupações sociais e políticas as reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova e em que se concentravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização (Idem: 151).

No Brasil, esse período foi marcado por transformações econômicas muito intensas (exploração agrícola, alta dos preços do café e grande surto industrial). Estava criado um ambiente favorável para a fermentação das novas idéias que irradiavam dos principais centros de cultura da Europa e dos Estados Unidos.

Foi nesse ambiente de agitação de idéias, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos, que se iniciou no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento reformador da cultura e da educação (Idem: 153).

O sinal de alarme foi dado pelas várias reformas estaduais da educação. No ano de 1920, a reforma de Antônio de Sampaio Dória, em São Paulo, limitada ao ensino primário, centrou esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino. Em 1924, Lourenço Filho, no Ceará, reorganizou o ensino primário. Em 1932, Anísio Teixeira, empreendeu reforma no Distrito Federal, etc..

A falta de uma política escolar oficial começava a dispersar os educadores novos. Para combater a dispersão, em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educadores (ABE), que tinha o papel de congregar os educadores, abrindo oportunidades para o debate das doutrinas e reformas, além de organizar congressos e conferências sobre a educação. Em relação à ABE, Fernando de AZEVEDO afirma que,

Essa sociedade de educadores – a primeira que se instituiu no Brasil, com

caráter nacional, foi sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em comunidades à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados (Idem: 155).

As novas correntes do pensamento pedagógico estavam explicitadas através de publicações como a de Carneiro Leão (1918), referente à educação rural; de Medeiros e Albuquerque (1924), relativa às questões dos testes e de Antônio Monteiro de Sousa e de José Augusto (1922), referente à publicação da revista mensal *A educação*. Essa efervescência de debates e publicações a respeito da educação, redundou na organização e direção de uma pesquisa, encabeçada por Fernando de Azevedo¹¹, em 1926, quando era redator do jornal *O Estado de São Paulo*. Tinha como objetivo levantar questões educacionais, a partir da discussão de seus aspectos pedagógicos, filosóficos e sociais.

Foi essa investigação que norteou as reformas do Rio de Janeiro (1927/30, 1932/35), de Minas Gerais (1927/30), de São Paulo (1931/32/33), de Pernambuco (1932/35) entre outras. Mas foi a empreendida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927/30) que, segundo o mesmo autor, teve maior repercussão e influenciou quase todos os Estados.

Segundo o autor, a reforma do Distrito Federal foi radical, montada para uma civilização industrial. Sendo assim, procurou-se “*resolver as questões de técnica em função de uma nova concepção de vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação*” (Idem, p. 157).

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi uma das grandes responsáveis pela irradiação das idéias renovadoras que sacudiram o sistema escolar. As grandes reformas e

¹¹ Fernando de Azevedo, *A instrução pública em São Paulo*. Problemas e discussões. Inquérito para o Estado de São Paulo”, em 1926. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1937. (Série Brasileira, v. 98)

as conferências pedagógicas contribuíram para delinear uma política nacional de educação.

Sendo assim,

As conferências anuais, convocadas por essa sociedade de educadores, aproximando professores de todos os graus de ensino e de todos os Estados, criando uma atmosfera favorável ao debate de idéias e promovendo a expansão dos ideais das reformas empreendidas em alguns dos principais centros de cultura, atingiam objetivos eminentemente nacionais, concretizando o sonho de Heitor Lira, quando pensou em tornar móvel a sede da Associação que, no seu plano primitivo, deveria reunir-se anualmente em um dos Estados “ora ao norte, ora ao sul, ora ao centro, de modo a realizar uma verdadeira transfusão de idéias e sentimentos” (Idem: 158).

1.2. O ideário liberal presente no movimento republicano brasileiro

A partir de meados do séc. XIX o Brasil passou por muitos debates, dos quais, participavam os republicanos, tendo como objetivo a criação de alternativas viáveis para a crise que assolava o governo imperial. Segundo Carmen Sylvia Vidigal MORAES, no campo educacional, o esforço dos republicanos foi direcionado para a sistematização da política educacional a ser adotada. Sobre o movimento republicano e suas intenções enquanto governo alternativo, assim essa autora registrou:

Na fase da sua elaboração, como saber que se institui, a fala republicana surge para traduzir as novas necessidades geradas pelo crescimento e complexidade da economia nacional e toma por alvo crítico as principais características da economia colonial. Batendo-se contra o protecionismo, os privilégios descabidos, o centralismo autoritário, a miséria popular, o analfabetismo, pugnando pela substituição do trabalho escravo pelo do imigrante europeu (entendido como “agente civilizador”), denunciando a farsa democrática do governo monárquico onde não há espaço político para a

manifestação popular, a proposta liberal científicista propõe-se como democrática e visa estabelecer a liberdade em todas as esferas da realidade (MORAES, 1985: 102).

A liberdade em todas as esferas da sociedade era uma das bandeiras liberais republicanas. Tal princípio tinha como pressuposto a ação de particulares e a restrição do poder do Estado. Dela resultou a bandeira da descentralização, da autonomia das Províncias e do federalismo. No campo da educação, este princípio liberal era fundamental para que a iniciativa particular se fizesse presente predominantemente (Idem: 109).

Outra bandeira integrante do ideário republicano para a instrução pública e que estava intimamente ligada à questão da liberdade, era a proposta de ensino laico. A Maçonaria teve um papel importantíssimo na consolidação de tal bandeira. Para Carmen Sylvia V. MORAES, a necessidade de separação do Estado e da Igreja era justificada como uma forma de viabilizar o desenvolvimento econômico do país. A imigração sendo incentivada pelos republicanos, como resposta à falta de mão de obra, deparava-se com o problema de ser a religião católica a religião oficial do Estado. Sendo assim, da mesma forma que a questão da liberdade exigia uma “igreja livre no Estado livre”, na educação colocava-se a aspiração por um ensino laico.

Paralela e inseparavelmente (à liberdade), situa-se a aspiração do ensino laico, de um ensino independente da Igreja e dos seus credos, assim como se deseja uma “igreja livre no Estado livre”, fato de importância vital para os que defendem a causa do “imigrantismo”, remédio para as grandes lavouras de café, carentes de braços baratos, que desestabilize o capital aplicado no braço escravo, capital que se ampliará em investimentos mais rendosos que “os novos tempos” fazem existir, seja na valorização da terra, no financiamento de novas plantações, na construção de vias férreas, na organização de instituições de crédito e até de estabelecimentos industriais no campo da fiação e tecelagem. Como setores interessados no desenvolvimento da imigração, sentiam as dificuldades resultantes de ser a religião católica declarada a religião do Estado e pleiteavam a separação da Igreja do Estado (Idem: 125).

O Estado Republicano, que era defendido, estava baseado no sufrágio universal¹² e na formação do cidadão através da educação. O discurso liberal também propunha a igualdade política, assegurando representações no espaço político. Daí a necessidade de instituir a obrigatoriedade do ensino e, conseqüentemente, a gratuidade como forma de obrigar as pessoas a freqüentarem as escolas. Precisava-se formar a grande massa de brasileiros, a maioria de analfabetos, para consolidar o regime republicano através do sufrágio universal. Era necessário, portanto, universalizar a oferta de instrução pública e oferecer um mínimo de escolarização, pelo menos, para atender à necessidade colocada pelo voto. Estavam postas, assim, as principais bandeiras do movimento republicano para a instrução pública: a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade.

Nos pareceres de Ruy Barbosa de 1883, ao tratar da *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública*, estão sistematizados os principais aspectos do ideário republicano da educação. Em relação à crença da instrução como meio de incrementar o desenvolvimento econômico do país, notadamente como meio de elevar o nível de vida de todos os cidadãos, Ruy Barbosa registrou:

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociais; emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a êsses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? “*O ensino, êsse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho*” (Tavares Bastos, “A Província”, pág. 229) (Apud LOURENÇO FILHO, 1966: 145).

Em relação ao papel do Estado na liberdade do ensino e na laicidade, Ruy Barbosa ponderou em seu parecer:

Que é, de feito, o Estado? Um sistema, uma escola, uma verdade? Não, sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal as garantias de paz

¹² Entretanto, a Constituição de 1891 afirmava que não poderiam votar os analfabetos, os mendigos, as mulheres e os soldados (Cf. MORAES, 1985: 133).

comum o mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. A verdade científica, a verdade moral, a verdade religiosa estão fora da sua competência. É na região superior do espírito, é na esfera livre das consciências que elas se debatem, caem, ou triunfam. Transportando êsse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do indivíduo na sua tranqüilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo êsses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interêsse de todos, em apoio do direito de cada um... (Idem: 146)

Na questão da obrigatoriedade do ensino, Ruy Barbosa defendeu que tal preceito deveria restringir-se à instrução elementar e, o ensino considerado obrigatório, seria aquele que, pelo menos, preenchesse na inteligência do indivíduo “*as suas funções rudimentares*”, fixando-se, assim, um mínimo de matérias escolares.

Obrigar à instrução elementar é necessidade; porque a sociedade humana carece imprescindivelmente de que a inteligência dos seus membros preencha ao menos as suas funções rudimentares, as quais sem certas bases de instrução não podem atingir o estado normal. (...) Fixe-se o mínimo das matérias constitutivas da educação escolar. Submeta-se a população obrigada a ela, que não freqüentar a escola pública, a uma verificação regular de que realmente se instrui na escola independente, ou no seio da família. Nada mais (Idem: 149)

Algumas reformas da instrução pública ocorridas no Brasil, às vésperas da República, já traziam algum esboço do ideário republicano a ser implantado. Exemplifica isso a Reforma, em 1879, de Leôncio de Carvalho que, entre outras medidas, propunha a liberdade de ensino e a obrigatoriedade no nível primário do primeiro grau. Esse ideário passou a dar o tom, também, da Reforma, em 1890, de Benjamin Constant, que enfatizou a liberdade de ensino, a laicidade e a gratuidade para o ensino primário.

Em relação aos métodos do ensino, desde o final do Império e durante a Primeira República, estes sofreram uma forte influência das idéias norte-americanas e que foram trazidas por imigrantes protestantes. As idéias pedagógicas norte-americanas tinham como

exponente Pestalozzi, que reformulou os métodos de ensino, chamando a atenção “*para o fato da criança ser um ser ativo, da necessidade de se respeitar a ordem natural do seu crescimento, de desenvolver os sentidos capacitando-a a descobrir as coisas por si mesma...*” (RIBEIRO, 1978: 45).

Outro nome de grande importância para a produção intelectual e prática no campo da educação, foi o de Herbert Spencer. Este autor influenciou vários brasileiros, dentre eles, José Veríssimo¹³ e Ruy Barbosa¹⁴. Propunha Spencer a formação social do *indivíduo* através da educação. Spencer afirmava o “*primado da biologia e da psicologia enquanto ciências que informam a sociologia e, por decorrência, a pedagogia. Sob esse enfoque sua concepção está centrada no indivíduo*” (CAVAZOTTI, 1997: 51).

Por fim, a teoria educacional do alemão Fröbel, “*o verdadeiro psicólogo da vida infantil*”, nas palavras de Ruy Barbosa, complementou-se com os ideais de Pestalozzi e, também, subsidiou pareceres favoráveis à adoção do método intuitivo. Fröbel afirmava, segundo Ruy Barbosa, que

... o desenvolvimento físico e o desenvolvimento espiritual não andam separados na infância, - antes cerradamente se entrecem um com o outro; de que no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de que a primeira expansão da alma se efetua par a par com os órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensoriais encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma (Apud LOURENÇO FILHO, 1966: 163).

Na análise feita a respeito do ideário republicano brasileiro para a instrução pública, a conclusão foi que, no campo político, o movimento republicano brasileiro adotou

¹³ Seu livro *A educação nacional* traz inúmeras passagens atestando a influência spenceriana (Cf. CAVAZOTTI, 1997: 53-55).

¹⁴ É o que se depreende da leitura do livro *A pedagogia de Ruy Barbosa*, de LOURENÇO FILHO (Cf. p. 119-131).

algumas das bandeiras para a instrução, de influência norte-americana e inglesa¹⁵.

Evidencia a influência norte-americana e inglesa, tomando o registro de Ruy Barbosa, em 1883. Para ele, o modelo político republicano a ser adotado no Brasil, no que se referia à questão da centralização e descentralização administrativa, seria aquele adotado por países como a Inglaterra e a “União Americana” (Idem: 179).

Para que se possa ter uma melhor compreensão dessas influências, faz-se necessário a apresentação de um paralelo entre as propostas da *escola comum* americana e da inglesa para averiguar como o ideário republicano brasileiro incorporou as bandeiras da universalização da escola, da gratuidade, da laicidade, da obrigatoriedade e da liberdade de ensino.

Nos Estados Unidos, as *escolas comuns* tiveram como seu maior divulgador Horace Mann. O autor escreveu doze relatórios, nos quais discutiu a situação e a estrutura da instrução pública do Estado de Massachusetts. Mann acreditava que, através da difusão de escolas comuns, se eliminariam as distinções sociais. A universalização da educação era apontada como a saída para “apagar” as diferenças sociais.

A generalização de educação, ampliando a classe ou casta culta, patenteia área mais vasta sobre a qual vêm expandir-se os sentimentos sociais; e, se essa educação se tornar completa e universal, contribuirá mais do que qualquer outra instituição para apagar as distinções artificiais da sociedade (Apud ALVES, 1998: 89).

Mann imputava às escolas, à instrução, um papel essencial para o enriquecimento da república americana. O desenvolvimento de uma inteligência geral, segundo o autor, seria “*condição indispensável para a criação da riqueza – para a existência de povo rico e nação rica*” (Idem: 90).

¹⁵ Afirme-se que, entretanto, segundo HOBBSAWM, foi a França que irradiou para o mundo inteiro a ideologia liberal, fortalecida pela Revolução Francesa. “A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo” (HOBBSAWM, 1996: 7). Mas, como foi patente as influências norte-americanas e inglesas, na formação da classe política no período, bem como, na economia brasileira, privilegiou-se a análise apenas dos dois países.

Gilberto Luiz ALVES faz algumas ponderações importantes sobre a adoção de algumas políticas para a instrução pública americana, pela via das escolas comuns, bem como do papel importante desempenhado por Horace Mann nesse propósito.

Entre 1837 e 1848, Horace Mann atuou como secretário do Conselho de Estado para a educação em Massachusetts, que se tornou a unidade mais avançada do país em relação à instrução pública. Após a sua viagem à Europa, Mann introduziu as idéias de Pestalozzi nos Estados Unidos e animou experiências nelas inspiradas. Combateu o sectarismo religioso, o que motivou contra ele os ataques dos educadores e das igrejas que defendiam o ensino religioso ortodoxo. Entre outras medidas importantes para a instrução pública, Horace Mann orientou a construção de edifícios escolares mais adequados e a padronização de textos didáticos; viabilizou o aumento da jornada escolar, a criação de bibliotecas públicas, além de ter assegurado, na prática, a frequência obrigatória às escolas. (...) Em 1852 Massachusetts tornou compulsória a educação primária. (...) No final do século, os estados mais desenvolvidos do país haviam assegurado a escola para todos e a experiência educacional norte-americana se transformara numa referência para a Europa e para a América (Idem: 97).

Em relação à Inglaterra, Gilberto Luiz ALVES afirma que tal nação capitalista, por ter sido a mais avançada no séc. XIX, apresentava peculiaridades específicas: surgiu a primeira subvenção do Estado à educação para duas sociedades religiosas; aumentou a influência do Estado na instrução, em 1839, com a criação do *Comitê do Conselho Privado para Educação*; criou-se uma lei em 1844 que concedeu o direito das paróquias captarem impostos e, com parte dos recursos recolhidos, financiar escolas; houve a conciliação entre os interesses da instrução pública e da privada, através de lei de 1870 (governo de Gladstone), que foi responsável pelo dualismo (público e particular) na educação inglesa; ficou assegurado aos pais, em estabelecimentos subvencionados pelo Estado, a opção de vedar ou não o ensino religioso de seus filhos (laicização da escola); em 1876 estabeleceu-se a obrigatoriedade escolar, com sanções às famílias que não obedecessem tal preceito e, por fim, em 1891, passou a ser obrigatório o ensino primário, ficando o Estado responsável

pela sua subvenção (Idem: 99-100).

No Brasil foi expressiva a criação de escolas particulares que concorriam diretamente com a expansão da escola pública. Dessa forma, a influência inglesa, no que diz respeito à dualidade do ensino (público e particular) se fez presente.

Segundo Carlos Roberto Jamil CURY, percebeu-se que a primeira legislação republicana brasileira, a Constituição de 1891, não assumiu o preceito da gratuidade do ensino, mas enfatizou a laicidade e a liberdade de ensino.

... do próprio espírito liberal-federativo da Constituição de 1891, há um silêncio a respeito da gratuidade. Em troca se determina a laicidade e se garante a liberdade de profissão e de seu exercício (FÁVERO, 1996: 77).

Deixando de lado as influências inglesas no campo político, tão marcantes quanto as norte-americanas na definição das bandeiras sobre a instrução pública pelo movimento republicano brasileiro, buscar-se-á um melhor entendimento das influências do liberalismo econômico na educação, pois foram elas que determinaram os interesses imediatos das políticas públicas assumidas pelo governo republicano¹⁶. Ainda que a adoção das bandeiras liberais pelos republicanos tenham se dado a partir das condições históricas específicas pelas quais passava o Brasil, foi reportando-se ao maior expoente da vertente econômica do liberalismo clássico, Adam SMITH, que encontrou-se a justificativa da não adoção, por exemplo, da bandeira da gratuidade.

Este teórico não tinha, em seus estudos, a preocupação com a formação do cidadão, mas com as questões relativas à divisão do trabalho nas manufaturas inglesas. Argumentando a respeito da falta de tempo do trabalhador para se instruir, em função do tempo gasto para produzir a sua subsistência, SMITH postulou a sua visão de como seria a instrução oferecida pelo Estado. A gratuidade do ensino não foi defendida pelo autor. No

¹⁶ Para maior aprofundamento da questão ver o trabalho intitulado “Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)”, XAVIER, 1988.

seu entendimento, a instrução gratuita era um ônus extremamente dispendioso ao Estado, *“pois dilapidaria irracionalmente parte da riqueza social produzida, sobretudo porque os supostos beneficiários da escola dispunham ‘de pouco tempo para desperdiçar com a sua educação’”* (ALVES, 1998: 55). Foi a partir deste ponto de vista, que Adam SMITH se reportou à educação da “gente comum”:

Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas. O público pode fazê-lo através da criação em cada paróquia ou distrito de uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido, que até o trabalhador comum o possa suportar; o mestre será em parte, mas não totalmente, pago pelo público, porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, depressa aprenderia a negligenciar a sua actividade. (...) Se nessas pequenas escolas os livros, com os quais se ensinam as crianças a ler, fossem um pouco mais instrutivos do que geralmente são, e se em vez de umas ligeiras noções de Latim, que os filhos da gente comum por vezes, lá aprendem, e que de pouca utilidade podem ter para elas, lhes fossem ensinadas as partes fundamentais de geometria e da mecânica, a educação escolar desta ordem de gente seria talvez tão completa quanto possível. Não há praticamente qualquer ofício comum que não dê oportunidades de aplicação dos princípios da geometria e mecânica, e que não viesse desse modo a exercitar e a aperfeiçoar a gente comum nesses princípios, a introdução necessária à mais sublime e também mais útil das ciências (SMITH, 1983: 420).

A partir do exposto, percebe-se, portanto, que o ideário republicano brasileiro espelhava as suas políticas para a instrução pública tendo como parâmetros os modelos norte-americano e inglês. Entretanto, as condições históricas brasileiras levaram a adoção de apenas algumas bandeiras. Enfatizava-se a obrigatoriedade do ensino sem garantir-lhe a gratuidade ou, mesmo, quando propunham uma escola pública laica, a bandeira da

liberdade de ensino afluía dando direito para que instituições religiosas investissem na expansão do ensino. Sendo assim, os princípios liberais nunca eram assumidos integralmente.

1.3. Mato Grosso: antecedentes históricos

No que diz respeito à educação em Mato Grosso, afirma-se que, com o advento da República, esta não fugia da regra brasileira. De início, deve-se observar que as estruturas¹⁷ educacionais mato-grossenses, nas duas primeiras décadas da Primeira República, eram as mesmas herdadas do período imperial. Suas características podem ser resumidas através dos seguintes pontos: falta de professores habilitados; inexistência de cursos de formação de professores; reduzido atendimento às crianças em idade escolar; necessidade de inspeção escolar efetiva; estrutura física improvisada para a instalação de escolas, juntamente com a escassez de equipamentos e de materiais didáticos etc.

A análise da instrução pública em Mato Grosso, nesse período, exige, inicialmente, a elaboração de um quadro econômico geral da região como forma de referenciá-la. Só assim, depois da exposição de seus determinantes econômicos, pode ganhar significado a forma específica do desenvolvimento das estruturas educacionais mato-grossenses.

Um primeiro aspecto acentuado é que Mato Grosso alcançou o século XIX em plena decadência material. A economia mineradora, que criou grandes riquezas no início do século XVIII, sofreu uma queda constante a partir de 1723.

Segundo ESCHWEGE, nos primeiros anos das descobertas do ouro mato-

¹⁷ “A estrutura implica (...) a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e as vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.)” (SAVIANI, 1975: 76).

grossense, ou seja, a partir de 1719, extraíram-se do solo riquezas imensas. O quinto alcançou 80 arrobas, apesar de uma população diminuta que não ultrapassava 6.000 habitantes. Em 1723 o quinto teve uma queda considerável, não passando de 20 arrobas. Em 1820 já não havia mais como pagar as despesas da Casa de Fundição, pois o imposto aludido não alcançou uma arroba. Assim, em todo o período de 1721 a 1820, com uma população de 30.000 pessoas, 380 das quais empregadas em minas, o quinto somente arrecadou 621 arrobas e meia (ESCHWEGE, 1979: 199).

A crise da mineração gerou uma grave situação para a economia mato-grossense, pois não existia alternativa de substituição do ouro por qualquer outra mercadoria de exportação. As longas distâncias entre Mato Grosso e os principais centros econômicos consumidores do Império impediam a exportação de seus produtos, tais como o açúcar, o fumo, o algodão, a mandioca, o gado, entre outros. Os preços dessas mercadorias, em função dos elevados custos de transporte, tornavam inviáveis o seu consumo fora¹⁸ da região. Esses custos também limitavam a importação de produtos, que chegavam em Cuiabá com preços elevadíssimos¹⁹.

Diversos fatores contribuíram para agravar o quadro de decadência material de Mato Grosso. Além da diminuição da população escrava²⁰, decorrente da crise da mineração, o processo de Independência do Brasil levou ao afastamento de uma boa parte dos quadros administrativos, técnicos e militares portugueses que ali se encontravam.

Aliado a esse fator, o movimento nativista de 1834, chamado *Rusga* ou *Rebelião*

¹⁸ "À época, os fluxos de importação e exportação desenvolviam-se necessariamente, pelo caminho de Goiás. Logo, o escoamento da produção mato-grossense em direção aos centros consumidores - Minas Gerais, São Paulo, e Rio de Janeiro - deveria passar obrigatoriamente pela capitania de Goiás. Ocorre que esta também era um expressivo centro de produção de gado bovino e, situada a meio caminho dos centros consumidores, assegurava aos seus pecuaristas melhores condições para competir no mercado, pois o ônus relativo ao transporte das boiadas era muito menor do que aquele que sobrecarregava os pecuaristas mato-grossenses. Inviabilizava-se, dessa forma, a exportação do gado produzido em Mato Grosso" (ALVES, 1996: 91).

¹⁹ O aprofundamento sobre o comércio em Mato Grosso, nesse período, é feito por ALVES, 1984.

²⁰ A população escrava de Mato Grosso recuou de 14.180 em 1819, para 12.715 em 1828 e 6.667 indivíduos em 1872 (Cf. CORRÊA, 1976: 127).

Cuiabana, dirigido basicamente contra comerciantes portugueses residentes na Província, contribuiu ainda mais para a diminuição da população e, principalmente, para a evasão de capitais antes instalados na região. Os comerciantes e proprietários de terras portugueses que sobreviveram aos massacres e às perseguições dos nativistas fugiram para outros lugares do país (ALVES, 1996: 96).

Mato Grosso, como consequência, entrou num processo de estagnação material que se estendeu até a Guerra do Paraguai. A falta de recursos financeiros foi uma constante na vida da Província, ao longo desse período. Segundo D'Alincourt, em 1828 a arrecadação de Mato Grosso foi de 32:644\$620 réis, porém a sua despesa se elevava a 102:135\$050 réis (Apud CORRÊA, 1976: 131).

Os déficits orçamentários se mantiveram constantes. Ainda em agosto de 1865, de acordo com o Relatório apresentado à Assembléia Legislativa da Província pelo Presidente Brigadeiro Alexandre Manoel A. de Carvalho, a situação financeira da Província era "*desagradável*".

O estado dos cofres públicos é bem desagradável. O exercício de 1863-1864, em liquidação, está devendo ao corrente de 1864-1865 a quantia de 67 contos por suprimentos que, lhe tem sido feitos, e no encerramento não poderá satisfazer o seu debito senão por meio de transação fictícia com o thesouro. Pela falta de fundos desse exercício e de prompts supprimentos do Thesouro, as suas despesas não forão sempre pontualmente pagas, chegando as do Corpo de Cavallaria a atrazar-se em cerca de seis mezes. (...) A renda propria da Provincia está orçada approximadamente para 1/10 da despesa, porque esta regula entre 1.300 e 1.400 contos annualmente, e aquella entre 120 e 130 contos (Relatorio..., 1866: n.p.).

Era esse o quadro econômico de Mato Grosso quando aconteceu a Guerra do Paraguai. Durante o conflito se agravou ainda mais a situação de miséria em que se encontrava a região. Além da exigüidade de recursos financeiros, somaram-se os efeitos destrutivos das armas e, principalmente, as consequências de uma epidemia de varíola. No ano de 1867 soldados brasileiros foram contaminados pela "*bexiga*" e, através deles, a

doença foi disseminada em Mato Grosso. Segundo MOUTINHO, a responsabilidade por tantas mortes foi do próprio Presidente da Província:

Avisado da tomada da praça [de Corumbá] e da presença das bexigas entre soldados, o presidente, que estava no estaleiro de Dourados, avançou com o resto das forças. (...) Chegado a Corumbá a 23 de junho, conheceu s. exc. que Lopes, a pedido do commandante, tenciona mandar-lhe reforço de alguns vapores; e deu por isso ordem que as forças se retirassem para a capital, o que teve lugar a 24 do mesmo mez de Junho. D'ahi continuarão a viagem para Cuyabá, seguindo também s. exc. em um vapor. Ainda esta sua conducta é reprehensivel, pois que não medio a gravidade d'ella conduzindo para a capital, onde a população em geral nem conhecia a variola, homens contaminados d'essa enfermidade que tantas victimas ia fazer (MOUTINHO, 1869: 99).

A variola dizimou grande parte da população da Província, de acordo com MOUTINHO:

... em Cuiabá forão enterrados ou antes queimados e expostos aos vermes e animaes carnivoros, no curtoespaço (sic) de sessenta dias, os cadaveres de mais de 4.000 pessoas, victimas das bexigas, que em Cuyabá aparecerão pela primeira vez em 1867. (...) O que é certo é que de uma população de 12.000 almas mais de metade succumbio, e parte levantou-se disforme (Idem: 97-105).

Quanto à Guerra do Paraguai, deu-se num momento que coincidiu com o auge do desenvolvimento do capitalismo concorrencial na Inglaterra. Até pouco antes, o capital inglês exercia o domínio sobre muitas colônias, além de controlar o mercado mundial (ALVES, 1984: 6). Mas, paralelamente, a intensa acumulação de capitais começava a elevar países como Alemanha, Estados Unidos e Japão, à condição de potências capitalistas. Com isso, a Inglaterra passou a perder parte do mercado consumidor de suas mercadorias, produzidas sob as maquinofaturas. Para compensar essa perda, a nação inglesa precisava subjugar regiões sobre as quais não exercia domínio, além de incrementar o consumo em outras que já estavam sob o seu controle.

É nesse contexto que pode ser entendido o conflito platino, envolvendo Paraguai,

Argentina, Uruguai e Brasil.

O Paraguai havia se distanciado do domínio inglês. Por monopolizar a navegação dos rios interiores, controlava o comércio de importação e de exportação. O desenvolvimento das forças produtivas era intenso nesse país, como consequência de políticas de estatização e exploração das terras, de incremento à indústria manufatureira, de expansão às exportações de produtos nacionais, de controle estatal das importações, de implantação de estaleiros e de uma siderúrgica.

A necessidade de expansão econômica paraguaia para além de suas fronteiras, representava para a Inglaterra a possibilidade de ter um competidor num mercado, até então, abastecido exclusivamente por suas mercadorias maquinofaturadas e pelos produtos de suas colônias. Geograficamente, esse mercado abrangia países como Argentina, Uruguai e Brasil, inclusive a região de Mato Grosso.

A Tríplice Aliança realizou, portanto, uma guerra muito importante para a Inglaterra, pois além de consolidar o seu domínio sobre a Argentina, o Brasil e o Uruguai, colocou sob seu controle o *“outrora arredio e perigoso Paraguai”* (Idem, p. 11).

No ano de 1870, finda a guerra contra o Paraguai, os rios da Bacia Platina foram liberados para a navegação. Para o território mato-grossense, depois de ter passado por um longo período de estagnação e de ter sofrido diretamente os efeitos da guerra e da varíola, essa liberação resultou num grande incentivo ao seu desenvolvimento. Barcos a vapor com mercadorias inglesas passaram a navegar livremente em seus rios.

Antes da abertura dos rios à navegação, o comércio de pequena escala que ligava Mato Grosso aos outros centros econômicos do Império, se realizava através do caminho terrestre de Goiás. Tropeiros eram encarregados de fazer o trânsito de mercadorias. Por esse motivo, o acesso aos produtos importados se dava num volume muito limitado. A navegação possibilitou à região libertar-se dessa limitação. Barcos, transportando

mercadorias em quantidade, passaram a atracar em cidades como Corumbá, Cuiabá, Cáceres e Porto Murtinho. Logo depois da Guerra, as primeiras máquinas a vapor chegaram à região, também através de navios, dando origem às primeiras fábricas ligadas à transformação da carne e à produção de açúcar. Assim,

O barateamento das mercadorias, viabilizado pela redução dos custos de transporte, fixou em definitivo a nova rota fluvial do comércio, tendo sido relegada ao abandono a antiga alternativa terrestre (Idem, p. 11).

Retomando, nos fins do séc. XVIII, com a crise da economia mineira, o desenvolvimento de Mato Grosso foi marcado pela decadência material. O comércio com os outros centros brasileiros foi mantido, mas em menor ritmo e escala.

A atividade econômica dominante, representativa desse período, foi a da casa comercial:

A casa comercial, durante todo o período manufatureiro, foi o centro nervoso da economia das colônias e dos países recém-independentes. Ela correspondeu ao instrumento indispensável à acumulação do capital industrial, basicamente de origem inglesa, pois importava e distribuía suas mercadorias. Ia mais além a casa comercial, já que importava, complementarmente, os demais produtos de que necessitava o consumidor e monopolizava a exportação de grande parte, quando não da totalidade, dos produtos locais (Idem, p. 13).

A casa comercial tinha acesso aos mercados dos grandes centros brasileiros, o que possibilitava o controle dos preços das mercadorias. Em âmbito regional, era ela que levantava informações a respeito das condições sobre a produção (áreas plantadas, pragas, número de trabalhadores envolvidos, etc.). Entretanto, essas informações não eram colocadas sob o domínio público, pois eram elas que garantiam a realização de operações lucrativas. A casa comercial era a única instituição econômica que dispunha de capital móvel na Província. Ela operava diretamente com o produtor, assegurando para si o direito de compra da produção. Seu papel era o de propiciar um adiantamento em dinheiro e/ou crédito ao produtor. Com a safra, esta estocava as mercadorias em seus depósitos,

revendendo-as quando o mercado fosse promissor.

As longas distâncias entre os principais centros econômicos do Império, aliadas com a dificuldade de acesso de produtos à Província, contribuíram para que, nesse período, o comércio fosse restrito.

A guerra com o Paraguai teve papel fundamental para a mudança desse quadro, como já foi dito. Além disso, o escoamento da produção pela via fluvial foi facilitado, como também a importação de mercadorias, inclusive de maquinaria moderna. Foi nesse período que se implantou a indústria moderna na região.

O novo meio de transporte, o navio, possibilitou a distribuição de mercadorias por toda a região; as viagens tornaram-se mais breves e o comerciante, com o seu navio, viajava para os grandes centros econômicos nacionais e internacionais, sondando mercados e estimando lucros que seriam viabilizados a partir de novas atividades econômicas na Província.

Dessa forma, segundo ALVES, as casas comerciais mato-grossenses no final do séc. XIX,

... monopolizava a navegação e o comércio de importação e exportação de mercadorias; através do crédito, financiava a exploração de novas atividades econômicas em Mato Grosso ou a expansão das existentes aproximando-se em seu funcionamento, do próprio banco²¹, finalmente, começava a participar diretamente da produção, arrendando e comprando terras para extrair a borracha e explorar a pecuária extensiva. Esse arrolamento reflete, por si só, o alto grau de concentração do capital levado a cabo pela casa comercial na região (Idem: 32).

Entretanto, se a casa comercial, nesse momento, representou a condição de intermediária do capital financeiro, o que lhe assegurou domínio econômico e político na

²¹ Vale frisar que muitas casas comerciais possuíam no seu interior “secções” bancárias relacionadas com o crédito. A maioria das casas comerciais representava bancos nacionais e estrangeiros, como é o caso da Casa Feliciano Simon, de Corumbá, que representava 25 desses bancos. Dentre eles estavam o Deutsche Bank e o Crédit Lyonnais (ALBUM Graphico, 1914: 165).

região, o próprio desenvolvimento regional lhe tiraria essa base de sustentação. E foi assim que se deu quando, no fim da década de 10 e início da década de 20, foram implantadas as primeiras agências do Banco do Brasil no Estado.

Grandes empreendimentos, relacionados às empresas ligadas ao capital financeiro, também começaram a atuar em Mato Grosso. Foi o caso da Companhia Mate-Laranjeira (1891), que monopolizou e explorou a erva-mate; da Brazil Land, Cattle and Packing (1911), que explorou a pecuária; da Madeira and Mamoré Railway (1907), que era ligada a construção de ferrovias; etc.

Vale acentuar que, desde o início da fase republicana, sob a subordinação da política estadual de terras, as áreas da região foram alvos de intensivo processo de concentração, implicando, na maioria das vezes, na utilização de meios ilícitos para legitimar a posse das terras (Idem: 44).

A intervenção direta na produção regional por parte dos grupos monopolistas diminuiu sensivelmente o poder das casas comerciais, já que estas foram excluídas dos circuitos de comercialização dos produtos. Além disso, a expansão dessas empresas coincidiu com a regularização do transporte fluvial na região. Empresas particulares de navegação passaram a servir o Estado, como é o caso da *Navegación á Vapor (Vierci Hnos) S.A.*, paraguaia, e a *Companhia Mihanowitch*, argentina (Idem: 50).

Todo esse crescimento da economia na região gerou um aumento na receita do Estado. Capitais foram mobilizados na construção de usinas de açúcar, na extração da borracha, na expansão da indústria de charque, etc.

Mas, esse ciclo de prosperidade econômica de Mato Grosso, no período, durou pouco. A divisão regional do trabalho posta em prática no Brasil, na passagem do século XIX para o século XX, impôs a Mato Grosso o papel de região pecuarista, mais precisamente, de exportadora de gado em pé. Justificava-se, pois o Estado era afastado dos

grandes centros de consumo (Centro-sul do país) e seus produtos industriais perderiam qualquer possibilidade de competição, em função dos altos custos de transporte (Idem: 57).

Mesmo quando da instalação da ferrovia *Estrada de Ferro Noroeste do Brasil*, a situação não se alterou. Políticas foram adotadas no sentido de privilegiar o transporte de gado em pé:

Os produtos industriais, entre os quais se encontrava o charque, permitiriam o pleno esgotamento da capacidade de transporte de um vagão de carga, enquanto o transporte de gado em pé se revelava permanentemente ocioso, pois não se coloca boi em cima de boi. Nestas condições, o planejamento administrativo apontaria para a imposição de fretes mais elevados à exportação de gado em pé, como forma de compensar a ociosidade de transporte²². Entretanto, colocou-se em prática exatamente o inverso (Idem: 69).

Evidencia-se, assim, que o capital monopolista pensou e utilizou-se do transporte, no caso a Noroeste do Brasil e as estradas de rodagem que foram abertas, em função de seus próprios interesses materiais:

A ferrovia e as estradas de rodagem venceram os rios. Expressão material da vitória da ferrovia foi o desenvolvimento intenso de Campo Grande, enquanto a decadência em que afundou Corumbá foi o reflexo dramático da derrota dos rios (Idem: 70).

As frotas de navegação das casas comerciais deixaram de ter importância para o abastecimento e o escoamento da produção regional, sendo gradativamente desativadas. Assim, completava-se o processo de ruptura do poder econômico e político do comerciante mato-grossense.

A grande crise imperialista de 1929 encontrou os comerciantes mato-grossenses em processo avançado de transformação, que os tornava proprietários de estabelecimentos puramente comerciais e/ou de criação de gado.

²² "... como não existem armazéns frigoríficos em toda essa região (Mato Grosso), a Estrada (de Ferro Noroeste) não pode fazer senão o transporte de gado em pé, que tanto por ser de frete baixo quanto pelo fato de encher vagões em volume sem os lotar em peso, somente acarreta prejuízos, e os de maior vulto, à estrada de ferro" (AZEVEDO, [s.d.]: 115-6).

Analizando a instrução pública a partir desse quadro de decadência material, originada da crise mineradora e dos problemas que desenrolaram-se com a Guerra do Paraguai, verifica-se que aquela exprimia o estado precário em que se encontrava a Província, ao longo do séc. XIX. Na região, existiam poucas unidades escolares, tanto no que se refere ao ensino de primeiras letras como ao ensino de nível secundário. Segundo Gilberto Luiz ALVES,

... em 1828, havia em Cuiabá três escolas particulares de primeiras letras e uma pública, além de uma aula de gramática latina, enquanto a aula de filosofia racional e moral encontrava-se desativada; Diamantino tinha uma única aula de gramática latina e Mato Grosso já não dispunha nem mesmo de uma escola de primeiras letras (ALVES, 1996: 101).

Com o Ato Adicional de 1834²³, o governo imperial delegou às províncias a regulamentação e a manutenção dos níveis primário e secundário da instrução pública. Mato Grosso, por encontrar-se numa situação financeira precária, não teve condições de desenvolver de imediato ações no campo da educação.

A primeira iniciativa nesse sentido foi a Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837. O então Presidente da Província, Pimenta Bueno, procurou concentrar algumas medidas num regulamento da instrução, que foi o primeiro de Mato Grosso. Segundo Gervásio Leite, este regulamento dispunha "*sobre a criação e extinção de escolas primárias, vencimentos e movimento do pessoal docente, fiscalização de escolas e exames de alunos*" (LEITE, 1971: 19).

Ainda de acordo com Gervásio LEITE, a falta de finanças equilibradas, a escassez de vias de comunicações e a falta de professores e de inspetores de ensino contribuíram para que esta iniciativa não vingasse (Idem: 20-21).

²³ "Com efeito, pelo n.º 2 do art. 10 do Ato Adicional, com que se introduziram importantes reformas na Constituição de 1824, se transferia às assembleias provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país e a organização escolar do Município Neutro" (AZEVEDO, 1971: 574).

Em 1854, Augusto Leverger, então Presidente da Província, baixou um novo regulamento da instrução primária, cujos efeitos, porém, não foram frutíferos. Esse Presidente procurou expandir o ensino das primeiras letras em Mato Grosso. Criou, a partir de 1851, várias cadeiras desse nível de ensino em diversas povoações, mas esbarrou na falta de professores habilitados e as soluções empreendidas praticamente tornaram-se sem efeito (ALVES, 1996: 104). O depoimento de Leverger sobre o provimento de cadeiras por pessoas não habilitadas demonstra a qualificação precária dos professores.

... não tive duvidas em prover as cadeiras vagas em sujeitos que o exame havia mostrado pouca habilidade para regel-as; e até me pareceu nomear interinamente um candidato reprovado pelos examinadores, mas que não julguei menos idôneo do que os outros que estão regendo as aulas. (...) alguns professores mal sabem aquilo que devem ensinar. Contudo essa pouca instrução é preferível à ignorancia absoluta (Apud MARCÍLIO, 1963: 45).

No que se refere ao ensino de nível secundário, as aulas públicas mantiveram as características das aulas régias em Mato Grosso. Essas aulas esparsas, na mesma proporção com que eram criadas, desapareciam em seguida ou nem mesmo chegavam a ser instaladas. Tentativas de organizá-las num mesmo local foram realizadas. Foi o caso da criação do Liceu na capital (Cuiabá), em 1848, cuja iniciativa só ficou no papel.

Em 1853 foi criado o Seminário Episcopal da Conceição²⁴, um estabelecimento escolar voltado tanto para a formação de padres católicos como para o preparo daqueles que pretendiam dar continuidade aos estudos de nível superior nas academias do Império.

No seminário Episcopal estão creadas por Decreto Imperial sete aulas, de Theologia Moral, Theologia Dogmatica, Instituições Canonicas e História Ecclesiastica, Philosophia Racional e Moral, Rhetorica e Eloquencia Sagrada, e Lingoas Latina, e Francesa, as quaes são actualmente frequentadas pelo número total de 70 discipulos. Infelizmente porem não pode ainda a mocidade receber todo o beneficio que lhe promette tão

²⁴ "... foi o grande centro de estudos da juventude Cuiabana, que ali experimentou os primeiros passos para alcançar estudos mais avançados na corte ou em outros grandes centros do Império" (LEITE, 1971: 26).

necessária e importante instituição, por não haver commodo algum para a residência de Seminaristas internos (Relatorio apresentado á Assembleia..., 1864: 20).

Apesar de ser um estabelecimento de natureza particular, as autoridades provinciais se organizaram para concentrar nele as aulas do ensino secundário. Os cofres públicos ajudaram a subsidiar a formação dos seminaristas, ao mesmo tempo em que o governo de Mato Grosso abandonava a prática de criar aulas esparsas de nível secundário. Segundo o Relatório do Presidente Herculano Ferreira Penna, já não existiam outras aulas além das do Seminário, desde que a lei n.º 6, de 20 de junho de 1861, suprimiu as cadeiras de Latim, de Francês e de Filosofia Racional e Moral, estabelecidas na capital e, também, suspendeu o provimento da aula de Latim de Poconé (Relatorio apresentado á Assembleia..., 1863 ? : 23). Entretanto, faltava ao Seminário Episcopal da Conceição aulas que eram consideradas como indispensáveis à continuidade dos estudos nas escolas de nível superior do Império. O próprio Presidente da Província registra esse fato.

Faltando porem ao mesmo Seminário as aulas de Geografia e História, e de Arithmética, Algebra, e Geometria, e sendo estes preparatorios exigidos por Lei para a matricula nas diversas Academias do Imperio, parece-me de manifesta utilidade crear as ditas aulas para que os jovens filhos da Provincia, que se destinarem á carreira das sciencias, possam aqui estudar aquellas materias, poupando às suas familias a consideravel despeza que no caso contrario terão de fazer (Relatorio apresentado á Assembleia..., 1864: 24).

Como já foi dito, com o fim da Guerra do Paraguai e a abertura da Bacia Platina à livre navegação, ocorreu um grande incremento ao comércio de Mato Grosso com outras regiões e países. Foi somente a partir dessa situação econômica promissora para a Província, que se deram novas tentativas de reformulação da instrução pública.

Os dados estatísticos abaixo possuem coerência suficiente para apontar uma tendência de aumento no atendimento à população em idade escolar, logo depois da guerra. A animação dos negócios, decorrente do comércio, se refletiu de imediato na expansão da

instrução primária. Tal como ocorria com a economia, a mesma fonte acentua que esse impulso inicial perdeu força, logo em seguida, como atesta o Quadro referente ao atendimento à população escolar dos anos de 1829, de 1872 e de 1890.

MATO GROSSO: ATENDIMENTO À POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR

(7 A 14 ANOS):1829, 1872 e 1890

Ano	População	População Escolarizável	População Escolarizada	Índice de Atendimento
1829	35.353	7.070	200	2,83%
1872	60.417	12.083	1.219	10,08%
1890	92.827	18.556	1.500	8,08%

FONTE: ALVES, 1986: 46.

Nos anos de 1873, 1880 e 1889, reformas foram empreendidas com a intenção de incrementar a instrução pública. Mas as iniciativas esbarravam sempre nas mesmas limitações apontadas pelas autoridades da Província: falta de professores, de inspetores, de verbas, de prédios escolares etc. Vale frisar que a reforma empreendida em 1889 não teve tempo de ser implementada²⁵, em decorrência do advento da República.

Os registros escritos de alguns presidentes da Província, em alguns trechos de mensagens governamentais, servem para exemplificar o diagnóstico que faziam os administradores provinciais quando discutiam a instrução pública: recursos financeiros insuficientes, prédios e mobiliários inadequados ou precários, professores inabilitados, quantidade insuficiente de vagas e o conseqüente aumento do analfabetismo etc.

Hermes da Fonseca, então Presidente da Província em 1876, afirmava:

A instrução publica nesta Província está mui longe do estado conveniente,

²⁵ "... desarticulava já Antônio Maria Coelho o pedestal tríplice em que se assentava o recém elaborado regulamento de 1889, com a supressão da Diretoria de Ensino Primário, dos cargos de Reitor do Liceu e de Diretor do Externato do Sexo Feminino, e o conseqüente restabelecimento da Diretoria Geral da Instrução Pública, à qual voltavam a ser atribuídas as suas antigas funções" (MARCÍLIO, 1963: 114).

devido isso principalmente aos exiguos recursos de que póde dispor o Thesouro Provincial. (...) Em Agosto do anno ultimo, estando eu em S. Luiz de Cáceres, visitei uma escola de meninos e outra de meninas; n'aquella a casa era insufficiente para o numero de alumnos. Essas escolas carecem de móveis e de decencia (Falla com que..., 1876: 13-14).

Onze anos mais tarde, José Joaquim Ramos Ferreira, outro Presidente, lamentava:

Outra causa que influencia directamente para o estado da instrucção é a falta de professores habilitados . Não temos, salvo honrosas excepções, um professor habilitado para desempenhar satisfatoriamente a missão que lhe está confiada; nem o teremos em quanto não se escolher para professor pessoas verdadeiramente habilitadas; em quanto o magistério estiver sujeito aos vaivens da politica, ou servir para accomodar afilhados desempregados. (...) Comparemos agora o estado da instrucção primária de há 15 annos passados com o actual. (...) Tem pois o seguinte resultado comparativo:

1872	
Receberam instrucção	1.219
Deixaram de receber instrucção	4.306
1887	
Receberam instrucção	1.125
Deixaram de receber instrucção	5.343
Augmentou portanto o numero de analphabetos em 1.037 individuos (Mensagem..., 1887: 41, 47, 49).	

Não era diferente a situação da Província de São Paulo, em 1876. Nesta Província foi feito um recenseamento e os números revelados apontaram que, para uma população livre de 700.000 pessoas, apenas 141.000 sabiam ler e escrever.

A população livre da provincia calculada pelo recenseamento ultimo, mal chega a setecentas mil almas. (...) Pelos dados do recenseamento, da população livre inscripta dão-se como sabendo ler e escrever sómente 141 mil pessoas entre homens e mulheres. Desconte-se a natural exageração dos que inscreveram-se com a affirmação do que elles chamam saber ler e escrever; attenda-se a serem as classes mais ignorantes e menos civilizadas justamente as que em maior escala esquivaram-se ao recenseamento, e ver-se-há que sem hesitação póde-se afirmar – que de da nossa população livre mais de sete oitavos são analphabetos! O recenseamento ainda offerece as seguintes minucias com referencia á provincia, que convém não esquecer. A população escolar inscripta de 6 a 15 annos é de 168,799, sendo mais ou menos a metade do sexo masculino e a outra metade do feminino; desse,

frequentam escolas 15,039 meninos e 8,544 meninas, e não as frequentam 71,271 meninos e 73,915 meninas (Editorial do Jornal “A Província de São Paulo”, em 1876. *Apud* CASTRO, 1997: 104).

Assim a instrução pública mato-grossense entrou no período republicano. Carregava como “herança” todas as características peculiares do ensino no Império.

CAPÍTULO 2

A PRIMEIRA REFORMA REPUBLICANA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO – 1891

2.1. A Instrução Pública Primária no Regulamento de 1891

A notícia da proclamação da República chegou a Mato Grosso com quase um mês de atraso, em 9 de dezembro de 1889. As dificuldades de comunicação da Província com a Capital e outras áreas do Brasil, bem como com outros países, eram muito grandes. O telégrafo e a via férrea ainda não haviam chegado à região. Os recursos disponíveis se reduziam ao transporte fluvial ou ao realizado com a utilização de cavalos e burros.

Isso é confirmado por CORRÊA FILHO, para quem a navegação fluvial era, basicamente, o principal recurso de Mato Grosso,

... para se comunicar com a Capital do País, a que a ligavam os navios da Companhia de Navegação. Não havia ainda um só quilômetro de via férrea e a linha telegráfica só mais tarde seria iniciada pelo Coronel Gomes Carneiro, a quem Rondon serviu de auxiliar, antes de substituí-lo na relevante missão. Estava, portanto, a Província praticamente segregada da Côrte, da qual distava, em média, cerca de trinta dias de viagem, através de três países estrangeiros (CORRÊA FILHO, 1969: 580).

E foi por navio, o paquete Coxipó, que chegou a notícia da Proclamação da República. Era este o responsável por trazer, de mês em mês, as notícias advindas da

Capital (MENDONÇA, 1919: 325. v. 2).

Estabelecida a República, o poder político em Mato Grosso, como em todas as demais regiões brasileiras, se manteve atrelado ao jugo dos *coronéis*. Mato Grosso não fugia da regra brasileira: a influência sem limites dos coronéis era exercida em todos os setores da sociedade. Valmir B. CORRÊA caracteriza bem o perfil destes homens:

Os coronéis em Mato Grosso, cujas bases econômicas podiam, então, provir tanto da grande propriedade rural, como de um patrimônio urbano (coronéis pecuaristas, usineiros, agricultores, comerciantes grandes ou pequenos, etc.), exerciam o poder de decisão efetivamente a nível local, ou estadual, mantendo o controle dos empregos públicos e outros privilégios econômicos e sociais... (CORRÊA, 1995: 54).

Enfatize-se que as forças políticas em Mato Grosso estiveram, nesse período, divididas entre Antonio (Totó) Paes de Barros, proprietário da usina de açúcar Itaiçá, então a mais moderna da região; Generoso Ponce, comerciante em Corumbá e líder político da burguesia comercial mato-grossense e a família Murtinho, ligados ao capital financeiro pelo controle do Banco Rio e Mato Grosso e da Companhia Mate-Laranjeira (exploração de erva-mate) que ora apoiava Totó Paes de Barros, ora apoiava Generoso Ponce. Dessa forma, durante quase toda a Primeira República, os sucessivos governos e as sucessivas lutas armadas tinham por trás esses *coronéis*.

As elites políticas mato-grossenses eram constituídas por *coronéis* proprietários rurais e *coronéis* urbanos. Segundo Valmir B. CORRÊA,

... existiram grandes comerciantes que se projetaram na política local e estadual, profissionais liberais (médicos, advogados), e ainda pessoas ligadas ao pequeno comércio (farmacêutico, por exemplo), ou ao funcionalismo público (amanuenses, guarda-livros), que atingiram a condição de chefes políticos de grande poder e prestígio (Idem: 53).

Assim, logo após a proclamação da República, Antonio Maria Coelho, herói da Guerra do Paraguai e militar influente na região, foi escolhido Presidente do Estado. Esse general era um político pertencente ao Partido Liberal, então ressentido com o ostracismo

que seus companheiros de partido lhe impuseram, daí ter se sujeitado, para chegar ao poder, a uma manobra das lideranças do Partido Conservador, que souberam em primeira mão do advento da República. Aclamado pelos conservadores, o novo Presidente teve, inicialmente, o apoio de Generoso Ponce, coronel ligado ao comércio e pertencente ao Partido Liberal²⁶ (CORRÊA FILHO, 1969: 581).

Como essa conciliação era frágil, o Estado enfrentou momentos turbulentos, que culminaram com a deposição de Antonio Maria Coelho²⁷.

Dissenções políticas várias, perturbam, entretanto, os passos iniciais desse governo. Refeitos da surpresa, e passados os primeiros momentos de entusiasmo produzidos pelo novo regime, articulam-se os opositores à administração de Antonio Maria Coelho, sendo o Estado conduzido, desde então, a um clima de intensas lutas políticas que caracterizariam uma grande fase desse período republicano em Mato Grosso (MARCÍLIO, 1963, p. 114).

A economia da região nesse momento, por outro lado, passava por um processo de transformações estruturais que inauguraram um novo ciclo, em função de iniciativas voltadas para a diversificação da produção.

Além do incremento à pecuária, encontrava-se em desenvolvimento a exploração da borracha e da erva-mate, bem como começavam a surgir várias charqueadas, realizando a industrialização da carne. Enquanto isso, a indústria do açúcar estava em pleno processo de expansão. Foi representativo do apogeu desse ramo de produção, a ascensão de Totó Paes de Barros, então proprietário da Usina Itaici, à presidência do Estado em 1903. Entretanto, este apogeu econômico durou pouco e a indústria de carne já começava a evidenciar os primeiros sintomas de crise (ALVES, 1984, p. 55-56). Justificável, como já foi dito, considerando que a divisão regional do trabalho, no Brasil, que não possibilitava o

²⁶ Logo nos primeiros dias de governo republicano, os dois partidos políticos dominantes (Liberal e Conservador) foram dissolvidos, surgindo, então, o Partido Republicano, liderado por Generoso Ponce e o Partido Nacional, comandado pelo Presidente Antônio Maria Coelho (CORRÊA FILHO, 1969, p. 583).

²⁷ "... Ponce, Antonio Azeredo e Joaquim Murtinho conseguiram de Deodoro a exoneração do presidente do Estado mato-grossense, Maria Coelho, que, no entanto, ainda realizou a eleição para a primeira Constituinte do Estado (03.01.1891)" (CORRÊA, 1995, p. 72).

desenvolvimento industrial de Mato Grosso. A este Estado cabia o papel de desenvolvimento da pecuária extensiva.

Foi nesse clima de instabilidade política e de transformação econômica que se deu a primeira reforma republicana da instrução pública em Mato Grosso. Em 1891 era presidente Manoel José Murtinho²⁸, irmão de Joaquim Murtinho, político de prestígio nacional e que seria Ministro da Fazenda na administração do Presidente Campos Sales. Os irmãos fundaram o Banco Rio e Mato Grosso que exercia o controle da exploração dos ervais sulinos do Estado. Neste mesmo ano, Murtinho propôs, então, o *Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*.

Baixado através do Decreto nº 10, de 7 de novembro de 1891, estabelecia normas para os níveis de ensino primário e secundário. O ensino primário, de acordo com o art. 30, seria ministrado por escolas de três classes distintas, distribuídas pelas várias localidades do Estado, em correspondência com a população escolar de cada uma delas. Ou seja: a) escolas de 3ª classe, na capital, havendo para cada sexo quantas fossem necessárias; b) escolas de 2ª classe, nas vilas e cidades que fossem sede de comarca, em número de, pelo menos, uma para cada sexo e c) escolas de 1ª classe, nas demais localidades, não excedendo ao número de uma para cada local. Todas as escolas teriam duas jornadas, nos períodos matutino (das 7 as 10 horas) e vespertino (das 13 as 16 horas), para desenvolver os trabalhos escolares. Nas escolas mistas, o ensino seria ministrado a meninos e meninas, mas em períodos distintos do dia (art. 35).

O regulamento, através de seu art. 32, permitia que em todas as escolas do sexo feminino fossem admitidos meninos de 6 a 10 anos, com autorização prévia do Diretor

²⁸ O governo de Antônio Maria Coelho foi seguido pelo de Francisco Solon de Sampaio Ribeiro, pelo de João Nepomuceno de Medeiros Mallet e pelo de Manoel José Murtinho, “eleito pela segunda constituinte, sufragada a 28 de maio de 1891, já que a primeira, resultante do pleito de 3 de janeiro desse ano, considerada viciosa, fôra pelo Presidente Sampaio Ribeiro declarada nula, a 25 do mês seguinte, fevereiro” (MARCÍLIO, 1963: 114).

Geral. Nesse caso, as crianças teriam apenas que se acomodar, separadamente, por sexo. Constata-se, portanto, que o princípio da coeducação teve influência limitada na elaboração desse Regulamento.

O plano de estudos dessas escolas incluía as seguintes matérias: Leitura de impressos e manuscritos; Caligrafia e escrita; Elementos de Gramática Portuguesa e composição em prosa; Elementos de Aritmética, compreendendo o sistema métrico decimal; Noções de Geografia, especialmente do Brasil; Trabalhos de agulha e de prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino (art. 29).

A questão da obrigatoriedade do ensino foi tratada de acordo com uma combinação de princípios. O art. 29 afirmava que o ensino seria leigo, gratuito e obrigatório. Vale enfatizar que essa solução do Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, de 1891, representava um avanço, pois poucos estados brasileiros, nesse momento, associaram a gratuidade à obrigatoriedade do ensino.

Se a gratuidade aparece em quase todas como competência das assembleias legislar sobre os meios de prover o desenvolvimento da instrução pública, a obrigatoriedade só aparece, como matéria constitucional, em S. Paulo²⁹, Santa Catarina e Mato Grosso para o ensino primário. Minas Gerais indica a obrigatoriedade para o mesmo nível, mas a ser regulamentada em lei ordinária (CURY, 1991: 362).

Com relação ao financiamento da instrução pública, o Regulamento assim fixava a responsabilidade do Estado.

Artigo 36 - Todo o material das escolas publicas será fornecido pelo Thesouro do Estado, e correrão por conta das despesas do expediente e os alugueis de casas, onde não houver proprios do Estado, para as mesmas escolas (Regulamento da Instrucção Publica do Estado de Matto Grosso, 1891: n.p.).

Ia mais além a obrigação do Estado em relação ao financiamento da educação, pois

²⁹ De acordo com a Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, do Estado de São Paulo, art. 1º, “§ 2º. O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7” (Collecção das Leis e Decretos..., 1897: 58).

deveria assumir, também, os gastos com roupas, com livros e com o que fosse necessário aos escolares que comprovassem estado de indigência. Era o que estabelecia o art. 85 dessa norma.

A forma que o Estado encontrou para captar recursos a serem aplicados na educação, foi a criação de um fundo escolar³⁰. Sua fonte principal de recursos era um imposto de captação, cobrado *“a razão de dous mil réis por cada contribuinte anualmente nas cidades, que forem sédes de comarca, e de mil réis nas demais cidades e villas”* (Idem, Cap. 12, art. 86: n.p.).

Outras fontes reforçavam a composição do fundo escolar. Este era o caso, por exemplo, dos emolumentos pagos por causa de nomeações, de gratificações, de licenças, de certidões relativas à educação, de multas impostas pelo Regulamento, de donativos etc.

O Regulamento, em seu art. 88, especificava, também, que o fundo escolar seria destinado ao desenvolvimento da Instrução Pública, direcionando-o para a aquisição de mobiliário escolar e para o financiamento dos estudos de crianças que não pudessem arcar com tais despesas.

O fundo escolar era, assim, uma saída do Estado no intuito de arrecadar dinheiro para a aplicação na instrução pública, já que a partir da Constituição de 1891, coube aos Estados arcar com tal investimento.

A questão da obrigatoriedade do ensino primário, como já foi dito, mereceu tratamento incisivo no Regulamento. Uma das formas encontradas para o seu cumprimento, foi a de instaurar um recenseamento escolar³¹. Para tanto, seria entregue

³⁰ A Reforma de Benjamin Constant trazia no seu art. 47 a criação de “fundo escolar”, com fontes saídas, entre outras, de receitas (Cf. CURY, 1991: 138).

³¹ A prática do recenseamento escolar era uma forma de ter o controle das crianças que estavam em idade escolar, de acordo com a idade estipulada pela obrigatoriedade do ensino. Tal prática também foi adotada por São Paulo, com a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 (Cf. arts. 49, 50 e 51 da referida lei. Collecção de Leis e Decretos..., 1897: 67).

uma lista em cada casa incluída nos limites da “décima urbana” ou até um quilômetro em torno das povoações (art. 72). Somente as crianças de 7 a 14 anos que não soubessem ler nem escrever e que morassem nesses limites seriam recenseadas (art. 71 e 72).

Para o caso da não devolução das listas do recenseamento escolar às autoridades competentes, o Regulamento instituía, no seu art. 73, multa aos pais ou responsáveis pela criança:

Os paes, tutores, educadores, protetores, ou quaesquer pessoas que tenham menores sobre seu tecto, poder ou sujeição, são obrigados sob pena de multa de 20\$000 a 50\$000 por cada criança, que for omitida, a restituir até o dia 15 do dito mês as listas que lhe tiverem sido entregues, fazendo nellas as declarações exigidas (Idem: n.p.).

Feito o arrolamento, as famílias que tivessem crianças que precisassem de instrução seriam convidadas por editais ou jornais a encaminhá-las às escolas. Quem se recusasse a mandá-las estaria sujeito a multas.

Após as matrículas escolares, caberia ao professor enviar a relação dos alunos matriculados ao Diretor Geral ou aos Inspectores Escolares. Seria, então, confrontada a listagem dos matriculados com a listagem do resultado do recenseamento. A improcedência da justificativa ou a falta de comunicação do motivo que teria levado alguma criança a não ser matriculada, acarretaria aos responsáveis uma multa de 20\$000.

Ia mais além o Regulamento. Se algum aluno faltasse por mais de 15 dias, o responsável era “obrigado” a declarar por escrito, ao professor, o porquê das faltas.

Por fim, se alguém fosse multado e não pagasse o valor estipulado, o Regulamento previa a pena de prisão.

Artigo 83 - Imposta a multa, si o responsavel ou o infrator não recorrer para o Presidente do Estado, ou si o recurso for decidido contra elle, é obrigado a pagar-a dez dias depois da intimação por editaes afixados nos lugares mais concorridos, e publicados pela imprensa, onde a houver. Não fazendo será a multa convertida em prisão por 15 dias (Idem: n.p.).

Se a obrigatoriedade foi colocada de forma enfática no Regulamento de 1891, deve

ser considerado, no entanto, que esse princípio, juntamente com o recenseamento escolar, estavam restritos apenas à Capital do Estado. O art. 84 afirmava que a ampliação da obrigatoriedade às cidades, vilas e povoações dependeria do Presidente julgar conveniente estendê-la. Na prática, essa limitação comprometia o princípio da universalização da escola pública, pois somente as crianças que residiam na Capital se sujeitavam à obrigação escolar. Algumas condições que isentavam crianças da obrigatoriedade do ensino, agravavam ainda mais o comprometimento desse princípio. O art. 80 determinava:

São isentos da obrigação de ensino:

1º - Os menores de 7 anos e maiores de 14 anos.

2º - Os que provarem habilitações nas matérias do ensino primário.

3º - Os que servirem de arrimo a pais inválidos ou enfermos.

4º - Os que provarem receber em casa de seus pais, tutores ou protetores, ou em escola particular, a necessária instrução (Idem: n.p.).

A questão da laicidade foi estipulada tanto para o ensino primário quanto para o secundário. Mas, mesmo assim, a norma sobre o ensino leigo nos dois níveis de ensino era muito genérica. O artigo 29 afirmava que “*o ensino será leigo, gratuito e obrigatório*” (Idem: n.p.).

O Regulamento de 1891 delegava ao Liceu Cuiabano a responsabilidade para ministrar o ensino secundário público no Estado. Anexo a ele seria criado um Curso Normal, habilitando aqueles que quisessem seguir a carreira do magistério público primário. O Curso Normal tinha as seguintes matérias no seu plano de estudo: Português; Aritmética até proporções, compreendendo o sistema métrico decimal; Noções de Geografia e História, especialmente do Brasil; Pedagogia e Metodologia.

Pelo exposto, fica perceptível que, do ponto de vista do ideário, algumas bandeiras republicanas de escola pública estavam presentes no Regulamento de 1891. Entre elas, a obrigatoriedade, a laicidade, a gratuidade e, com limites, a coeducação.

Na sequência serão discutidos a implantação da primeira reforma republicana da

instrução pública em Mato Grosso e os seus resultados.

2.2. A implantação do Regulamento de 1891

É necessário relembrar que Manoel José Murtinho governou o Estado a partir de 1891, depois da deposição de Antonio Maria Coelho. Mas, em seguida, os ânimos se acirraram e um movimento armado teve início, alterando novamente o governo do Estado.

O movimento armado que irrompe no Estado, fruto das contingências políticas, cujas causas tiveram origem na anulação daquele pleito, intercepta o governo de Murtinho que, com menos de seis meses de administração é deposto, a 1º de fevereiro de 1892. Vindo em seu auxílio debela Generoso Paes Leme de Souza Ponce, esse movimento, também através de renhida luta armada, assumindo provisoriamente o Governo, no qual permanece, na ausência de seu titular, como vice presidente em exercício, até 20 de julho desse ano (MARCÍLIO, 1963: 115).

Em 20 de julho de 1892, Manoel José Murtinho retomou novamente o governo, depois que as forças armadas lideradas por Generoso Ponce venceram as forças rebeldes. Acalmados os ânimos políticos, o Estado retomava uma aparente “normalidade”.

A situação educacional de Mato Grosso, em 1893, porém, continuava intocada. Sequer o Regulamento de 1891 tinha passado pela aprovação da Assembléia Legislativa. A mensagem governamental de Murtinho, referenda essa afirmação.

Ainda pende de vossa aprovação o regulamento que expedi com o decreto n. 10 de 7 de Novembro de 1891, reorganizando a instrução publica do Estado (Mensagem..., 1893, p. 43).

Sobre a questão, o Relatório da Instrução Pública de 1892, elaborado pelo então

Diretor da Instrução Pública³², João Pedro Gardês, afirmava que o Regulamento de 1891 não era conhecido nem mesmo pelos professores.

O professorado quasi na totalidade ignora que regulamento tem de seguir, pois o de 7 de novembro proximo passado foi apenas publicado na 'Gazeta Official' e por poucos até hoje foi lido (Relatorio da Instrução..., 1892: n.p.).

A situação da instrução pública era tão caótica que o Diretor Gardês, neste mesmo relatório, afirmou que o Liceu Cuiabano, único estabelecimento de ensino secundário do Estado, estava fechado, com suas aulas suspensas, em função “*de seu estado de decadencia e a situação precaria do Thesouro Estadoal*” (Idem, n.p.). Atribuía todo esse estado de decadência aos problemas políticos ocorridos em Mato Grosso.

O Relatório de 1892 apontava a existência de 39 escolas estaduais primárias, entre as quais funcionavam 37, enquanto as 2 restantes não tinham sequer professores para regê-las. Nestas escolas, segundo o Diretor, o ensino ministrado era leitura e escrita, com um pequeno número de alunos que recebiam “*leves noções de arithmetica e de Grammatica Nacional*”. Com base nesses elementos, o Diretor da Instrução Pública fazia a crítica da formação do cidadão mato-grossense, que apenas saberia ler e escrever o próprio nome:

Ora, tão diffundida como está a instrucção em quasi todas as nações civilizadas, saber apenas ler e escrever o seu nome é quasi o mesmo que não saber couza alguma; e o futuro cidadão de Matto-Grosso por isso mesmo achar-se-há n'uma inferioridade relativa em presença dos d'outras partes (Idem: n.p.).

As causas para a situação precária em que se encontrava a Instrução Pública em Mato Grosso residiriam, de acordo com Gardês, na indiferença pública pelas questões do

³² Assim estava organizado a direção e inspeção do ensino mato-grossense com o Regulamento de 1891: “Artigo 1º. A direção do ensino em Mato Grosso compete ao Presidente do Estado, que a exercerá por intermédio de seus auxiliares n'este ramo de serviço público.

Artigo 2º. A immediata direção e inspeção do ensino compete:

1º - Ao Diretor Geral da Instrução Pública.

2º - Ao Conselho Superior da Instrução Pública.

3º - Aos inspetores escolares.

4º - Á Congregação do Lyceu” (Regulamento..., 1891: n.p.).

ensino; na constante alteração da legislação educacional; nas constantes mudanças da figura de Diretor da Instrução Pública; na instabilidade dos professores públicos, em função destes serem, na maioria, interinos e não efetivos; na falta de habilitação e de melhores salários dos professores; na falta de inspeção escolar regular e, por fim, na falta de mobiliário escolar e material didático. Ou seja, mantinha-se intocada a “herança” imperial da instrução pública na região.

Gardês propunha ao Presidente do Estado que a inspeção escolar fosse agraciada com um maior incentivo, resultando numa maior fiscalização ao professor que, assim, desempenharia melhor as suas funções. Outra proposta era a de que, em vez da criação de mais escolas, equipassem as já existentes com o material que fosse essencial ao ensino. Como todos os “males” educacionais não poderiam ser sanados imediatamente pelo Estado, afirmava que tais medidas seriam suficientes para que a instrução pública começasse a melhorar.

O Presidente do Estado, Manoel José Murtinho, em 1893, na mensagem governamental enviada à Assembléia Legislativa, dizia da necessidade evidente de alterar alguns pontos do Regulamento de 1891, mesmo que ele não estivesse, ainda, aprovado pelos deputados.

Dois anos mais tarde, em outra mensagem governamental, Murtinho afirmava que uma das medidas a se reformar no Regulamento era quanto a regência de professoras em escolas para o sexo masculino. Estas escolas deveriam ser regidas por professores, visto que,

... as senhoras, por falta do preciso preparo entre nós, bem como da indispensavel energia para lidar com meninos, não tem provado bem na regencia de taes cadeiras, dando lugar a que escolas publicas de semelhante classe sejam pouco frequentadas, procurando os meninos de preferencia as escolas particulares, com grave descredito do ensino official (Mensagem..., 1895: 10).

Postulando ser esta medida adequada às influências do meio social, propunha à Assembléia Legislativa que aumentasse os vencimentos dos professores primários para, assim, atrair mais candidatos masculinos à carreira do magistério público.

Sobre a questão da obrigatoriedade do ensino estabelecida pelo Regulamento, dizia o Presidente, em 1893, que a sua extensão para outros lugares distintos da Capital havia sido impossível até então. Justificava-se alegando a disseminação da população pelo vasto território de Mato Grosso.

Até o presente ainda não se poudé começar a pôr em pratica o salutar principio da obrigatoriedade da instrucção primaria, consagrado na Constituição do Estado e estabelecido no citado regulamento. Com a população disseminada, como a temos, torna-se mui penosa, senão impossivel, em diversas localidades, a frequencia regular das escolas publicas pelas crianças que necessitão de ensino; e em taes condições, tornar este obrigatorio indistinctamente seria uma rematada iniquidade (Mensagem..., 1893: 13).

Enfatize-se que o Estado de Mato Grosso possuía um território de 1.500.000 Km² para um diminuta população de 92.827 habitantes, que o povoava.

No entanto, a obrigatoriedade do ensino, mesmo para a Capital de Mato Grosso, não vinha sendo observada. O recenseamento escolar, introduzido como meio que daria condições ao governo de conhecer o número de crianças em idade escolar e, assim, garantir o cumprimento do princípio, não tinha sido efetuado.

Segundo o Diretor Geral da Instrução Pública, Joaquim Pereira Ferreira Mendes, em Relatório enviado ao Presidente do Estado em 1895, ou seja, quatro anos após a reforma do ensino, a obrigatoriedade, uma das grandes conquistas do Regulamento de 1891, não havia sido contemplada. A falta de recenseamento escolar era o motivo alegado para a sua não realização. Uma única experiência feita na Capital tinha obtido um péssimo resultado. A obrigatoriedade seria

... uma das medidas salutaes consagradas no vigente Regulamento em bem

do desenvolvimento do ensino e que, não tendo sido até então posto em pratica por falta de recenseamento, eu pretendia levar a effeito na Capital como um ensaio de experiencia, para mais tarde generalisar a sua applicação. (...) Devo dizer-vos que foram grandes os obstaculos a vencer para lograr realizar o dito recenseamento; por que quasi geralmente os Serventuarios incumbidos da distribuição e arrecadação das listas foram mal recebidos, por suporem muitos tratar-se da criação e lançamento de um novo imposto de capitação (Relatorio..., 1895: n.p.).

Para que a obrigatoriedade do ensino fosse cumprida, fazia-se necessário que o Estado financiasse as crianças que precisavam de ajuda material, pois de outra forma, elas não freqüentariam a escola. O fundo escolar, estipulado pelo Regulamento para essa finalidade, não tinha sido implantado. Como saída, o Presidente Murtinho propunha a aplicação de recursos advindos da loteria estadual, que era extraída na Capital Federal. Essa fonte aliviaria os cofres públicos do Estado que teria, então, condições de cumprir com a exigência de gratuidade do ensino, custeando os gastos com infra-estrutura e material de consumo para as escolas, bem como para subsidiar os estudos das crianças que precisavam de apoio.

Um outro aspecto que merece menção é quanto à infra-estrutura. As escolas não tinham prédios próprios para o ensino. Este também não era um problema novo, mas um dos que acompanhou o Brasil por todo o Império. Exemplo disso encontrou-se, em 1876, num editorial do jornal “A Província de São Paulo”, que trazia a mesma queixa referente aos problemas do ensino na Província de São Paulo.

O systema de ensino publico é mau entre nos. Aqui mesmo na capital as aulas funcçionam em salas acanhadissimas, sem nenhuma das condições hygiênicas, e impropria para o fim a que são destinadas (Apud CASTRO, 1997: 107).

A necessidade de construção de prédios escolares apropriados era reconhecida pelo Estado de Mato Grosso, como se deduz da fala do Presidente Murtinho. Nela, era afirmada a intenção de usar os recursos das extrações lotéricas, também como fonte de

financiamento para as construções.

Em quanto não se construírem edificios apropriados aos misteres do ensino, não poderá este ser professado de modo proveitoso. Tenho em vista mandar confeccionar na directoria de obras publicas a planta de um predio com os precisos requisitos para os exercicios escolares, de construção modesta, si bem que elegante, e de custo relativamente modico, de modo que em cada exercicio financeiro se possa fazer effectiva a edificação de uma ou mais casas d'aquelle typo, na medida dos recursos pecuniarios que fornecer o orçamento. N'este anno alimento a esperança de encetar tal systema de construcção, contando para isso com os beneficios liquidos de duas loterias extrahidas na capital federal durante o anno proximo passado, na importancia de onze contos de reis mais ou menos, e que terei de despende com a instrucção publica, de accordo com o compromisso que contrahir (sic) perante o ministro da fazenda para poder obter a isenção do imposto geral, que chegaria quasi a absorver os mesmos beneficios (Mensagem..., 1893: 15).

Em que a “esperança” de construção de prédios escolares resultou no governo Murtinho? Não resultou em nada. São esclarecedores dois registros desse Presidente nos anos seguintes de seu governo.

Apezar de já se achar na directoria de obras publicas a planta do edificio modelo para as escolas publicas primarias n'esta capital, não me foi dado mandar realizar uma só construcção d'aquelle typo, em razão do alto preço dos materiaes e mão de obra na crise economica porque passa o paiz inteiro (Mensagem..., 1894: 9).

Ainda continua a ser um desideratum a construcção de predios apropriados para o funcionamento das escolas publicas n'esta capital, por onde deve começar o melhoramento; não tendo eu me animado a mandar exigir um só edificio de tal especie, para o qual, aliás, existe na Directoria de Obras Publicas uma planta modelo já approvada, attento o elevadissimo preço actual, quer de materiaes, quer de mão de obra; devendo, porém, a administração superior, tão logo melhorarem as circumstancias, levar a effeito a edificação de que se trata, pois de uma bôa installação depende a regularidade dos exercicios escolares (Mensagem..., 1895: 11).

A falta de condições financeiras, sempre repetitiva nas Mensagens do Presidente, era a justificativa para o não investimento em obras essenciais à educação. Esses mesmos documentos, porém, possibilitam questionamento a tal justificativa. Como já foi dito

anteriormente, nas décadas seguintes à Guerra do Paraguai houve na região um maior incremento comercial, além da diversificação da produção que passou a gerar uma razoável receita de impostos de exportação para Mato Grosso. Ocorreu o início da extração da borracha e da exploração dos ervais, o incremento da pecuária e das charqueadas, entre outras atividades econômicas. Conseqüentemente, do ponto de vista econômico, Mato Grosso passou por um período de prosperidade que, necessariamente, refletiria nas finanças do Estado.

Analisando as mensagens governamentais de 1893, 1894 e 1895, do Presidente Murtinho, encontram-se informações a respeito da melhoria das finanças do Estado e que contestam a afirmação da falta de recursos.

Em 1893, Murtinho afirmava que

... vae prospera a situação financeira do Estado, tendo havido no cofre do thesouro sobejo numerario para este attender pontualmente aos pagamentos que óra lhe incumbem ... (Mensagem..., 1893: 5).

Em 1894, registrava que

... continua prospera a situação financeira do Estado (...) Quasi todas as fontes de receita³³ excederam sensivelmente as previsões do ultimo orçamento, de modo que o exercicio de 1893, até o fim do respectivo anno, já accusava, segundo o balanço provisorio, um saldo R\$ 124:209\$017, o qual é provavel ascenda, quando terminar a liquidação do dito exercicio, em 30 de Junho proximo vindouro, á cifra redonda de R\$ 150:000\$. (...) Na proposta de orçamento para o exercicio de 1895, formulada pelo thesouro do Estado ... foi a receita calculada em R\$ 641:200\$000 e a despesa em R\$ 555:123\$740, manifestando-se assim um saldo provavel de 85:576\$260 (Mensagem..., 1894: 4-6).

Por fim, na mensagem governamental de 1895, Murtinho afirmava que se mantinha

... prospera a situação financeira do Estado ... tendo-se encerrado o exercicio de 1893 e sendo provavel que se liquide o de 1894 com saldos relativamente

³³ A principal fonte de receita era o imposto de exportação da erva-mate, estimado em 220:000\$000. Este imposto tinha sido garantido pelo contrato entre a Companhia Mate Laranjeira e o Estado de Mato Grosso (Mensagem..., 1894: 5). Para um maior aprofundamento da questão da extração da erva-mate pela Companhia Mate Laranjeira, consultar ALVES, 1984.

avultados, o que atesta, a par do desenvolvimento da riqueza publica, a maior regularidade, tanto na arrecadação da receita como no dispendio dos dinheiros do Estado. (...) A receita para o anno financeiro de 1896 está calculada em R\$ 792:574\$000 e a despesa em R\$ 611:994\$773, conforme a proposta do Thesouro; sendo, portanto, provavel que o respectivo exercicio se liquide com um saldo de R\$ 180:579\$227, si despesas extraordinarias não vierem alterar o calculo. Comparando-se esses termos com os do orçamento vigente, verifica-se um excesso de receita de R\$ 63:074\$000 e uma diminuição na despesa de R\$ 38:555\$777, quanto ao exercicio futuro; o que é um facto assaz lisongeiro (Mensagem..., 1895: 4-5).

Tendo as fontes documentais como apoio, a hipótese que se pode levantar é a de que as verbas públicas, que seriam voltadas para a educação, foram empregadas em outros setores da administração, notadamente em infra-estrutura que a região tanto carecia. Podem estar incluídas nesse caso até mesmo as verbas das extrações da loteria estadual e que deveriam estar destinadas para a Instrução Pública.

Em Mato Grosso tudo ainda estava por se fazer como a construção de vias de transporte e de comunicação, assim como a colonização, a saúde, a educação etc.. Diante desse quadro, a administração canalizou os seus recursos financeiros para o desenvolvimento de infra-estrutura econômica para a região. É o que se pode deduzir da análise das mensagens governamentais desse período. Para viabilizar recursos para a construção de estradas, de pontes, de infra-estrutura de serviços urbanos, de segurança etc., as mensagens governamentais confirmam que foram tomadas várias medidas, tais como a implantação de coletorias fiscais em vários pontos do Estado; a regulamentação da lei de terras devolutas, visando ao desenvolvimento da pecuária e da agricultura; os contratos de arrendamento dos ervais em terras devolutas; entre outras medidas.

Com relação às verbas das loterias estaduais, o Presidente Murtinho, em 1893 estabeleceu um acordo com o Ministro da Fazenda, no sentido de utilizar na instrução pública os recursos advindos das extrações da loteria estadual, realizadas na capital federal. Essa medida isentaria Mato Grosso dos encargos de impostos que deveriam ser pagos aos

cofres federais. A lei federal nº 426, de 10 de dezembro de 1896, regia este acordo, fazendo com que as verbas anuais das extrações lotéricas fossem depositadas diretamente nos cofres do Estado (Cf. Relatório da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, apresentado ao Governador Generoso Paes Leme de Souza Ponce, 1907).

Essa disposição do governo Murinho em utilizar as verbas da loteria estadual na construção de prédios escolares não se concretizou, conforme o observado anteriormente. Pelo que contém as mensagens governamentais e os relatórios da instrução pública do período, conclui-se que os recursos da loteria estadual ou foram transferidos para outras áreas de investimento do governo mato-grossense ou, ainda, ficaram depositados nos cofres públicos sem utilização, o que seria pouco provável.

Algumas informações contidas nos relatórios da instrução pública evidenciam que essas verbas foram repassadas ao Estado, entretanto, parece que não foram utilizadas na educação. Não foi possível detectar nas mensagens governamentais informações mais detalhadas a respeito da questão, o que já é um dado revelador. Se o dinheiro estava sendo desviado para outras atividades, o silêncio dos governantes constituía-se em uma forma de evitar a discussão de algo consensual entre eles: Mato Grosso, prioritariamente, precisava expandir sua infra-estrutura. A educação e a saúde, apesar da retórica político-administrativa, não eram consideradas áreas essenciais para investimento. A importância dos setores sociais da administração somente se dava no discurso político, que sempre utilizou dessa retórica para fins eleitorais. Um artigo publicado no jornal “A Província de São Paulo”, em 1875, corrobora essa interpretação e evidencia que tal prática era anterior à República e, praticamente, ocorria em todas as regiões.

A instrução publica é actualmente o thema favorito de todos aquelles que procuram afagar a popularidade de muitos que desejam recomendar-se ao distribuidor das graças, pois que tambem a educação do povo tornou-se base para o lançamento do imposto a vaidade. Instruir o povo! eis a propaganda

official que encontramos a cada passo prégada pelos homens do governo (Apud CASTRO, 1997: 145).

Com relação à hipótese anteriormente apontada, do não investimento das verbas na instrução pública, a fala do Diretor Geral, Jannuario da Silva Rondon, em 1899, ao discutir o financiamento para a construção de um prédio para o Liceu Cuiabano, confirmou a existência dessa verba nos cofres do Estado.

Para esse fim já existe no Thesouro do Estado uma verba proveiniente (sic) dos productos das loterias extrahidas na capital da União em favor da instrucção n'este Estado verba esta que, segundo estou informado, attingirá a mais de cem contos de reis, incluindo-se mais algumas extracções que ainda estão por effectuar-se. E assim, fasendo-se a devida applicação d'aquella verba, ao Estado só cabe concorrer com uma insignificante quantia para a realisação de tão importante melhoramento (Relatorio..., 1899, n.p.).

E os anos passaram... Em 1907, o Diretor da Instrução Pública, Estevão A. Corrêa, em relatório apresentado ao então Presidente Generoso Ponce, reafirmava a necessidade de construção de um prédio apropriado para o Liceu Cuiabano. O custeio da obra deveria correr por conta dos recursos advindos das loterias que, aparentemente, se acumulavam nos cofres públicos estaduais.

Impõe-se a edificação de um predio para o Lyceu, edificação para a qual, já se dispõe o mesmo de, para mais de 150:000\$000, pelo acumulo de verbas nacionaes que, pela lei federal nº 426 de 10 de dezembro de 1896, tem sido depositadas no Thesouro Estadoal (Relatorio..., 1907, p. 5).

Resumindo, o Regulamento de 1891, do ponto de vista do ideário, acenou com as bandeiras da obrigatoriedade do ensino, da gratuidade, da laicidade e da coeducação, bandeiras que já estavam presentes nos discursos dos republicanos por todo o Brasil. Em relação às bandeiras da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário, sua importância no discurso republicano pode ser verificada num editorial do jornal "*A Província de São Paulo*", que servia de espaço para a veiculação das idéias do movimento e onde os republicanos discutiram a necessidade de expandir as escolas primárias em vez das escolas do ensino superior. A obrigatoriedade e a gratuidade estavam subentendidas no

discurso.

Ora, o povo, não é de Universidade que precisa, é de instrução primaria, de escólas espalhadas por toda a parte e ao alcance de todos, e que todos sejam obrigados a frequentar. A Universidade, essa será só para a Côrte e para os ricos. Instruir primeiro a massa popular, eleve-lhe o nível intellectual e moral, que então compreenderá a utilidade da sciencia e dos doutores, será bem vinda a vossa Universidade. Fazer o contrario e começar por esta será vestir o paiz de casaca conservando-o em ceroulas, como já alguem disse (Apud CASTRO, 1997: 116).

Até as vésperas da nova reforma da instrução pública de 1896, os problemas da educação em Mato Grosso mantinham-se os mesmos apontados desde o período imperial. Agora, porém, com agravante: a luta pelo poder político em função da proclamação da República havia se intensificado, gerando permanente instabilidade na região. Aliou-se a esse fator, a necessidade do Estado de Mato Grosso, enquanto unidade federada, construir-se enquanto tal. A Instrução Pública, como consequência, não seria privilegiada com injeções de recursos, mesmo comprometendo a aplicação dos princípios de seu regulamento. Priorizava-se a construção, literalmente, do Estado, principalmente de sua infra-estrutura econômica.

CAPÍTULO 3

A REFORMA REPUBLICANA DE 1896 EM MATO GROSSO

3.1. O Regulamento da Instrução Pública de 1896

A primeira década após a proclamação da República foi marcada pela “ânsia” de modernizar Mato Grosso nos moldes de Estado Federativo. A autonomia delegada às unidades federativas gerou dispendiosas obrigações, mas permitiu que os estados criassem impostos e alienassem terras devolutas. No intuito de aumentar os recursos do Estado e dos municípios, a Lei mato-grossense nº 22, de 16 de novembro de 1892, discriminava quais seriam as rendas respectivas.

§ 1º – São rendas do Estado:

- 1 – O impôsto de exportação,
- 2 – o impôsto do sêlo e emolumentos
- 3 – o impôsto da indústria e profissão
- 4 – o impôsto de transmissão de propriedade
- 5 – o impôsto sôbre privilégios
- 6 – décimas prediais
- 7 – o impôsto sôbre gêneros de produção do Estado
- 8 – o impôsto de madeiras de construção
- 9 – pedágio e impôsto sôbre passagem dos rios,
- 10 – e todos os mais que recaírem sôbre serviços do Estado.

§ 2º – São rendas do Município:

- 1 – laudêmio
- 2 – foros de terrenos

3 – o impôsto de patente

4 – o impôsto de aferição

5 – o dízimo sôbre gêneros alimentícios que entrarem para o consumo público

6 – e os impostos sôbre tudo que se destinar ao consumo direto das povoações (CORRÊA FILHO, 1969: 684).

Mato Grosso, nesse período, passou por uma fase de equilíbrio na sua situação financeira, “*na ausência de dívidas internas nem externas, e registro de saldos nos encerros dos exercícios...*” (Idem: 686). O Tesouro Estadual registrou a existência de saldos positivos entre 1895 e 1899.

Mato Grosso: saldos orçamentários – 1895/1899

EXERCÍCIO	RECEITA	DESPESA
1895	824:751\$240	762:797\$205
1896	1.135:797\$878	937:098\$538
1897	1.105:787\$283	925:815\$263
1899	1.183:470\$005	1.134:561\$547

FONTE: CORRÊA FILHO, 1969: 710

No âmbito da economia regional, o registro desses saldos orçamentários coincidiu com a exploração da borracha, com o auge econômico da indústria açucareira; com a expansão da pecuária e com a exploração de erva-mate. Passou-se a ter, assim, uma ação fiscal mais rigorosa sobre as atividades econômicas do Estado, gerando, conseqüentemente, mais recolhimento de impostos. Justificou-se, portanto, o aumento da receita em Mato Grosso.

Na esfera política, o lapso de tempo correspondente a 1895-1910 foi marcado por mudanças constantes de presidentes do Estado em Mato Grosso. O quadro seguinte evidencia a afirmação.

Quadro de governantes de Mato Grosso: 1895 a 1908

NOMES DOS PRESIDENTES	DATA DA POSSE	TEMPO DE GOVERNO
Antônio Correia da Costa	15-08-1895	2 anos, 1 mês e 2 dias
Antônio Cesário de Figueiredo	17-09-1897	2 meses e 2 dias
Antônio Correia da Costa	19-11-1897	2 meses e 7 dias
Antônio Cesário de Figueiredo	26-01-1898	1 ano, 5 meses e dez dias
Antônio Leite de Figueiredo	06-07-1889	1 mês e nove dias
Antônio Pedro Alves de Barros	15-08-1899	7 meses e 19 dias
João Paes de Barros	04-04-1900	4 meses e 20 dias
Antônio Pedro Alves de Barros	24-08-1900	2 anos, 11 meses e 21 dias
Antônio Paes de Barros	15-08-1903	2 anos, 10 meses e 23 dias
Pedro Leite Osório	08-07-1906	1 ano e 1 mês
Generoso P. L. de Sousa Ponce	15-08-1907	1 ano, 1 mês e 27 dias
Pedro Celestino Correia da Costa	12-10-1908	2 anos, 10 meses e 3 dias

FONTE: CORRÊA FILHO, 1969, Anexo II.

Foi nesse contexto de administrações inconstantes, doze ao todo num período de 14 anos, que foi aprovado e vigorou o Regulamento de 1896. Apenas para exemplificar o “estado de revoluções” políticas pelo qual passou Mato Grosso, cita-se o trabalho de Corrêa, que faz uma extensa análise da história política da região.

... em 1899 Totó Paes de Barros e seus aliados lutaram para *destronar* o coronel Ponce; em 1906 foi a vez de Ponce com seus aliados (muitos deles ex-aliados do presidente), lutar para *destronar* Totó Paes. Essa situação lembrava a afirmação do deputado Luiz Adolpho, na discussão sobre uma possível intervenção federal no estado em decorrência da revolução de 1899: “o que houve em Matto Grosso foi uma insurreição, uma violência doméstica, como dizem os americanos, uma verdadeira rebelião contra os poderes locais (CORRÊA, 1995: 100).

Na área política, em 1895, aconteceu a eleição para Presidente do Estado. Em seguida, Manoel José Murtinho passou o governo para o novo Presidente eleito, Antônio Corrêa da Costa, cuja gestão deveria se desenvolver de 1895 a 1899, mas que governou Mato Grosso por um período de apenas dois anos (Cf. Quadro de governantes de Mato Grosso: 1895 a 1908).

Segundo Gervásio LEITE, o governo de Antônio Corrêa da Costa foi marcado por várias iniciativas:

... baixou minuciosas instruções para colheita de erva-mate, impedindo, assim, a destruição dos ervais mato-grossenses; facilitou a concessão de lotes aos imigrantes; defendeu bravamente os interesses do Estado nas questões de limites de Goiás e Amazonas; remodelou a tipografia do Estado; regularizou o processo de medição e legitimação de posses de terra; facilitou a colonização e, sobretudo, reformou a Instrução Pública do Estado, dentro dos princípios que colheira durante o seu tempo no magistério (LEITE, 1971: 101).

Em relação à instrução pública, Corrêa da Costa, que havia sido professor de Matemática no Liceu Cuiabano, discutiu a situação de “decadência” em que esta se encontrava, em mensagem governamental de 1896.

A decadência do nosso ensino primário, declara, chegou a ponto de verificar-se pelos exames ultimamente procedidos, que dos quarenta e quatro alunos julgados provectoros, apenas dezessete foram preparados nas dez escolas públicas que mantém o Governo nesta capital (Apud MARCÍLIO, 1963: 117).

Segundo o Presidente, as causas da precariedade da educação residiriam na

... falta de confiança dos pais no professorado público, a preferência dada pelo regulamento ao provimento dos cargos por professoras, a tolerância nos cursos, facilitando o ingresso de pessoas pouco idôneas no magistério, e, além disso, a não classificação das escolas em graus diversos, dificultando, em consequência, a seleção dos alunos, quer quanto à idade, quer quanto ao adiantamento (Idem: 117).

Para o Presidente Corrêa da Costa, a instrução pública para obter resultados desejáveis, deveria passar por uma nova reorganização. Dessa forma, em 20 de junho de 1896 foi expedido um novo *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso*³⁴, na forma do decreto nº 68, autorizado pela lei nº 152 de 16 de abril do mesmo ano.

³⁴ A direção e fiscalização do ensino ficou praticamente inalterada em relação ao Regulamento de 1891. Apenas foi acrescentado o Conselho Disciplinar (Cf. nota 32 do presente trabalho).

O Regulamento tratava do ensino primário e secundário do Estado e que seriam custeados pelos cofres públicos estaduais e oferecidos a *“todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classe nem de origem”* (Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, artigo 1º, 1896: n.p.).

Vale enfatizar que, do ponto de vista da defesa de oferta de ensino para todos, Mato Grosso foi um dos Estados a assumir uma postura avançada para a época. Segundo afirmação de Osmar Fávero, este princípio só apareceu nacionalmente, pela primeira vez, na Constituição de 1934, por influência do movimento educacional renovador.

... não é casual e nem arbitrário que, em lugar do mutismo ou omissão do texto constitucional de 1891, a Constituição de 1934 declare, pela primeira vez: *a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos* (art. 149). (...) A educação como *direito de todos* e como tarefa dos poderes públicos, tal como nos *declara* a Constituição de 1934, traduz o lado *histórico-crítico inovador* (que) *estendeu-se também à renovação do campo educacional* (Rocha, p. 111) (FÁVERO (org.), 1996: 12).

Retomando, no Regulamento de 1896, o ensino primário passaria a ser ministrado em escolas elementares ou de primeiro grau e complementares ou de segundo grau. As escolas elementares seriam criadas em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados do Estado; as complementares, na capital e cidades principais, ou seja, naquelas cidades mais desenvolvidas e com população maior.

A obrigatoriedade do ensino seria limitada apenas ao ensino elementar e às crianças de sete a dez anos de idade. Entretanto, algumas crianças estariam isentas da frequência escolar se os responsáveis por elas provassem que recebiam o ensino exigido em casa ou em aula particular ou, ainda, que tivessem algum defeito físico ou moléstia que impedisse a ida para a escola (art. 4º). A obrigatoriedade escolar, ainda, seria restrita às crianças residentes dentro de um espaço definido por um círculo traçado pelo raio de um quilometro, tendo como referência a sede da escola (art. 8º).

Diferentemente do Regulamento de 1891, que estipulava o caráter obrigatório para todos os níveis do ensino primário, o Regulamento de 1896 adotou a obrigatoriedade apenas para o ensino primário elementar, portanto apenas para o primeiro nível da instrução pública primária. Tal disposição aproximou-se daquela que foi adotada pelo Estado de São Paulo a partir da Reforma de 1892. O Regulamento da Instrução Pública Paulista de 1893 assim tratou a questão da obrigatoriedade do ensino:

Artigo 200. O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos sete (art. 1.º § 2.º da lei n. 88).

§ único. O limite de 12 annos, marcado para á obrigatoriedade, não importa a prohibição de matricula nas escolas preliminares ás creanças maiores daquella idade.

Artigo 201. Exceptuam-se da obrigatoriedade decretada no artigo antecedente:

- a) as creanças que residirem á distancia da escola publica maior de 2 kilometros, para meninos e de 1 kilometro para meninas (art. 54 da lei n. 88).
- b) as creanças que soffrerem de inhabilidade physica ou intellectual attestada pelas municipalidades (art. 56 da lei n. 88).

Artigo 202. A obrigatoriedade de frequentar as escolas publicas não comprehende as creanças que receberem instrucção em suas proprias casas ou em escolas particulares (Collecção das Leis e Decretos..., 1913: 260).

Em Mato Grosso, aos responsáveis que não comunicassem ou mentissem a respeito do porquê de não mandar as crianças para a escola, o Regulamento fixava uma multa de 5\$000 a 20\$000 réis, dobrando esse valor na reincidência comprovada pelas autoridades (art. 7º).

O Regulamento de 1896, no que se refere à coeducação, foi mais conservador que o Regulamento de 1891. Seriam criadas escolas elementares tanto para meninos como para meninas. E, atendendo a uma das necessidades de mudança da instrução pública, segundo a citada fala do Presidente Antonio Corrêa da Costa, estipulou a regência feminina apenas para as escolas elementares de meninas. Pode-se conferir, citando o art. 9º

Haverá escolas elementares para meninos e para meninas, sendo aquellas regidas por professores e estas por professoras, excepção da ultima parte do

artigo 353º deste Regulamento³⁵ (Regulamento Geral..., 1896: n.p.).

Era mais enfático ainda o Regulamento a respeito da regência feminina. Para o caso de existirem algumas escolas do sexo masculino regidas por professoras, o art. 345, das disposições transitórias, afirmava que:

A medida que forem vagando escolas do sexo feminino, serão para ellas transferidas as professoras que regerem escolas elementares do sexo masculino, devendo estas ser providas por professores (artigo 11, § 2º da lei nº 152) (Idem: n.p.).

A escola elementar teria como plano de estudo: a leitura corrente de impressos e manuscritos; a caligrafia e a escrita; o estudo prático de língua materna; os exercícios de intuição ou noções de “*cousas*”, acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicação sobre formas, cores, medidas, seu uso e aplicação; a aritmética prática até a divisão por dois algarismos, problemas fáceis sobre as quatro operações, noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos, grandeza, quantidade e unidade, comparação da grandeza com a unidade, conseqüências resultantes dessa comparação, generalidades sobre o modo de dividir e subdividir a unidade, diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão; a cultura moral, comentários das narrativas dos livros de leitura e dos fatos da vida escolar; a geografia e história do Estado e, por fim, a costura simples nas aulas para as meninas (art. 10º).

O Regulamento afirmava, a respeito da questão metodológica, que o professor, nos exercícios de leitura, deveria restringir ao essencial as regras e definições, atentando para o caráter mais prático do que teórico do nível de ensino elementar. Era o método intuitivo sendo adotado e considerado como uma conquista da pedagogia moderna da época.

Artigo 11 - Os exercícios de leitura serão feitos de preferência em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de *cousas*; devendo o professor

³⁵ “Artigo 353 - Quando se tratar de cadeira suprimida e mais tarde restabelecida, o respectivo professor poderá para ella ser removido independente de concurso, bem como nos casos de transferencia de professores de uma para outra cadeira” (Regulamento Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, 1896: n.p.).

por sua parte limitar ao minimo possivel as regras e definições, atendendo ao carater mais pratico do que teorico desta primeira parte do ensino primario (Idem: n.p.).

Ruy Barbosa em 1886, na tradução que fez do livro *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*, de N. A. Calkins, postulava a primazia do mais moderno método, o intuitivo, em contraposição ao verbalista, antigo método, muito usado nas escolas. Para Ruy Barbosa, o método intuitivo veio para substituir a metodologia do ensino mútuo, ou seja, de *Lancaster e Bell*. Este, era ministrado aos alunos por *decuriões* de forma meramente verbal, individualmente a cada aluno.

Esses methodos empecivos e funestissimos incorrem hoje na mais geral condemnação; e a experiencia dos paizes modelos indigita as *lições de coisas* o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercicio reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a succeder triumphantemente aos processos *verbalistas*, ao absurdo formalismo da escola antiga (Preambulo do traductor, por Ruy Barbosa. In: CALKINS, 1886: VII).

Segundo LOURENÇO FILHO, o método intuitivo, baseado em estudos de Pestalozzi, teve sua expressão e divulgação maior nos Estados Unidos através do livro *Lições de Coisas*, de Calkins.

Pode-se afirmar que, nesse embate, e na obra de consolidação do ensino intuitivo, nos Estados Unidos, a obra de Calkins veio a ter papel decisivo. Mestre primário por alguns anos, e, depois, diretor de escola, no interior do Estado de Nova York, transfere-se para essa cidade, em 1846, para aí dedicar-se à propaganda da renovação didática. Tendo verificado a dificuldade que sentiam os docentes em adaptar, por si próprios, as idéias de Pestalozzi à prática corrente do ensino, compõe um formulário de lições, que publica, em 1861, sob o título de “Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development”. O livro alcança grande êxito, o que leva o autor a refundi-lo e ampliá-lo, em 1870, quando passou a ter, então, o título abreviado de “Primary Object Lessons” (LOURENÇO FILHO, 1966: 75).

Mato Grosso, então, através de sua legislação educacional, impunha o método intuitivo, defendido como aquele consonante com as imposições modernas do ensino.

Em relação ao ensino complementar, o Regulamento dizia que este era livre e constituiria a “chave” do ensino primário (art. 12). Seriam criadas pelo Estado escolas complementares para cada sexo, separadamente (art. 13). Nas cidades que não tivessem condições para implantar as duas, dar-se-ia preferência à do sexo masculino. O art. 18 afirmava, ainda, que nas escolas primárias, elementares ou complementares, não poderiam ser matriculados mais de sessenta alunos. Para a matrícula nas escolas complementares, o aluno teria que estar aprovado no “*exame de proveccção*” nas matérias do ensino elementar (art. 17).

Acentue-se que o ensino complementar sendo livre possibilitava à iniciativa particular que se voltasse para este ramo de ensino, contribuindo para a sua expansão. Dessa forma, o Estado seria liberado de investir neste nível do ensino primário, reservando seus esforços para a manutenção e expansão do ensino elementar. Não há como negar que, através dessa regulamentação, o governo mato-grossense se eximia de uma responsabilidade maior com o ensino complementar e, ao mesmo tempo, criava condições para que a iniciativa particular lucrasse com esse ramo de ensino.

As escolas complementares, de acordo com o artigo 14, teriam um plano de estudos que incluiria, além das matérias atribuídas às escolas elementares,

§ 1º - Escrita, leitura expressiva e comentada de autores brasileiros de boa nota; ditados; recitação de trechos de prosa e verso aprendidos de cór; exercicios de composição e de estilo; estudo pratico da grammatica portuguesa; analyse das preposições segundo os metodos das relações.

§ 2º - Arithmetica pratica, comprehendida: as seis operações sobre numeros inteiros e fracionarios; exercicios mentaes sobre as quatro operações fundamentaes; calculo pratico e problemas concretos; applicação e uso dos signaes de relações; divisores primos de um numero; composição do maior divisor comum e do menor multiplo comum de dous ou mais numeros, sistema metrico decimal; dizima infinita e finita; frações correspondentes, ordinarias e complexas; propriedades da equidiferença e da proporção; regra de tres simples e composta; metodo de redução e unidade; transformação das

frações.

§ 3º - Geometria pratica; construcção pratica de figuras planas no quadro preto; medição pratica das areas e capacidades; estudos e representação grafica dos solidos no quadro preto.

§ 4º - Geographia: estudo do globo precedido de noções geraes de cosmografia, terras e mares; continentes e ilhas; explicação das cartas geographicas; descrição sumaria de cada uma das partes do mundo, raça, lingua, religião, governo, população, capitaes, cidades principaes e acidentes fisicos mais importantes de cada paiz; estudo mais desenvolvido sobre os mapas da America do Sul e mais particularmente do Brazil e do Estado de Matto-Grosso.

§ 5º - Historia: ideas geraes sobre as grandes divisões da historia; principais noções e povos da antiguidade, da idade media e dos tempos modernos; datas essenciais da chronologia; historia patria, especialmente de Matto-Grosso; devendo em ambos o professor ocupar a atenção de seus discipulos com o resumo dos acontecimentos memoraveis da historia da humanidade e da biographia dos grandes homens, limitando o ensino aos fatos que mais concorreram para o progresso moral e social do genero humano.

§ 6º - Educação Civica e Moral; leitura e explicação da Constituição Federal e do Estado; economia domestica; maximas moraes; observações sobre factos da vida escolar pratica e da historia, pricipaes deveres do homem para com a humanidade, para com a patria, para com os seus concidadãos, para com a familia e para consigo mesmo; noções e exposição pratica da solidariedade social e humana; preceitos e regras de civilidade.

§ 7º - Trabalhos de agulha, corte e feitio de roupas brancas para crianças, mulher e homem, nas escolas do sexo feminino (Regulamento..., 1896: n.p.).

Os trabalhos escolares deveriam obedecer uma seqüência metodológica, partindo sempre do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato. O professor ministraria o ensino da forma mais prática possível, utilizando-se sempre de uma “*linguagem chã*”, como forma de familiarizar a inteligência do aluno com a matéria a ser estudada. Como já foi dito, era a adoção do método intuitivo, concepção surgida na Europa e Estados Unidos a partir de meados do séc. XIX e que, segundo Maria Benício RODRIGUES estava centrado

... na experiência da criança, orientava-se por uma teoria que entende o desenvolvimento da inteligência a partir da “experiência sensorial”. Esta

seria o ponto de partida de um processo de aprendizagem em que o professor seria o condutor do esforço despendido pelo próprio aluno no sentido da aquisição de um conhecimento sistematizado e organizado. Para isso, a aprendizagem deveria começar pela observação e, progressivamente, por meio da “instrução oral” chegar às abstrações. O fundamento do método é a experiência vivida pela criança através da observação, competindo ao professor possibilitar a aquisição de conhecimentos sistematizados através da apresentação gradual dos elementos previamente por ele organizados. Entendia-se, então, que nesse processo a criança desenvolveria a sua intuição, a sua experiência sensorial, teria a sua inteligência estimulada e, conseqüentemente, o seu poder de observação (RODRIGUES, 1988: 89).

Pelo art. 25 ficava proibido o sistema de ensino por decuriões ou monitores. A tarefa didática passaria, inteiramente, para a responsabilidade do professor, condizente, portanto, com a adoção do método intuitivo, o qual supunha atribuições de ensino específicas ao professor.

De acordo com o art. 31, o castigo corporal infligido aos alunos também estaria abolido³⁶. Mas, em 1912, um dos membros paulistas que participou da reorganização da instrução pública primária em 1910, Leowigildo Martins de Mello, então Diretor da Escola Normal e Modelo, registrou um interessante depoimento a respeito do emprego, ainda, de castigos corporais nas escolas:

É summamente grato á Directoria da Escola registrar neste relatório a imperturbavel disciplina que se observou no corpo de alumnos, durante o anno lectivo de 1912. E tanto mais é justa essa satisfação, quanto é preciso que se attenda, já ao elevado numero de alumnos matriculados (383), já ao habito, em voga ainda em alguns estabelecimentos de educação, de castigar physicamente os educandos. Em seu registro disciplinar não inscreveu ainda um só nome de alumno que tivesse merecido a pena ultima – expulsão. Esse facto é bastante significativo, pois, em geral, ella recebe em seu curso alumnos vindos de estabelecimentos em que a disciplina é mantida a peso de castigos physicos (Rel. do movimento annual..., 1912: n.p.).

³⁶ Segundo Gilberto Luiz Alves, a Lei Imperial de 1827, que criou o ensino primário no Brasil, em seu artigo 15, “mandava que os ‘castigos’ fossem ‘praticados pelo methodo de Lencastre’ ” (ALVES, 1998: 81).

Portanto, sendo os castigos físicos uma das formas de sanções corriqueiras nas escolas, era necessário que se tentasse aboli-los através de lei.

Como a questão da falta de prédios escolares era regra, o Regulamento prescrevia, no seu art. 23, a responsabilidade do Estado pelo pagamento ao professor que lecionava em casa particular onde residia, da quantia equivalente à metade do valor de seu aluguel.

O Regulamento de 1896 introduziu a criação de bibliotecas escolares nas escolas complementares.

Artigo 41 - Haverá nas escolas complementares de um e outro sexo, pequenas bibliothecas destinadas ao estudo dos alunos e outras crianças que as queiram frequentar e consultar em presença do professor (Idem: n.p.).

As bibliotecas teriam os seus acervos bibliográficos formados por livros de educação, mapas de geografia, livros de viagens, de contos de fadas, de narrações morais, de poesias e de episódios da história pátria.

A aquisição das bibliotecas escolares seria financiada por recursos previstos no orçamento estadual, além daqueles advindos do fundo escolar. Este fundo, que já tinha sido também contemplado pelo Regulamento de 1891, era destinado à aquisição de móveis escolares, à organização das bibliotecas e ao financiamento da formação de alunos “indigentes” (roupas e utensílios) das escolas elementares. De acordo com o art. 50, o fundo escolar seria composto,

§ 1º - Da quota votada anualmente no orçamento do Estado;

§ 2º - Das sobras da verba destinada ao pagamento do pessoal docente e administrativo da instrução;

§ 3º - Dos emolumentos sobre nomeações, remoções, jubilações e licenças dos professores e empregados da Secretaria da Instrução;

§ 4º - Dos emolumentos pagos por certidões passadas pela mesma Secretaria;

§ 5º - Do produto das multas impostas em virtude e na conformidade deste Regulamento;

§ 6º - Dos donativos e legados feitos em favor da instrução publica (Idem, n.p.).

Mais uma vez, era o caráter ambíguo assumido pela política educacional do Estado, visando diminuir suas despesas. As bibliotecas escolares seriam criadas apenas nas escolas complementares, onde o ensino não era obrigatório e onde, como já foi dito, provavelmente ocorreu uma menor oferta, em função deste nível de ensino estar aberto à iniciativa particular. Também o financiamento educacional de crianças carentes seria assegurado apenas àquelas que freqüentavam as escolas elementares. Como se observa, já estava posta uma diferenciação entre os dois graus de ensino primário, pois sendo o primeiro nível elementar obrigatório e o complementar livre, onde a iniciativa particular poderia também atuar, caberia ao Estado financiar somente a parcela daquelas crianças carentes que procuravam as escolas elementares. O gasto com a manutenção e construção de prédios escolares também seria menor, pois escolas particulares de ensino complementar poderiam ser criadas, abrangendo um grande número de alunos.

Em relação à formação de quadros para o magistério primário, o Regulamento não dispunha a respeito de uma escola normal, aspecto previsto até no Regulamento de 1891. O papel de formador de professores para o ensino primário foi atribuído ao curso de Humanidades, ministrado no Liceu Cuiabano.

Artigo 153 - O ensino secundario continua a ser ministrado no Lyceu Cuyabano, que tem por fim preparar a mocidade com a cultura intelectual indispensavel para o regular desempenho de qualquer profissão, considerando como tal o exercicio de empregos publicos, seja no magisterio official, ou nas repartições administrativas do Estado (Idem: n.p.).

O ingresso no magistério público, tanto no ensino primário quanto no secundário, só se daria mediante concurso. A formação do “humanista” garantia, juntamente com a do normalista, o ingresso imediato na carreira de professor público.

Artigo 218 - Si, anunciado um concurso, inscrever-se para elle um só candidatto, será este examinado em um só dia; e se o pretendente for normalista ou humanista, será effetivamente nomeado independente de exame (Idem: n.p.).

Do ponto de vista do ideário, o Regulamento de 1896 não assumiu algumas bandeiras adotadas pelo Regulamento de 1891. A gratuidade do ensino foi colocada de forma genérica, atribuindo ao Estado a responsabilidade pelo financiamento de material escolar apenas às crianças que precisassem, mas exigindo como condição a comprovada frequência dos alunos nas escolas primárias elementares. Ou seja, de acordo com o art. 351, caberia ao Diretor da Instrução Pública distribuir o material necessário somente aos alunos que tivessem frequência efetiva.

A obrigatoriedade, como já foi exposto, era restrita ao ensino elementar, às crianças de sete a dez anos. Era, então, obrigatório aquele grau inicial do ensino primário considerado como o máximo assegurado à população em idade escolar. Foi estipulado, porém, que o governo isentaria alunos da obrigatoriedade do ensino (art. 4º - § 1º e § 2º), se na família ou por particular recebessem instrução, com o que se restringiu ainda mais o alcance de tal preceito.

A coeducação, vista anteriormente, não foi considerada. A proposta era a de criação de escolas separadas para os sexos masculino e feminino. Somente o art. 352 falava da criação de escolas mistas em pequenas cidades, vilas, freguesias e povoações. Mas isto era exceção, pois, nesses lugares, a população escolar seria diminuta e não compensaria o dispêndio financeiro com a criação de escolas para os dois sexos. Portanto, se justificaria a criação de escolas mistas em tais localidades.

A laicidade na educação não foi abordada e a liberdade de ensino era possível apenas em relação ao nível de ensino primário complementar.

Conclui-se, então, que o princípio de universalização da escola, associado às formas de realização da obrigatoriedade, da gratuidade e do financiamento da educação, ficava pulverizado e comprometido, como consequência.

3.2. A influência³⁷ da reforma republicana da instrução pública paulista de 1892 na elaboração do Regulamento mato-grossense de 1896

As descrições seguintes terão o objetivo de analisar a influência da proposta educacional da Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892, no Regulamento mato-grossense e, conseqüentemente, a incorporação das bandeiras educacionais do movimento republicano.

As principais influências foram: a divisão do ensino primário em elementar e complementar, cuja denominação na Reforma Paulista era ensino primário preliminar e complementar; a criação de bibliotecas escolares nas escolas complementares, o que já era colocado para as escolas preliminares e complementares de São Paulo; a questão da obrigatoriedade apenas para o ensino elementar, que tinha correspondência, também, com a obrigatoriedade imposta somente para o nível primário preliminar paulista; a utilização de novo “método pedagógico”, o intuitivo, cuja prescrição já era notória na reforma paulista.

Para referendar as afirmações feitas acima, cita-se o Regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo, de 1893, que em seu artigo 53 afirmava: “o ensino primario compreenderá os dous cursos: a) preliminar; b) complementar (art. 1.º § 1.º da lei n.88)”³⁸ (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Tomo III, 1913: 206).

Em relação à Mato Grosso, o Regulamento da Instrução Pública de 1896, afirmava em seu artigo 2º que “a instrução primaria será dada em escolas denominadas elementares ou de primeiro gráo e complementares ou do segundo gráo...” (Regulamento

³⁷ Ressalte-se que, apesar do uso da palavra “influência”, o entendimento do assunto não perde de vista que a concepção de educação da época passava por um processo de debate nacional. Utilizou-se a Reforma Paulista de 1892, por ser esta divulgada pelo Brasil como expressão, na instrução pública, da proposta mais avançada.

³⁸ Encetada por Caetano de Campos, a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, reorganizou a instrução pública paulista.

da Instrução..., 1896: n.p.)

No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino preliminar³⁹, o Regulamento paulista dizia:

Artigo 200. O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7 (art. 1º § 2º da lei n. 88).

§ único. O limite de 12 annos, marcado para á obrigatoriedade, não importa a prohibição de matricula nas escolas ás creanças maiores daquela idade.

Artigo 201. Exceptuam-se da obrigatoriedade decretada no artigo antecedente:

- a) as creanças que residirem á distancia da escola publica maior de 2 kilometros, para meninos e de 1 kilometro para meninas (art. 54 da lei n. 88)
- b) as creanças que soffrerem de inhabilidade physica ou intellectual, attestada pelas municipalidades (art. 56 da lei n. 88)

Artigo 202. A obrigatoriedade de frequentar as escolas publicas não comprehende as creanças que receberem instrucção em suas proprias casas ou em escolas particulares (art. 54 da lei n. 88) (Collecção das Leis..., 1913: 230).

No Regulamento mato-grossense, a questão da obrigatoriedade foi assim colocada:

Artigo 4º. O ensino primario elementar é obrigatorio para todas as creanças de sete a dez annos de idade. Para isentarem os filhos e tutelados da frequencia da escola elementar, deverão os paes e tutores provar:

§ 1º. Que no seio da familia, ou em aula particular, recebem elles o ensino exigido por este regulamento, ou então:

§ 2º. Que seus filhos e tutelados tem molestia ou defeito physico que o inhiibe de frequentar a escola.

(...) Artigo 8º. A obrigação da frequencia da escola elementar, restringe-se aos meninos residentes dentro do circulo traçado pelo raio de um kilometro medido da sede da escola (Regulamento da Instrução..., 1896: n.p.).

No que se refere ao método usado pelos professores para ministrar o ensino aos alunos, o Regulamento paulista referenciou a questão:

Artigo 414. As licções serão mais empiricas do que theoricas, esforçando-se os professores por transmittir aos seus alumnos, noções claras e exactas e provocando gradualmente o desenvolvimento das faculdades delles (Collecção de Leis..., 1913: 273).

³⁹ Repete-se a citação como forma de referendar a proximidade dos dois regulamentos.

O método intuitivo também estava sendo adotado em Mato Grosso, ficando assim regulamentado:

Artigo 15. O professor se esforçará para tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alunos os objetos, suas qualidades e organização, e partindo sempre em suas relações do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto; deve abster-se de perturbar a intelligencia da criança com o ensino prematuro de regras e definições, pondo em contrario todo empenho em amenisar o ensino de modo a despertar a attenção do menino, sem fatigá-lo. Para conseguil-o usará sempre de uma linguagem chã, mais clara e precisa de modo a familiarisar a intelligencia do aluno com assumpto de que houver de occupar-se (Regulamento da Instrução..., 1896: n.p.).

Apesar de todas as semelhanças entre os regulamentos, a literatura histórico-educacional da região descreve que, somente a Reforma da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, de 1910, teve como fonte de “inspiração direta”, a Reforma Paulista.

A instrução primária foi moldada pelos métodos seguidos em S. Paulo, que incontestavelmente, no país, ocupa a vanguarda na formação intelectual e na educação cívica da infância e da mocidade (CORRÊA FILHO, 1945: 89).

A reforma da instrução pública (1910), levada a efeito por Pedro Celestino, procurou calcar-se nas experiências que São Paulo vinha realizando desde 1890 (ALVES, 1986: 45).

Ora, o Regulamento da Instrução Pública mato-grossense de 1910, na confrontação com o de 1896, demonstrou ser praticamente uma cópia integral deste último. Fica evidente, então, que todas as mudanças ocorridas na instrução pública mato-grossense em 1896 e, na sequência, em 1910, tinham como parâmetro, a Reforma Paulista. Outro dado que pode ser acrescentado para corroborar a afirmação é o de que o Diretor Geral da Instrução Pública no período, referente à implantação do Regulamento de 1896, José Estevão Corrêa, um renomado educador de Mato Grosso, participou da elaboração do “novo” Regulamento de 1910, também como Diretor da Instrução Pública à época (Cf. MARCÍLIO, 1963: 128). Frise-se que cabia ao Diretor da Instrução Pública sugerir, elaborar e encaminhar ao Presidente do Estado as sugestões de mudanças relacionadas com

o ensino público, assim como organizar os estatutos das escolas primárias, entre outras atribuições. É esclarecedora a fala de CORRÊA FILHO, a respeito da figura de José Estevão Corrêa e do papel que desempenhou na Reforma de 1910.

A maior autoridade estadual, em matéria de educação, cabia ao afamado professor José Estevão de Corrêa, encanecido no serviço de ensinar gerações e gerações sucessivas de moços, de quem era o guia venerando. Sustentava idéias, porém, que nem sempre se harmonizaram com as dos inovadores (refere-se aos professores paulistas que foram contratados para ajudar na implantação do Regulamento de 1910), cuja experiência longe estava de comparar-se com a sua. A habilidade conciliatória de Pedro Celestino conseguiria, entretanto, a cooperação das duas componentes valiosas, por maneira que o Regulamento de 22 de Outubro de 1910, sem desprezar a tradição escolar do Estado, adotaria preceitos que arejassem o anacrônico aparelhamento existente (CORRÊA FILHO, 1945: 89).

O exame dos relatórios sobre a instrução pública primária e secundária, elaborados pelo Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, anunciou algumas pistas demonstrativas da afinação do Regulamento mato-grossense de 1896 com a Reforma Paulista e, até mais que isso, da influência do ideário republicano.

Segundo o Diretor, no relatório enviado ao Presidente do Estado, Antônio Corrêa da Costa, em 1897, a reforma da instrução pública primária e secundária mato-grossense se baseou nos princípios educacionais de pensadores como Pestalozzi, Froebel, Spencer e outros.

Obedecendo aos principios basicos da lei nº 152 de 16 de Abril do anno passado, V. Ex^a reformou, pelo regulamento de 20 de Junho subsequente, a instrucção publica primaria e secundaria do Estado, subordinando-a aos processos *intuitivos* de Pestalozzi, Froebel, Spencer e outros (Relatorio..., 1896: n. p.).

Os princípios pedagógicos assumidos pelo Regulamento da Instrução Pública, representados num novo programa de ensino, no entendimento do Diretor, significavam a adoção pelo Estado daquilo que na ciência e na pedagogia era tido, então, como mais avançado.

Bem haja a lei que, estabelecendo a mais absoluta harmonia de conjuncto e a mais exacta concatenação logica das disciplinas que vão ser professadas nas escolas, assentou definitivamente o edificio de nossa instrução official em novo programma de ensino, modesta e até mesmo deficiente sim, mas em todo caso coherente com as imposições da actualidade e modelado segundo os mais adiantados principios da sciencia e da pedagogia moderna (Idem: n.p.).

Entretanto, o Regulamento de 1896 não considerou um dos preceitos básicos educacionais modernos, ou seja, a educação física⁴⁰. A fala do Diretor da Instrução Pública reclamava a adoção dessa medida no ensino elementar.

Em primeiro lugar, é de mister que o ensino elementar vise o triplice fim da educação physica, intelectual e moral e não simplesmente a educação intelectual e moral como se acha estabelecida na citada lei n. 152 (Idem: n.p.).

Ainda sobre o ensino elementar, sua posição frente a obrigatoriedade e a fiscalização desse nível de instrução, estava diretamente relacionada com a questão da participação dos municípios na administração. A parceria com os municípios era considerada essencial para que o ensino primário obrigatório se concretizasse⁴¹.

Esse poderoso meio de acção está incontestavelmente na interferencia directa do municipio na administração das escolas do ensino elementar obrigatorio. A manifestação da vida local nos negocios attinentes á instrucção é medida necessaria e até indispensavel, ja pelo estimulo que o interesse de todos há de forçosamente imprimir ao ensino popular, ja para a administração e fiscalisação do mesmo ensino, e ja finalmente em homenagem ao principio da descentralização administrativa que é predicado essencial do systema politico pelo qual se rege a nossa nacionalidade (Idem: n.p.).

A reivindicação estava de acordo com o que tinha sido implantado em São Paulo e

⁴⁰ Essa reivindicação mostra a influência spenceriana, que aliava a educação intelectual, a moral e a física para o ensino e para o bom desenvolvimento das crianças. É expressivo o título do livro de SPENCER: *Educação Intelectual, moral e física*.

⁴¹ Enfatize-se que, com a Constituição Federal de 1891, a instrução pública primária ficava sob o encargo dos Estados e municípios. “O ensino público ficou, pois, sob o encargo dos Estados ou destes em conjunto com os municípios, seja quanto à organização, seja quanto aos métodos didáticos” (CURY, 1991: 358). Justificava-se, portanto, a reclamação, do Diretor da Instrução Pública, da ausência dos municípios nesse campo.

que, segundo Casemiro dos REIS FILHO, ao discutir o Regulamento da Instrução Pública Paulista de 1893, enfatizou que caberia às Câmaras Municipais essa fiscalização.

A seção V, do Capítulo II, sobre a fiscalização do ensino, é dedicada às Câmaras Municipais. Essa intervenção do poder local nas escolas estaduais vincula-se à aspiração de municipalizar o ensino. Assim, as Câmaras Municipais, diretamente interessadas no progresso da instrução pública: “...têm o dever imprescindível de velar pela execução da lei do ensino público, prestando o seu auxílio às autoridades escolares e concorrendo por si para tornar uma realidade a instrução popular” (REIS FILHO, 1995: 126).

Outro dado que evidenciou a influência paulista em relação à política educacional implantada em Mato Grosso, através do Regulamento de 1896, foi a orientação dada aos professores mato-grossenses, referente à leitura da revista pedagógica *Escola Pública*, editada em São Paulo. O Diretor Geral recomendava aos professores a adoção da

... excellente revista pedagogica denominada Escola Pública que se publica na Capital do Estado de São Paulo e da qual não poderá prescindir jamais o professor que bem deseje cumprir na escola os varios deveres de sua nobre e penosa profissão (Relatorio... 1896: n.p.).

Mas, o que ficou claro na análise dos relatórios da instrução pública desse Diretor, foi a atualização que mantinha dos acontecimentos educacionais que ocorriam no Estado de São Paulo. A proposta de aumento salarial para os professores mato-grossenses feita ao Presidente do Estado, Antônio Corrêa da Costa, embasava-se em artigos publicados pela Revista *Escola Pública*, da Capital Federal, a respeito do assunto.

... eu peço licença á V. Ex^a para não rematar ao assumpto de que me vou occupando sem transcrever o juizo da Revista Pedagogica da capital federal relativamente ás condições de nosso actual professorado primario. Em seu numero 50 de 15 de Dezembro de 1896, depois de anunciar a reforma da instrucção publica deste Estado que ella qualificou de “uma reforma importante que melhorou grandemente o serviço da instrucção publica”; depois de reproduzir em suas columnas as principaes disposições do Regulamento de 20 de Junho d’aquelle anno; eis como a ilustrada Revista termina á pagina 309, as suas sensatas considerações: “Como se vê, é uma reforma moldada inteiramente no officialismo do ensino, é a expressão e a consagração por completo do ensino official. Notamos, entretanto, que,

chamamos para si este mister de instruir e cercando os institutos officiaes de privilegios especiaes, os poderes publicos desse Estado estabeleceu para os professores primarios os vencimentos de um conto de reis annuaes. - Parece-nos impossivel que com taes vencimentos se possa ter, aqui ou algures, pessoal competente para este arduo e difficillimo mister - de professor primario⁴² ” (Relatório..., 1897: 15).

O Regulamento, como já foi dito, delegava ao Liceu Cuiabano, através de seu curso de “Humanidades”, a formação do professor primário. No Relatório da Instrução Pública de 1896, seguindo o exemplo de São Paulo, o Diretor Geral enfatizava a necessidade de criação de Escolas Normais ou Modelos para a formação dos quadros do magistério público primário.

Em presença desta opinião que não é minha, mas de notáveis e autorizados pedagogistas, entendo que o poder legislativo não pôde actualmente prestar ao Estado um serviço de mais alta relevancia do que o de crear nos centros de mais população algumas escolas normais ou modelos onde se formem os professores que de futuro hajam de dirigir as nossas escolas primarias⁴³ (Idem: n.p.).

Afirme-se que, as escolas normais ou modelos, foram conquistas da Reforma da Instrução Pública Paulista, através da Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893 (Cf. REIS FILHO, 1995: 110).

A partir desses apontamentos, conclui-se que o Regulamento de 1896 deixou de incorporar poucas conquistas da Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892, como foram os casos dos Grupos Escolares e das Escolas Normais. A atuação do Diretor Geral da Instrução Pública mato-grossense, José Estevão Corrêa, foi marcada pela influência da política educacional difundida no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, procurou

⁴² Segundo o Diretor Geral da Instrução Pública, o professor primário mato-grossense ganhava, no máximo, 150\$000 réis por mês (Relatório..., 1897: 13).

⁴³ Em resposta ao pedido do Diretor, o Presidente do Estado, em mensagem governamental de 1897 diria: “Aconselha, em seu longo e bem elaborado relatório, o Diretor da Instrução Pública a conveniência da criação de um instituto normal para formar o professorado das nossas escolas. É sem dúvida uma necessidade; mas possuímos nós os elementos imprescindíveis para essa criação? Conseguiu o Estado algum resultado útil da antiga Escola Normal? Os frutos produzidos aí estão para atestar que muitas vezes uma boa idéia pode falhar completamente ao seu objetivo. Dos professôres formados pela antiga escola normal bem poucos os que não abandonaram o magistério” (Apud MARCÍLIO, 1963: 120).

imprimir a mesma direção à instrução pública da região, já a partir de 1896.

3.3. O Regulamento de 1896 e sua implantação em Mato Grosso

Em relação à implantação do Regulamento de 1896, o Diretor Geral descreveu um quadro promissor para a instrução pública, nos anos de 1896 e 1897. Aparentemente, houve uma disposição de aparelhar as escolas primárias⁴⁴ e o Liceu Cuiabano com o material necessário⁴⁵ para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Deparando-se, em 1896, com a impossibilidade de aquisição desse material nas cidades do Estado, em função de seus altos custos, a solução mais barata foi a de comprá-lo no exterior e no Rio de Janeiro.

Recebi já da casa de Alves & Cia - a factura das encomendas que lhe fiz e que aqui devem chegar brevemente por um preço equivalente a menos da 4ª parte do custo porque serão adquiridos na praça desta Capital os objectos constantes das mesmas encomendas; e enquanto a que dirigi para Pariz, embora não tenha ainda aviso official a respeito, sei contudo por informações particulares que por todo o proximo mez de Fevereiro o mais tardar, deve ella ser entregue á esta repartição (Relatorio..., 1896: n.p.).

No entanto, contraditoriamente ao suposto orçamento promissor do ano de 1897, a falta de recursos financeiros para a aquisição de outros materiais didáticos, já estava presente na exposição do Diretor em seu Relatório. Segundo ele, fazia-se necessário adquirir,

⁴⁴ O Relatório da Instrução Pública de 1897 traz a informação que o Estado tinha reservado 700:780\$000 para os gastos com a instrução pública, através da lei nº 181, de 6 de abril de 1897 (Relatorio...1897, p.34). Em 1907, o orçamento para 1908 estipulava verbas para a instrução pública primária e secundária no valor de 155:990\$000 (Mensagem governamental..., 1907: 22). Portanto, em termos quantitativos, o orçamento de 1897 era bem mais significativo do que aquele de dez anos depois.

⁴⁵ “Entre essas encomendas figura a de doze colleções de cartões para o ensino de cousas (...) a de doze globos terrestres para o estudo da geographia, a de doze arithmmometros e doze fracciometros para o estudo da arithmetica, além de uma consideravel quantidade de livros didacticos elementares” (Relatório da Instrução..., 1896: n.p.).

... colleção de globos e mappas para o estudo da geographia, colleções de objectos dos tres reinos da natureza para a lição das cousas; colleções de padrões de pesos e medidas e jogos de balança para o estudo pratico de geometria, colleções de padrões de pesos e medidas e jogos de balança para o estudo do systema de pesos e medidas, fita metrica e mais accessorios para o estudo da avaliação as superficies, etc., etc., artigos estes de evidente necessidade e cuja aquisição não poderá ser feita sem um acrescimo correspondente na verba destinada para o serviço das mesmas escolas (Idem: n.p.).

No Relatório de 1897, José Estevão Corrêa afirmou que as escolas primárias da capital estavam providas de material básico indispensável para o ensino.

... as escolas d'esta capital estão já providas dos materiais mais indispensaveis para o desempenho dos multiplos trabalhos de sua competencia - Em todas ellas ha mappas, muraes e globos terrestres para o estudo da geographia, museu escolar para o ensino da historia natural na parte referente á zoologia, e colleção de livros e revistas que se destinão á bibliotheca das referidas escolas, servindo ao mesmo tempo para o estudo dos proprios professores (Relatorio...1897: 19).

A dedução decorrente da análise dos relatórios da instrução pública e mensagens governamentais, no período em que vigorou o Regulamento de 1896, foi a de que apenas as escolas primárias da capital tinham supridas as necessidades materiais, pelo menos minimamente, para o seu funcionamento. O interior do Estado, pela dificuldade de acesso, bem como por falta de meios de comunicação, estava relegado ao abandono. E não apenas pela questão material, mas também pela falta de orientações ou determinações que pudessem contribuir para um melhor funcionamento da instrução pública primária. É significativa a fala do Diretor da Instrução Pública, em 1897, a respeito do assunto.

A falta de comunicação postal que ligue esta capital com todas as freguezias do interior, tem ocasionado embaraços a esta repartição na expedição de sua correspondencia com as autoridades escolares de diversas localidades do Estado. Para não descer a detalhes escusados, informarei apenas que nesta repartição existem officios meus datados de Abril do anno passado e que por falta de correio, não puderão até hoje ser encaminhados aos seus destinos (Idem: 33).

Outra fala que acena para essa interpretação é a do Presidente do Estado, Antônio

Corrêa da Costa, em sua mensagem de 1897, na qual elogia a atuação do Diretor da Instrução Pública pela “*série de conferências pedagógicas que pronunciara e para as quais haviam sido convidados os membros do magistério da capital a delas participar*” (Apud MARCÍLIO, 1963: 120).

Nos anos seguintes, os problemas alusivos à instrução pública voltaram a ser apontados, não sendo distintos daqueles evidenciados nos períodos anteriores.

Em 1899, o então Diretor da Instrução Pública, Jamnario da Silva Rondon, referindo-se à falta de material didático para o ensino no Liceu Cuiabano, assim registrou em seu Relatório enviado ao Presidente Antônio Pedro Alves de Barros:

Assisti este anno exames, em que os alumnos contaram a historia dos barometros e thermometros, recitando descripções e observações praticas, sem jamais tivessem visto um d’aquelles instrumentos! (...) comprehendeis que, sem estarem os professores de posse dos meios proprios a tornarem proveitosos suas licções, fica disvirtuado (sic) o ensino das disciplinas, cujo caracteristico (sic), é ser essencialmente pratico e experimental (Relatório..., 1899: n.p.).

A falta de prédios escolares públicos apropriados continuava, no discurso de vários Diretores, como sendo uma das questões que concorriam para o mal estado em que se encontrava a instrução pública mato-grossense⁴⁶.

Em 1899, Jamnario da Silva Rondon, reclamava da falta de prédio escolar destinado ao Liceu Cuiabano.

Não tenho a pretensão (sic) de ser o primeiro a dizer que enquanto não estavam sendo erguer-se entre nós um prédio proprio ao funcionamento das aulas do Lyceu, todo e qualquer programma de ensino será imperfeito, improficuo e falsamente executado (Idem: n.p.).

Em 1908, portanto nove anos depois, Estevão Alves Corrêa⁴⁷, no seu Relatório da

⁴⁶ Na sequência, novamente afirma-se que os recursos derivados das extrações lotéricas estaduais não estavam sendo utilizados para a construção de prédios escolares, ou seja, nem para uma das principais finalidades de tais recursos.

⁴⁷ Apesar do mesmo sobrenome de José Estevão Corrêa, não foi encontrado nenhuma informação que evidenciasse o parentesco entre os dois.

Instrução Pública, apontava a precariedade das casas alugadas onde funcionavam as escolas.

Continuam as escolas funcionando em prédios muito improprios para o ensino, porque são na sua maioria casas de aluguel, em cuja construção visou-se apenas a commodidade de familia, sendo alguns ditos prédios edificados para escolas, porem, de ventilação muito defeituosa e muito deixando a desejar o fornecimento de ar e luz (Relatório..., 1908: n.p.).

A falta de formação dos professores, bem como a baixa remuneração dos mesmos, eram novamente apontadas como causas principais do estado precário da instrução pública. Os Relatórios da Instrução Pública de 1899, de 1902 e de 1908 citavam esses fatores.

Estudando-se as causas que tem retardado o progresso e desenvolvimento do ensino entre nós, com facilidade encontra-se a mais importante na carencia os professores diplomados ou sufficientemente habilitados, que se justifica pela falta de vantagens compensadoras dos esforços e tempo gasto para obtenção de diplomas (Relatório..., 1899: n.p.).

... entre os professores (primários), ha alguns que pouco ou nenhuma aptidão tem demonstrado para o elevado cargo de preceptores da juventude. A substituição de alguns deles por pessoas reconhecidamente habilitadas, uma vez que se lhes proporcione melhor remuneração do que a que actualmente se lhes dá é medida que ha muito vem reclamando a atenção dos poderes publicos (Relatório..., 1902: n.p.).

Em primeiro está a exigua remuneração que actualmente percebe o professorado publico, remuneração que, de modo algum, offerece seguro meio de subsistencia. Como consecuencia immediata do que aponto, resulta o facto anomalo de estar o professorado primario, no interior do Estado, com raras excepções, confiado á mãos pouco habeis, a individuos de preparo muito pequeno. (Relatório..., 1908: n.p.).

Essa lamúria, novamente, era acompanhada da apologia dos beneficios da instrução pública primária. O Presidente Generoso Ponce, em 1908 registrou que não mediria “*quaesquer sacrificios*” para a disseminação da instrução pública, devendo, assim, melhorar progressivamente

... a sua propagação a todos que carecem desse pão de espírito, tão necessário á vida moral, como o é para a physica o pão material, é dever

rigoroso de todo governo que se comprometer de sua alta missão e graves responsabilidades (Mensagem..., 1908: 18).

A fala acima, do Presidente Ponce, referenda a afirmação do papel que exercia a educação no discurso político. Desde o fim do Império os republicanos, e mesmo os monarquistas, imputavam à educação o papel de corretivo para todos os males que assolavam a sociedade. Através dela seriam abertas novas oportunidades individuais, além desta ser responsável para o bom desenvolvimento do industrialismo. Segundo Carlos R. Jamil CURY,

... todos concordavam em um ponto: um dos caminhos para o sucesso deste ou daquele industrialismo seria a educação, e aquela educação que idiossincraticamente se chamaria de “formação de recursos humanos”. Julgava-se que ela possibilitaria não só emprego, mas condições de melhorias sociais e por elas a atenuação da possessividade capitalista em termos pacíficos e reformistas (CURY, 1991: 237).

Entretanto, o mesmo Presidente indicava em sua mensagem que era impossível colocar em prática o “discurso” acima citado.

Infelizmente, não nos permitem os nossos recursos orçamentarios dar a este assumpto o elasterio de que elle é digno, já multiplicando as escolas primarias, já creando outros estabelecimentos de educação e ensino; mas nem por isso devemos deixar de fazer quanto pudermos para o melhoramento da instrucção entre nós (Mensagem..., 1908: 18).

Deparava-se, portanto, o Estado com a limitação aludida desde o Império: falta de recursos. Tal justificativa, também foi utilizada para eximir as autoridades brasileiras do fracasso da tentativa de implantação do ensino obrigatório no Império. Carlos R. Jamil CURY, ao fazer uma contextualização da questão, referiu-se à administração do Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira (1870 – 1875), na área da instrução pública, que tentou implantar a obrigatoriedade do ensino na sua administração, mas sem sucesso. As dificuldades, para tanto, seriam “*de ordem moral e de ordem material*”.

O ensino obrigatório estava, depois de 1854, inscrito na imortal reorganização elaborada, sob o olhar do Imperador..., mas as prescrições sobre este assunto permaneceram letra morta. O Cons. João Alfredo

reconhecia, entretanto, que a instrução obrigatória, ainda que desejável em princípio, encontrava, na realidade, dificuldades de ordem moral e de ordem material (ALMEIDA, 1889/1989) (CURY, 1991: 131).

Aos obstáculos que desde o império eram apontados como causadores do não desenvolvimento da instrução pública mato-grossense, se somaria o decorrente dos embates políticos no início da República entre os “coronéis” da região, que resultavam quase sempre em alterações de governo. Quando das mudanças governamentais, ocorriam casos de dispensa e contratação em massa de funcionários públicos “apadrinhados”. Estes foram fatos usuais praticados por todo o Brasil pelos “coronéis” que estavam no governo de algum Estado. Em Mato Grosso não foi diferente. Valmir B. CORRÊA confirma o uso dessa prática ao longo da Primeira República na região.

Além disso, outra arma utilizada pelo governo e que se tornou prática comum na política republicana em Mato Grosso, foi a demissão de funcionários públicos ligados ao grupo (político) opositor (CORRÊA, 1995: 72).

Na instrução pública isso também ocorria e foi considerado pelo Diretor Estevão A. Corrêa, no relatório enviado ao Presidente Generoso Ponce, em 1907, como sendo uma das causas que concorreram para o estado de “abandono” em que aquela se encontrava.

A instrução publica, Ex^{mo} Sen^r, forçoso é confessal-o, e, com grande pezar o faço, foi inteiramente descurada, e até crininosamente abandonada pela administração passada que, della só se lembrava de collocar os protegidos da politica então dominante, protegidos, muitas vezes, mais que incompetentes para regerem os cargos para os quaes eram nomeados. (...) Individuos sem preparo intellectual algum, viam-se de um momento para outro transformados, como por um passe de magica, em professores de nosso Lyceu, tendo havido individuos, que, só tiveram o trabalho de lá ir para tomar posse do cargo e visitar mensalmente o Thesouro, sem ter siquer dado uma só aula, e outros que nem titulos de nomeação chegaram a possuir (Relatório..., 1907: 01-03).

Frise-se que também o cargo de Diretor da Instrução Pública era preenchido por escolha do Presidente do Estado. Conseqüentemente, nesse período citado, Estevão Alves Corrêa foi figura escolhida em função da sua ligação política ou “simpatia” por Generoso

Ponce, Presidente de Mato Grosso em 1907, então opositor dos anteriores governos de Antônio Pedro Alves de Barros e de Antonio Paes de Barros⁴⁸.

A questão da economia regional no período, como já foi dito, passou por um processo de incremento desde o fim da Guerra do Paraguai. Já foi discutido anteriormente o fato de que a falta de investimento na instrução pública não era por falta de recursos mas, sim, em função da necessidade de priorizar gastos com a infra-estrutura do Estado e, também, por não ser esta área fator de retorno econômico. Outro aspecto referido, diz respeito à possibilidade de desvio de verbas públicas para o custeio das “pendengas” políticas que marcaram a história de Mato Grosso, desde a instauração da República até meados da década de 10.

Segundo Valmir B. CORRÊA, o poder político em Mato Grosso dependia da capacidade dos “coronéis” de mobilizar homens para a luta e provê-los de armas, munição etc. Mas era o Estado que acabava dando cobertura a grande parte das despesas relacionadas com a manutenção de homens armados, em função das lutas. O trecho abaixo citado, apesar de longo, é elucidativo para o entendimento de como funcionavam os mecanismos que desviavam os recursos públicos para as lutas armadas.

... o poder político e econômico do coronel estava estreitamente relacionado à sua capacidade de mobilização de homens armados, em situações de crise e disputa pelo poder. Para tanto, em se tratando de *coronéis* que lutavam a favor da situação, dispunham estes da ajuda e apoio oficiais declarados, através do fornecimento de armamentos e outros gastos despendidos com roupas, alimentos e até soldos, assumidos pelo próprio governo estadual. Por outro lado, em se tratando de *coronéis* que se rebelavam contra o poder situacionista, os gastos com homens e armas eram financiados pelos próprios *coronéis* e/ou através de expropriações. As expropriações em tempo de luta política, em Mato Grosso denominadas *requisições*, constituíram-se em recursos que supriam suas necessidades e seu sustento, e não foram somente expedientes exclusivos dos grupos de oposição. As forças do governo, em

⁴⁸ Ver Quadro de governantes de Mato Grosso no período de 1895 - 1908.

diversas ocasiões, ou seu aliados, recorreram igualmente a esse sistema de suprimentos que se resumia em obter de proprietários rurais, grandes ou pequenos, ou de comerciantes, fornecimentos gratuitos de gêneros, armas, munições, montaria, etc. No entanto, os grupos armados que executavam as requisições, forneciam em troca um recibo, ou documento que garantia uma futura indenização aos proprietários, praticamente coagidos a abastecer os rebeldes e/ou forças do governo estadual. O aspecto mais extraordinário dessa prática consistia no fato do governo atender, posteriormente, aos pedidos de indenização, após se acalmarem os ânimos políticos no estado, e indenizar até mesmo as requisições feitas pelos oposicionistas. Essas indenizações tornaram-se tão comuns e rotineiras, a ponto de um comerciante de Aquidauana solicitar do governo a restituição do valor de armamentos requisitados de sua propriedade, e mais a dívida de dois *camaradas* que foram convocados para luta (CORRÊA, 1995: 59-60).

Entre outros prejuízos, as lutas políticas pelo poder em Mato Grosso levavam, muitas vezes, ao fechamento das escolas nos lugares onde ocorriam as lutas. O Relatório da Instrução Pública de 1907 trazia a informação de que o Liceu Cuiabano havia sido fechado por um *“movimento revolucionário”* que causou um *“grande prejuízo aos alunos deste estabelecimento com a grande interrupção havida no funcionamento das aulas...”* (Relatório..., 1907: 02).

Também vale a pena registrar um acontecimento narrado por Astúrio Monteiro de LIMA a respeito do fechamento de uma escola rural. Segundo este autor, em 1908, na cidade de Nioaque, no sul do Estado, o fazendeiro José Martins Barbosa, “coronel” de prestígio político e econômico, resolveu criar uma escola em sua fazenda para atender aos seus filhos e aos dos amigos fazendeiros da região. A escola passou a ser freqüentada por umas vinte crianças, aproximadamente, sob a orientação do professor Carlos Ribeiro da Fonseca, um autodidata, contratado em São Paulo, cuja formação era proveniente da leitura de jornais, romances e almanaques. Todos os escolares e o professor foram convidados para se hospedarem na fazenda, durante o período das aulas.

Entretanto, logo após, o professor adoeceu não tendo mais condições de ministrar

as duas aulas diárias na escola. Para lecionar em seu lugar foi indicado, por ele mesmo, o irmão Pedro Ribeiro.

Um dos famosos *coronéis* mato-grossenses, de nome Bento Xavier, por esse período, havia invadido a fronteira sul, a partir do Paraguai. O coronel José Martins Barbosa armou seus homens e saiu, juntamente com outros fazendeiros vizinhos, no encalço do inimigo. Na fazenda só ficaram as crianças, as mulheres, os velhos e o professor.

Qual não foi a surpresa quando o Coronel Bento Xavier invadiu a sede da fazenda. Foi uma anarquia geral, com tiros dos atacantes e com correrias por toda a parte do pessoal “indefeso”. Mas todos foram presos e o único ferido foi o professor. Na fuga, este recebeu um tiro nas nádegas.

Os homens de Bento Xavier deixaram a fazenda sem causar maiores danos, a não ser aquele relativo ao “infortúnio” do professor. Com esse incidente o professor não quis continuar as suas atividades de ensino na fazenda e as crianças voltaram para seus lugares de origem. E foi assim que mais uma escola foi fechada. Por coincidência, o título dessa narrativa de Astúrio Monteiro de LIMA é *A escola que acabou a bala* (LIMA, 1978: 129-33).

Para além do anedótico, essa descrição também revela quanto era precária a situação das escolas na zona rural mato-grossense. Quando existiam, era por iniciativa dos próprios fazendeiros que precisavam criá-las e subsidiá-las para dar instrução aos filhos. As grandes distâncias que separavam as fazendas das cidades, onde poderiam existir escolas, inviabilizavam o acesso à instrução pública das crianças que viviam na zona rural.

Finalizando enfatiza-se que apesar do Estado de Mato Grosso ter adotado preceitos para a instrução pública, condizentes com o que havia de mais moderno e, aí, refere-se a proposta paulista, a implantação fugiu do que estava previsto em lei. A conformação do

Estado na divisão regional do trabalho, apesar da existência de outros tipos de exploração econômica, como o caso da exploração da borracha e da industrialização do açúcar, era a de criação de gado. Infere-se, portanto, sob a ótica do desenvolvimento das forças produtivas, que a região mato-grossense e sua conformação social, dada por uma classe dominante de comerciantes, pecuaristas e usineiros e o restante, a maioria, de trabalhadores rurais, não tinha motivo algum para respaldar a produção do ideário republicano incorporado pela Reforma Paulista. Tal ideário nasceu e tinha como pressuposto uma nação desenvolvida economicamente e a industrialização era o caminho. Foi o que ocorreu, inicialmente, com os Estados de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, onde apareceram os primeiros surtos industriais e onde as frações de classe pressionavam por uma educação distinta. Daí porque em tais Estados as reformas empreendidas sempre serviam como referência aos outros Estados do Brasil. Em se tratando, porém, das implantações das reformas, é necessário levar em consideração o lugar que se encontrava cada um dos Estados e/ou regiões, frente ao desenvolvimento das forças produtivas e seus respectivos papéis na divisão de trabalho regional brasileira. Nesse ponto, conclui-se que as iniciativas voltadas para a instrução pública no Estado de Mato Grosso não poderiam ser distintas das que foram até aqui relatadas no corpo do trabalho. No plano das idéias tudo poderia ser feito, mas estas não poderiam ser dissociadas da sua base material. Teoricamente, Marx e Engels respaldam a interpretação feita:

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada à actividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emancipação directa do seu comportamento material (MARX..., s.d.: 25).

Portanto, a produção das idéias está intimamente relacionada com a atividade material dos homens. Sendo assim, em Mato Grosso, a instrução pública foi fruto da conformação econômica e social da região e não poderia ter absorvido um ideário

educacional nos moldes aplicados pelo Estados mais desenvolvidos do Brasil. Daí a sua especificidade demonstrada nas análises anteriores.

3.4. O Regulamento de 1891 e o Regulamento de 1896: os princípios em comparação

Tomando por base os princípios liberais que norteavam a educação burguesa - a universalização da escola pública, a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade, a laicidade e a liberdade do ensino – observa-se que foram adotados nos Regulamento de 1891 e de 1896. Não interessa aqui discutir, entretanto, se as propostas tiveram aplicação plena na instrução primária⁴⁹, mas, sim, se elas contemplavam e como contemplavam, no plano do ideário, os princípios apontados.

O Regulamento de 1891 afirmava que o ensino primário seria leigo, gratuito e obrigatório. A gratuidade seria a condição necessária para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Dessa forma, para que a gratuidade fosse contemplada, o Regulamento criou mecanismos, como o fundo escolar e os impostos que iriam integrá-lo, para viabilizar tanto o financiamento da construção e da manutenção de escolas, quanto o custeio dos estudos das “crianças pobres”.

Por outro lado, a obrigatoriedade do ensino no Regulamento de 1891 foi tratada incisivamente, impondo o recenseamento escolar como forma de o governo estadual controlar o número de crianças em idade escolar e, assim, pressionar os pais ou responsáveis, através de multas, que seriam aplicadas a quem desrespeitasse as disposições

⁴⁹ A implantação de cada um dos Regulamentos da Instrução Pública em Mato Grosso, no período estudado, tem sido discutida em itens específicos ao longo do trabalho.

regulamentares. Mas a obrigatoriedade restringia-se a limites geográficos estipulados pelo Regulamento, bem como a certas isenções prescritas no art. 80 e já apontadas neste trabalho. Assim, o princípio da universalização da escola pública primária, que implicava na gratuidade e extensão da obrigatoriedade a todos os indivíduos, ficava comprometido.

A questão da laicidade foi incorporada a este Regulamento, nos níveis de ensino primário e secundário, mas não há registro algum sobre o entendimento que lhe era conferido.

O princípio da coeducação estava considerado na reforma educacional de 1891. O art. 30 afirmava que as escolas de 1ª classe, que existiriam em cada localidade do Estado, seriam compostas de alunos de ambos os sexos, sob a regência de um único professor. Outro dado apontado pelos artigos 30 e 31 era o da preferência pela regência feminina nas escolas primárias.

A liberdade de ensino ficou estabelecida no art. 147, que garantia à iniciativa particular, nacional ou estrangeira, a possibilidade de abrir escolas de ensino primário.

Já o Regulamento de 1896 pleiteava a obrigatoriedade, a gratuidade e a liberdade do ensino, mas não de uma forma incisiva.

A obrigatoriedade do ensino, segundo o documento, estaria restrita apenas ao ensino elementar, onde crianças de sete a dez anos de idade estariam “obrigadas” a receber instrução. A frequência escolar seria desobrigada se os responsáveis provassem que a criança se enquadrava em um dos dois dispositivos estipulados pelo art. 4º - isto é, se frequentasse aula particular ou se tivesse moléstia ou defeito físico - ou, ainda, se morasse fora do espaço geográfico limitado pelo raio de um quilômetro, tendo como referência a localização da escola (art. 8º). O ensino primário complementar, que seria a continuação desse nível de ensino, não era obrigatório.

Ao propor no art. 1º que a instrução pública primária e secundária fosse

“ministrada á custa dos cofres publicos estadoaes a todos os individuos de ambos os sexos, sem distincção de classe nem de origem”, o Regulamento se contradiz, no seu art. 7º, ao afirmar que o Estado se comprometeria a auxiliar as crianças “pobres”, na medida dos recursos disponíveis, sendo que a “indigência” dos pais e tutores não os isentava de cumprir com o preceito obrigatório de mandar as crianças para a escola. Assim estava discriminado o art. 7º:

A indigencia dos paes ou tutores não é excusa legitima para deixarem de mandar seus filhos ou tutelados á escola. O Estado, na medida dos recursos a esse fim destinados no orçamento, auxiliará os alunos pobres com todo o necessario para frequentarem; não sendo, porem, em caso algum, a falta desse auxilio motivo sufficiente para isentar os pais e tutores das multas em que incorrerem (Regulamento..., 1896: n.p.).

Como sempre a justificativa governamental para o não desenvolvimento da instrução pública era a falta de verbas, conclui-se que pouco se fez a esse respeito.

Afirme-se que a obrigatoriedade do ensino só pode ser entendida tendo como pressuposto a gratuidade. A Constituição mato-grossense de 1891 atribuiu caráter gratuito e obrigatório à instrução primária, sendo que este assunto deveria ser regulamentado por lei ordinária, ou seja, pelo Regulamento da Instrução Pública. Isto ocorreu com a regulamentação de 1891. Entretanto, o Regulamento de 1896 não observou tal preceito, pois a obrigatoriedade estava posta, mas não o meio de garantir-lhe o cumprimento: a gratuidade. Esta que fora prevista no Regulamento de 1891, foi extinta. A proposta de universalização da escola pública mato-grossense via-se, assim, comprometida.

Em relação ao princípio da coeducação, o Regulamento de 1896 discrimina claramente escolas primárias para crianças do sexo feminino e do sexo masculino. A reunião de crianças de ambos os sexos numa mesma escola, ou seja, em escolas mistas, seria admitida apenas para as pequenas cidades, caso não existisse nenhuma do nível elementar. A laicidade do ensino, no Regulamento da Instrução Pública de 1896, não foi

discutida. Por fim, o Regulamento tratou da liberdade de ensino apenas na parte referente ao ensino primário complementar.

A comparação dos planos de estudos do ensino primário dos dois regulamentos, evidencia como ambos concebiam a divisão do trabalho didático. Essa discussão esclarece, como decorrência, se o Regulamento de 1896, em relação ao de 1891, possuía especificidades no que diz respeito à organização do ensino primário.

De acordo com o Regulamento de 1891, as escolas primárias se dividiriam em “*três classes*”. As de 3ª classe seriam criadas na capital e quantas fossem necessárias para cada sexo. As de 2ª classe funcionariam nas vilas ou cidades sedes de comarcas, havendo pelo menos uma para cada sexo. As de 1ª classe seriam todas as outras escolas existentes no Estado, mas só podendo existir uma em cada lugar. Esta escola seria para alunos de ambos os sexos, sob a regência de apenas um professor, “*de preferência uma senhora*”. As escolas de 3ª, de 2ª e de 1ª classes poderiam admitir, no máximo, cem (100) alunos. Somente quando a frequência alcançasse sessenta (60) alunos é que o Estado designaria um professor adjunto para auxiliar o professor titular da escola. Ao exceder o número de cem (100) alunos seria criada uma outra escola, dividindo-se proporcionalmente os alunos.

A escola prevista pelo Regulamento de 1891 tinha uma concepção que a reduzia à própria sala de aula. Não existia uma divisão da escola em séries, motivo pelo qual o seu plano de estudos não observava uma ordenação vertical, conforme o que estava estipulado pelo art. 29.

§ Único - O ensino primario comprehenderá as seguintes materias:

Leitura de impressos e manuscritos.

Caligraphia e escripta.

Elementos de Grammatica Portuguesa e composição em prosa.

Elementos de arithmetica, comprehendendo o sistema metrico decimal.

Noções de Geographia, especialmente do Brasil.

Trabalhos de agulha e de prendas domesticas, nas escolas do sexo

feminino (Regulamento..., 1891: n.p.).

Cabia ao professor trabalhar com crianças que estavam em níveis de escolarização diferentes. O papel do “decurião” era essencial para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Era a adoção do ensino mútuo e segundo o método *Lancaster e Bell* ⁵⁰, em que o professor selecionava aqueles alunos que mais se destacavam em sala de aula, treinando-os. Caberia, então, a estes, a responsabilidade pelo ensino de dez alunos, mas sob a supervisão do professor. Dessa forma, a divisão do trabalho didático não estava posta, pois o professor necessitava ter o domínio de todas as etapas do processo de trabalho didático da escola primária, ou seja, desde a alfabetização até a conclusão do plano de estudos.

Diferentemente do Regulamento de 1891, o de 1896 já apresentava um “embrião” de divisão do trabalho didático. É o que se conclui ao averiguar que o ensino primário passou a ser dividido em escolas elementares ou de primeiro grau e escolas complementares ou de segundo grau. As primeiras seriam criadas em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados do Estado e as segundas na Capital e cidades principais. Seriam criadas escolas elementares para meninos e para meninas. As escolas complementares seriam, também, separadas por sexo. Os professores regeriam as escolas masculinas e, as professoras, as femininas. O ensino através de “decuriões” ficava proibido e a frequência máxima por escolas, nos dois níveis do ensino primário, era de sessenta alunos.

Se contrapondo ao método *Lancaster e Bell*, o Regulamento de 1896 manifestava a adoção do método intuitivo. No Brasil isto se deu a partir de influência norte-americana, o que redundou na defesa do método pelo próprio Ruy Barbosa. Em 1886 o autor fez a

⁵⁰ “A alternativa pensada pelos dois educadores ingleses, visando assegurar acesso para o maior número de crianças aos bancos escolares, foi a de utilizar os alunos mais adiantados como auxiliares no ensino dos demais” (Cf. ALVES, 1998: 80).

tradução do livro *Lições de coisas*, de N. A. Calkins, obra expressiva do uso de tal método, como já abordado anteriormente (Cf. ALVES, 1998: 80).

A divisão do ensino primário em dois níveis, implicou no estabelecimento de dois planos de estudo correspondentes e que serão expostos, na seqüência, sob a forma de tabela.

PLANOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS ELEMENTARES E COMPLEMENTARES DE MATO GROSSO

ESCOLA PRIMÁRIA ELEMENTAR: PLANO DE ESTUDO	ESCOLA PRIMÁRIA COMPLEMENTAR: PLANO DE ESTUDO
Leitura corrente de impressos e manuscritos	As matérias do ensino elementar
Caligrafia e escrita	Escrita, leitura expressiva e comentada de autores brasileiros de boa nota; ditados; recitação de trechos de prosa e verso aprendidos de cór; exercícios de composição e de estilo; estudo prático da gramática portuguesa; análise das preposições segundo os métodos das relações.
Estudo prático da língua materna	Aritmética pratica, compreendendo: as seis operações sobre números inteiros e fracionários; exercícios mentais sobre as Quatro operações fundamentais; cálculo prático e problemas concretos; aplicação e uso dos sinais de relações; divisores primos de um número; composição do maior divisor comum e do menor múltiplo comum de dois ou mais números, sistema métrico decimal; dízima infinita e finita; frações correspondentes, ordinárias e complexas; propriedades da equidiferença e da proporção; regra de

	três simples e composta; método de redução e unidade; transformação das frações.
Exercícios de intuição e noção de “cousas” acompanhadas de exercícios de leitura e escrita e de explicação de formas, cores, números, dimensões, tempos, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação	Geometria prática; construção prática de figuras planas no Quadro preto; medição prática das áreas e capacidades; estudos e representação gráfica dos sólidos no Quadro preto.
Aritmética prática até a divisão por dois algarismos; problemas fáceis sobre as Quatro operações; noções gerais sobre numeração e valores dos algarismos; grandeza, quantidade e unidade; comparação da grandeza com a unidade; consequências resultantes dessa comparação; generalidades sobre os modos de dividir e subdividir a unidade; diversas espécies de fração resultantes de semelhante divisão	Geografia: estudo do globo precedido de noções gerais de cosmografia, terras e mares; continentes e ilhas; explicação das cartas geográficas; descrição sumária de cada uma das partes do mundo, raça, língua, religião, governo, população, capitais, cidades principais e acidentes físicos mais importantes de cada país; estudo mais desenvolvido sobre os mapas da América do Sul e mais particularmente do Brasil e do Estado de Mato Grosso.
Cultura moral, comentário das narrativas dos livros de leitura e fatos da vida escolar	Historia: idéias gerais sobre as grandes divisões da história; principais noções e povos da antigüidade, da idade média e dos tempos modernos; datas essenciais da cronologia; história pátria, especialmente de Mato Grosso; devendo em ambos o professor ocupar a atenção de seus discípulos com o resumo dos acontecimentos memoráveis da história da humanidade e da biografia dos grandes homens, limitando o ensino aos fatos que mais concorreram para o progresso moral e social do gênero humano.
Geografia física e história do Estado	Educação Cívica e Moral; leitura e explicação da Constituição Federal e do Estado; economia doméstica; máximas morais; observações sobre fatos

	da vida escolar prática e da história, principais deveres do homem para com a humanidade, para com a pátria, para com os seus concidadãos, para com a família e para consigo mesmo; noções e exposição prática da solidariedade social e humana; preceitos e regras de civilidade.
Costura simples nas aulas de meninas	Trabalhos de agulha, corte e feitiço de roupas brancas para crianças, mulher e homem, nas escolas do sexo feminino

FONTE: Regulamento Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, 1896: n.p.

Pelo exposto, fica evidente a divisão do ensino primário, com planos de estudo específicos. Aquele professor que lecionava na escola elementar deveria ter o domínio do conteúdo previsto no seu plano de estudos. Já ao professor da escola complementar, caberia desenvolver os conteúdos específicos do plano de estudos deste nível do ensino primário.

Finalizando, percebe-se que o Regulamento de 1891, do ponto de vista do ideário republicano, adotou várias de suas bandeiras, algumas das quais não mais se encontravam presentes no Regulamento de 1896. Mas os dois regulamentos, como já foi exposto, não contemplaram de forma acabada os princípios que conformavam esse ideário. O evidenciado avanço da proposta do Regulamento de 1891 em relação ao Regulamento de 1896, pode ser entendido se levarmos em conta que o movimento republicano ocorrido no Brasil e irradiado para todas as regiões, tendo como pressuposto para a educação, as bandeiras liberais da gratuidade, da laicidade, da obrigatoriedade e da liberdade de ensino, intensificou-se após a Proclamação da República e os Estados passaram a incorporá-lo enquanto participantes da União Federada.

Nesse sentido, a proposta do Regulamento de 1896 refletiu um momento político marcado pelo recuo das bandeiras liberais republicanas na educação, decorrente da priorização de investimentos em determinadas áreas de infra-estrutura e que inviabilizava a aplicação de tais princípios, principalmente os relativos à obrigatoriedade e à gratuidade. A maioria dos Estados que constituía a unidade federada não poderia arcar com todos os ônus financeiros do custeio da instrução pública, mesmo existindo verbas para tal fim. Assim, o Regulamento de 1896 exprimia a preocupação essencial do Estado de Mato Grosso, qual seja, garantir a instrução pública necessária possível, dentro dos limites dos recursos públicos para tanto.

CAPÍTULO 4

A REFORMA REPUBLICANA MATO-GROSSENSE DE 1910

4.1. O Regulamento de 1910

No período político anterior à Reforma de 1910, mais precisamente em 1906, houve um “choque” político entre os coronéis Totó Paes de Barros e Generoso Ponce. Do embate, resultou a morte do primeiro, que era presidente de Mato Grosso desde 1903.

Em 1906 assumiu a Presidência do Estado, Pedro Leite Osório, que era vice-presidente de Antônio Paes de Barros. Seu governo durou apenas um ano, aproximadamente, coincidindo com o fim do quadriênio legal, pelo qual elegeu-se juntamente com Totó Paes de Barros.

Em 1907 estava na Presidência do Estado, o “coronel” Generoso Ponce, articulador da “revolução” de 1906. Com o seu afastamento em meados de 1908, Pedro Celestino

Corrêa da Costa⁵¹, então vice-presidente, foi alçado ao cargo de governante de Mato Grosso.

A partir de 1906, o Estado de Mato Grosso entrou num período político, relativamente extenso, de tranquilidade. Desde o governo de Pedro L. Osório, começou o saneamento das finanças públicas que se encontravam em perfeito “descalabro”, parafraseando Virgílio CORRÊA FILHO. Este aponta alguns números para evidenciar a situação precária das finanças estaduais.

A arrecadação estadual no exercício de 1906 baqueou a 1:800.474\$354 e a dívida do Tesouro subiu a 3:366.894\$791, antes de deflagrada a revolução (CORRÊA FILHO, 1969: 598).

O Presidente Pedro L. Osório, discorrendo a respeito da precariedade do Tesouro do Estado, em 1906, ao assumir seu mandato, afirmou que *“é o mais deplorável possível o estado do nosso Tesouro, quanto a escrituração e a tudo mais que respeita ao serviço interno do mesmo, constando-me até haverem desaparecido dali alguns livros dos mais importantes”* (Apud CORRÊA FILHO, 1945: 87).

Esforços políticos foram concentrados para organizar as finanças públicas. A exportação da borracha, que era uma das grandes fontes de renda mato-grossense, deparava-se com a falta de fiscalização pelo governo. Conseqüentemente, os impostos devidos não eram cobrados. Foram regularizadas, então, e postas em funcionamento as exatorias do vale do Madeira.

Assim, com a reorganização da estrutura de arrecadação de impostos, com o

⁵¹ Pedro Celestino, farmacêutico de formação, era pessoa de prestígio político em Cuiabá, ligado ao “coronel” Generoso Ponce. Assim descreve Rubens de Mendonça, no seu *Dicionário biográfico mato-grossense*, o resumo da vida deste político: “Nasceu no sítio denominado Bom Jardim, distrito da Chapada, Município de Cuiabá, a 5 de julho de 1860 e faleceu no Rio de Janeiro de 1932. Farmacêutico e político. Presidente do Estado em 1908, eleito novamente em 1922. Foi Senador da República. Era chefe político de grande prestígio. Em 1930, foi o único parlamentar mato-grossense que tomou partido da Aliança Liberal, apoiando a candidatura do Sr. Getúlio Vargas à Presidência da República. No govêrno do Estado, Pedro Celestino reformou a Instrução Pública. Era cognominado - o guia dos mato-grossenses. Tomou parte ativa nas revoluções de 1892 e 1906” (MENDONÇA, 1971: 57).

incremento de outras fontes de renda, tais como os casos da exportação da borracha, da expansão da criação bovina, da exportação de erva-mate etc. foram geradas mais divisas para o Estado. Mato Grosso beneficiou-se, dessa forma, com um aumento na sua arrecadação, principalmente em 1910, muito expressivo se for comparado aos números anteriores a essa data. Isto foi evidenciado por Virgílio CORRÊA FILHO.

No período republicano, a arrecadação iniciada com 215:905\$143 em 1889, elevou-se a:

1890 - 272:751\$341

1895 - 824:751\$240

1900 - 1.432:849\$006

1905 - 2.038:981\$579

1910 - 5.116:726\$883

1915 - 3.838:415\$016

1920 - 4.798:230\$775

1925 - 8.305:736\$922

1930 - 7.597:397\$579 (CORRÊA FILHO, 1969: 687).

Afirme-se, novamente, que o fim do séc. XIX e a primeira década do século XX em Mato Grosso foram marcados pelo auge econômico da exploração da borracha. O Estado encontrou-se, então, em melhor situação material, em função do alto preço da borracha no mercado externo. É elucidativo o quadro abaixo, da produção de borracha e do imposto de exportação desta com outros gêneros produzidos na região, para a verificação de como esse produto representou um incremento à economia mato-grossense.

IMPOSTO DE EXPORTAÇÃO DOS GÊNEROS PRODUZIDOS EM MATO

GROSSO: 1895 – 1904

PRODUTOS	1895	1897	1899	1901	1904
BORRACHA	39:137\$850	55:909\$350	183:160\$617	124:654\$950	370:851\$736
ERVA-MATE	250:000\$800	251:002\$800	250:277\$123	250:012\$277	250:000\$600
GADO	41:739\$000	74:012\$000	43:179\$000	59:647\$000	38:356\$000
COUROS E PELES	39:986\$620	55:816\$880	93:078\$785	76:802\$614	110:199\$697
IPECACUANHA	22:018\$000	17:292\$800	26:335\$452	59:109\$500	11:071\$606
EXTRATO DE CARNE E OUTROS PRODUTOS ANIMAIS	20:284\$953	19:628\$801	20:373\$509	26:373\$738	48:527\$436

FONTE: CORRÊA, 1995: 98.

Entretanto, com a invasão no mercado externo da borracha extraída no Oriente, já a partir da década de 1910, começou a ocorrer um arrefecimento na exportação, culminando com a crise mundial, decorrente da Primeira Guerra. A extração da borracha, que poderia ter sido fator de desenvolvimento para a região de Mato Grosso entrou em declínio e passou a ser atividade econômica secundária. O quadro seguinte evidencia o declínio da arrecadação de impostos da exportação da borracha.

IMPOSTOS DE EXPORTAÇÃO DA BORRACHA: 1901 - 1935

QUÍNQUÊNIOS	VALOR EM MIL-RÉIS
1901 – 1905	1.975:000\$
1906 – 1910	7.764:571\$
1911 – 1915	10.381:120\$
1916 – 1920	6.641:091\$
1921 – 1925	5.136:015\$
1926 – 1930	4.467:662\$
1931 – 1935	495:662\$

FONTE: ALVES, 1984: 60.

Foi nesse contexto político e econômico, marcado por uma aparente tranquilidade política e um maior equilíbrio dos cofres públicos em função do auge da exploração da borracha, que ocorreu a Reforma da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, em 1910, no governo de Pedro Celestino.

Tratada por estudiosos do assunto como a “*revolução do ensino*” (MARCÍLIO, 1963: 125), como o “*advento de nova era*” (CORRÊA FILHO, 1925: 72), como algo que permitiu o “*refundir, desde as bases, todo o carunchoso, feio e disforme edifício que era a instrução mato-grossense*” (LEITE, 1971: 112), a Lei nº 533, de 4 de julho de 1910, autorizava o Estado a “*reformular*” a instrução pública de Mato Grosso.

Esta lei, segundo Gervásio Leite, tornava possível:

- a) Desmembrar a Diretoria Geral do Liceu Cuiabano que passará a ter sua própria diretoria.
- b) Criar na Capital um curso normal misto, tendo dependentes duas escolas primárias e um jardim de infância.
- c) Sujeitar os institutos particulares de ensino à Diretoria da Instrução Pública, quanto à “estatística, higiene e moral”.
- d) Promover acôrdo com os governos municipais, para fins de propaganda e fiscalização da instrução primária.

- e) Extinguir o curso complementar primário.
- f) Restabelecer as gratificações adicionais de antiguidade, aos professores que tiverem mais de dez anos de efetivo serviço no magistério, até o máximo de 50% dos respectivos vencimentos.
- g) Dar nova organização ao Conselho Superior da Instrução Pública (LEITE, 1971: 116).

Além da Lei nº 533, a instrução primária foi reformada através do *Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso*, aprovado pelo decreto nº 265, de 22 de outubro de 1910. Segundo o Regulamento, no seu art. 1º, o ensino primário seria leigo e “ministrado á custa dos cofres estadoaes, a todos os individuos, de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem” (Regulamento da Instrução..., 1910: n.p.).

Estipulava-se no art. 2º que haveria escolas primárias em todos os núcleos habitacionais do Estado.

Haverá para esse fim escolas primárias em todas as cidades, villas, freguezias e povoados do Estado; entendendo-se por povoado qualquer grupo de habitantes que não residam em terras de propriedade particular e onde se apure pelo menos vinte meninos nas condições de frequentar a escola (Idem: n.p.).

Em relação à coeducação, o art. 207 permitia a criação de escolas primárias por sexo, na capital do Estado e principais cidades e de escolas mistas, que só seriam criadas em lugares de diminuta população, como eram os casos das pequenas vilas, povoações e freguesias. Sendo assim, legalmente estaria garantido o oferecimento de instrução pública primária a “todos” os indivíduos; na prática, porém, como já ficou demonstrado, eram criadas mais escolas na capital ou onde existia um maior desenvolvimento econômico.

A instrução primária seria obrigatória às crianças de sete a dez anos de idade. A isenção da frequência escolar se daria caso os pais e tutelados comprovassem que estas recebiam instrução em casa ou em escola particular ou, ainda, se elas tivessem defeito físico que as impedissem de frequentar as aulas (art. 5º). Entretanto, mais uma vez, era repetida a idéia de que a obrigação escolar se restringia às crianças que morassem dentro

de um espaço determinado, cuja medida era dada por um círculo traçado num raio de um quilometro da sede da escola (art. 9º).

Os pais e tutores, segundo o Regulamento, estariam sujeitos a multa, caso não justificassem o fato de não mandarem seus filhos para a escola na idade prescrita.

Art. 7º - A falta de comunicação ou a sua inveracidade, verificada pela autoridade competente, sujeita os paes ou tutores á multa de 5\$000 a 20\$000 reis, e ao dobro na reincidencia provada de tres em tres mezes (Idem: n.p.).

O ensino primário foi dividido em 1º e 2º graus, tendo as seguintes matérias nos seus planos de estudo:

Art. 4º - ... para o 1º grau: leitura, escripta, calculo arithmetico sobre numeros inteiros e fracções, lingua materna, geographia do Brazil, deveres civicos e moraes, e trabalhos manuaes apropriados á idade e ao sexo dos alumnos e para o 2º grau, as mesmas do 1º e mais: grammatica elementar da lingua portugueza, leitura de prosa e verso, escripta sob dictado, caligraphia, arithmetica ate regra de tres inclusive systema legal de pesos e medidas, morphologia geometrica, desenho á mão livre, moral pratica e educação civica, geographia geral e historia do Brazil, cosmographia, noções de sciencias physicas, chimicas e naturaes, e leitura de musica e canto (Idem: n.p.).

As escolas primárias dividiam-se, como já foi dito, em escolas para o sexo feminino, regidas de preferência por professoras e escolas para o sexo masculino, com a predileção de direção masculina. Poderiam existir, ainda, escolas mistas nas pequenas freguesias e povoados, cuja regência seria, preferencialmente, atribuída às professoras (art. 10º).

Segundo o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910 caberia ao Estado, na medida dos recursos estipulados pelo orçamento, “auxiliar” as crianças em tudo o que fosse necessário à frequência nas escolas primárias. Entretanto, na falta de apoio material aos alunos, a “indigência” dos pais ou tutores não poderia ser a justificativa para o não cumprimento do preceito da obrigatoriedade do ensino (art. 8º).

Novamente, quanto ao financiamento da instrução pública primária das crianças

pelo Estado, o art. 206 instituía:

O Estado fornecerá aos alumnos pobres que frequentarem as escolas primarias, todo o material necessario para os exercicios escolares, fazendo o Director a distribuição proporcional á frequencia (Idem: n.p.).

Portanto, em relação ao aspecto da gratuidade, o governo de Mato Grosso assumiu perante a lei que os alunos não precisariam pagar para frequentar as escolas públicas e, também, se responsabilizou por arcar com os custos escolares dos alunos “pobres”, fornecendo-lhes o material didático para o aprendizado.

Com relação à forma pela qual as escolas primárias deveriam ministrar o ensino, o art. 12º assim instituía:

O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e pratico quanto possivel, devendo nelle o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto, abstendo-se outrosim (sic) de perturbar a intelligencia da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alumnos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assumptos de que houver de tratar em cada lição (Idem: n.p.).

Ainda em relação ao ensino, este não poderia ser ministrado por “decuriões” ou monitores, cabendo ao professor, se não tivesse um adjunto para auxiliá-lo, a tarefa de ensinar sozinho aos alunos (art. 22). Além disso, o castigo corporal continuava proibido (art. 28).

O Regulamento de 1910 introduziu a criação de grupos escolares⁵². Para tanto, estipulou algumas condições necessárias à criação desse tipo de escola.

Art. 38 - Nas sédes de districtos em que houver pelo menos seis escolas primarias, no perimetro fixado para obrigatoriedade de ensino, o governo poderá, reunindo-as, fazel-as funcionar em um só predio (Idem: n.p.).

O grupo escolar criado seria dividido em oito classes (quatro para a seção masculina e quatro para a feminina), sendo que cada classe comportaria no máximo 45

⁵² “Esses estabelecimentos de ensino foram criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 Km para o sexo masculino e 1 Km para o feminino, distantes da escola)” (REIS FILHO, 1995: 137).

alunos e, no mínimo, 16 alunos (art. 42 e 43). Se o prédio do grupo escolar fosse pequeno, não permitindo, por questão de espaço físico, a reunião das seis escolas num mesmo local, o mesmo seria dividido em duas seções e em prédios diferentes, uma para cada sexo (art. 44). Os alunos dos grupos escolares estariam diferenciados por classes ou anos, cabendo ao professor de cada classe ministrar, além das matérias do plano de estudo⁵³, o ensino da música, do desenho, dos trabalhos manuais e da ginástica.

Inversamente à criação dos grupos escolares, o Regulamento, no seu art. 45, introduzia a possibilidade de conversão dos grupos escolares para o quadro das escolas isoladas, caso faltassem condições para o seu funcionamento.

Quando faltarem a qualquer grupo escolar os elementos necessários para o seu regular funcionamento, poderá o governo supprimil-o, passando neste caso as escolas do grupo para o quadro geral das escolas isoladas (Idem: n.p.).

As bibliotecas escolares, bem como o fundo escolar, mantiveram-se presentes no Regulamento de 1910, tal como foram introduzidos pelo Regulamento de 1896 (Cf. Regulamento da Instrução..., 1910, Caps. V e VI: n.p.).

A questão do ensino livre foi considerada detidamente pelo Regulamento. Este deu a forma legal pela qual a iniciativa particular se habilitaria para abrir escolas primárias ou mesmo as de ensino superior (Cf. Regulamento da Instrução..., 1910, Título II - Do ensino livre: n.p.).

A inspeção e fiscalização do ensino, que sempre foram apontadas como determinantes para o estado precário da instrução pública mato-grossense, tanto no discurso oficial como no dos estudiosos do tema, continuavam a seguir as mesmas instruções do Regulamento de 1896, enquanto o governo não regulamentasse a questão da ajuda dos municípios nessa área.

⁵³ Os grupos escolares criados em Mato Grosso utilizavam-se do programa e do regulamento adotados pelo Estado de São Paulo (Cf. MARCÍLIO, 1963: 133).

Art. 78 - Enquanto não houver accôrdo firmado entre os governos do Estado e dos Municipios nos termos do art. 1º letra *d*, da lei n. 533 de 4 de julho de 1910, o serviço da inspecção e fiscalisação do ensino se fará por meio dos Inspectores Escolares (Idem: n.p.).

A formação de quadros para o magistério público estaria agora a cargo da Escola Normal da Capital, instalada em 1911. Regulamentada pelo Decreto 266, de 3 de dezembro de 1910, esta escola seria mista. Em anexo, foi criado *“um grupo escolar modelo, de instrução primária, e um jardim de infância, para meninos e meninas de 3 a 6 anos de idade”* (MARCÍLIO, 1963: 133).

Segundo Virgílio CORRÊA FILHO, a instituição da Escola Normal em Cuiabá e na sequência dos anos, em Corumbá e Campo Grande, representou um significativo espaço para a formação intelectual da mulher mato-grossense. Referindo-se ao papel desempenhado pelas escolas normais, o autor resumiu da seguinte forma a importância de tal estabelecimento para a emancipação feminina na região:

Deixou ela de se confinar exclusivamente ao lar como outrora, para influir mais diretamente no ambiente social como professora e propagandista de sadio idealismo. Análogo fenômeno se verificou em Corumbá e Campo Grande, onde também constituem as Escolas Normais os mais eficientes focos de irradiação de idéias modificadoras da mentalidade feminina. Nas outras cidades, não providas ainda de tais estabelecimentos, a influência transmite-se por intermédio das suas diplomadas, que vão lecionar nos grupos escolares locais (CORRÊA FILHO, 1969: 652).

Pelo exposto até aqui, é perceptível que os princípios da escola pública, tais como a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade, a coeducação (com restrições) e a liberdade de ensino estavam presentes no Regulamento de 1910. A questão da laicidade não foi discutida neste documento. É lícito afirmar que, provavelmente, a Igreja tenha influenciado tal decisão, pois ficou claro a sua participação ativa na política mato-grossense⁵⁴. Enfatize-se, também, que apesar do ideário republicano postular a laicidade na instrução pública, o

⁵⁴ A análise sobre o assunto encontra-se desenvolvida na sequência, na parte referente à implantação da Reforma de 1910.

Estado brasileiro incorporou uma atitude de conciliação, no decorrer dos anos, entre a ideologia liberal e a católica. De acordo com Antonio Joaquim SEVERINO,

... esta laicização da ideologia liberal encontrou resistência por parte da Igreja que, obviamente, não podia aceitá-la sem ferir todo seu arcabouço teológico. Por isso, esse período histórico (1889-1964) será caracterizado por um confronto entre os defensores das duas ideologias, no interior do qual encontrava-se o Estado, sempre desenvolvendo um esforço de conciliação, uma vez que as duas tendências ideológicas representavam duas facções dominantes, de cujo consenso o próprio Estado dependia (SEVERINO, 1986: 78).

A reforma da instrução pública primária de 1910 foi considerada, segundo a bibliografia regional que aborda a questão, como aquela inspirada na Reforma da Instrução Pública Paulista de 1892, como já foi referido anteriormente.

A análise do Regulamento da Instrução Pública Primária mato-grossense de 1910 evidenciou que a sua redação, aí incluindo títulos, artigos, etc. é praticamente uma cópia fiel, salvo algumas pequenas adaptações, do que foi estipulado pelo Regulamento de 1896.

O que marcou como inovação significativa em 1910, em comparação ao Regulamento de 1896, foi a parte referente à criação dos Grupos Escolares e a criação da Escola Normal. Também, o ensino primário foi subdividido em dois níveis: 1º e 2º graus.

O quadro seguinte, apresenta uma comparação de pontos importantes dos dois regulamentos, na qual fica evidente a existência de uma grande “semelhança” entre os dois documentos. Para facilitar a visualização, os pontos idênticos dos dois regulamentos encontram-se escritos *em itálico* no Regulamento de 1910.

COMPARAÇÃO ENTRE OS REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1910 E O DE 1896

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DE MATO GROSSO DE 1910	REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DE 1896
Art. 1º - O ensino público primário no Estado de Mato Grosso será leigo e ministrado à custa dos cofres estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem.	Art. 1º - A instrução pública de Mato Grosso se divide em primária e secundária. É ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem.
Art. 5º - A instrução primária é obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Para isentarem os filhos e tutelados da frequência da escola deverão os pais e tutores provar: § 1º - Que no seio da família ou em escola particular recebem eles o ensino exigido por este regulamento ou então, § 2º - Que seus filhos e tutelados têm moléstia ou defeito físico que os iniba de freqüentar a escola.	Art. 4º - O ensino elementar é obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Para isentarem os filhos e tutelados da frequência da escola deverão os pais e tutores provar: § 1º - Que no seio da família ou em escola particular recebem eles o ensino exigido por este regulamento ou então, § 2º - Que seus filhos e tutelados têm moléstia ou defeito físico que os iniba de freqüentar a escola.
Art. 6º - Para esse fim, os pais e tutores são obrigados a comunicar à autoridade competente, logo que seus filhos e tutelados atingirem a idade prescrita, que os estão instruindo em casa ou em aula particular, ou a participar o motivo por que não lhes proporcionam o ensino primário.	Art. 5º - Para esse fim, os pais e tutores são obrigados a comunicar à autoridade competente, logo que seus filhos e tutelados atingirem a idade prescrita, que os estão instruindo em casa ou em aula particular, ou a participar o motivo por que não lhes proporcionam o ensino elementar.
Art. 7º - A falta de comunicação ou a sua inveracidade, verificada pela autoridade competente, sujeita os pais ou tutores à multa de 5\$000 a 20\$000 réis, e ao dobro na reincidência provada de três em três meses.	Art. 6º - A falta de comunicação ou a inverdade dela, verificada pela autoridade competente, sujeita os pais ou tutores à multa de 5\$000 a 20\$000 réis, e ao dobro na reincidência provada de três em três meses.
Art. 8º - A indigência dos pais e tutores não é escusa legítima para deixarem de mandar seus filhos e tutelados à escola. O Estado na medida de recursos a esse fim destinados no orçamento, auxiliará os alunos pobres com todo o necessário para a freqüentarem, não sendo porém, em caso algum, a falta desse auxílio motivo suficiente para isentar os pais e tutores das multas que incorrerem.	Art. 7º - A indigência dos pais e tutores não é escusa legítima para deixarem de mandar seus filhos e tutelados à escola. O Estado na medida de recursos a esse fim destinados no orçamento, auxiliará os alunos pobres com todo o necessário para a freqüentarem, não sendo porém, em caso algum, a falta desse auxílio motivo suficiente para isentar os pais e tutores das multas que incorrerem.
Art. 9º - A obrigação da escola primária restringe-se	Art. 8º - A obrigação da escola elementar restringe-

<i>aos meninos residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um quilometro medido da sede da escola.</i>	se aos meninos residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um quilometro medido da sede da escola.
Art. 10º – As escolas se dividirão em escolas do sexo masculino, regidas de preferência por professores e escolas de sexo feminino, regidas por professoras.	Art. 9º - Haverá escolas elementares para meninos e para meninas, sendo aquelas regidas por professores e estas por professoras, exceção da última parte do artigo 353 deste regulamento.
Art. 12º - O ensino nas escolas primárias será tão intuitivo e <i>prático quanto possível</i> , devendo nele o professor partir sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se outrossim de perturbar a inteligência da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assuntos de que houver de tratar em cada lição.	Art. 15º - O professor se esforçará para tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alunos os objetos, suas qualidades e organização e partindo sempre em suas preleções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, deve abster-se de perturbar a inteligência da criança com o ensino prematuro de regras e definições, pondo em contrário todo empenho em amenizar o ensino de modo a despertar a atenção do menino, sem fatigá-lo. Para consegui-lo usará de uma linguagem chã, mais clara e precisa de modo a familiarizar a inteligência do aluno com assunto de que houver de ocupar-se.
Art. 21 – Enquanto o Estado não possuir prédios em número suficiente para neles funcionarem as escolas primárias, abonar-se-á a cada professor que lecionar em casa particular um auxílio pecuniário para aluguel, o qual será fixado anualmente pelo Poder Executivo para cada localidade, precedendo proposta e informação do Diretor Geral da Instrução Pública.	Art. 23 - Enquanto o Estado não possuir prédios em número suficiente para neles funcionarem as escolas primárias, observar-se-á a cada professor que lecionar em casa particular uma quantia equivalente à metade do respectivo aluguel, o qual será fixado anualmente pelo Poder Executivo para cada localidade, precedendo informação do Diretor Geral da Instrução Pública.
Art. 22 - Não é permitido o ensino por decuriões ou monitores; pelo que o professor que não tenha adjunto é obrigado a lecionar pessoalmente todos os seus alunos.	Art. 25 - Não é permitido o ensino por decuriões ou monitores; pelo que o professor é obrigado a lecionar pessoalmente todos os seus alunos.
Art. 28 - É absolutamente proibido o castigo corporal, ou qualquer outro que possa abater o brio da criança.	Art. 31 - É absolutamente proibido o castigo corporal, ou qualquer outro que possa abater o brio da criança.
Art. 53 – Haverá nas escolas primárias de um e de outro sexo pequenas bibliotecas destinadas ao estudo dos alunos e outras crianças que as queiram frequentar e consultar em presença do professor.	Art. 41 - Haverá nas escolas complementares de um e de outro sexo pequenas bibliotecas destinadas ao estudo dos alunos e outras crianças que as queiram frequentar e consultar em presença do professor.

Art. 54 - <i>As bibliotecas escolares serão formadas de livros de educação, de mapas de geografia, viagens, narrações morais, poesias, episódios da história pátria, tudo apropriado à inteligência e compreensão do menino.</i>	Art. 42 - <i>As bibliotecas escolares serão formadas de livros de educação, de mapas de geografia, viagens, contos de fadas, narrações morais, poesias, episódios da história pátria, tudo apropriado à inteligência e compreensão do menino.</i>
Art. 55 - <i>Esses livros e mapas serão pouco a pouco adquiridos com os recursos próprios do orçamento, inclusive os do fundo escolar de que trata o capítulo seguinte, já por meio de donativos particulares.</i>	Art. 43 - <i>Esses livros e mapas serão pouco a pouco adquiridos já com os recursos próprios do orçamento, inclusive os do fundo escolar de que trata o capítulo seguinte, já por meio de donativos particulares.</i>
Art. 62 - <i>Haverá também um fundo escolar, que se comporá:</i> § 1º <i>Da quota votada anualmente no orçamento do Estado;</i> § 2º <i>Das sobras da verba destinada ao pagamento do pessoal docente e administrativo da Instrução;</i> § 3º <i>Dos emolumentos das nomeações, remoções, jubilações e licenças dos professores e empregados da Secretaria da Instrução;</i> § 4º <i>Dos emolumentos pagos por certidões passadas pela mesma Secretaria;</i> § 5º <i>Do produto das multas impostas em virtude e na conformidade deste regulamento;</i> § 6º <i>Dos donativos e legados feitos em favor da Instrução Pública.</i>	Art. 50 - <i>Haverá também um fundo escolar, que se comporá:</i> § 1º <i>Da quota votada anualmente no orçamento do Estado;</i> § 2º <i>Das sobras da verba destinada ao pagamento do pessoal docente e administrativo da Instrução;</i> § 3º <i>Dos emolumentos das nomeações, remoções, jubilações e licenças dos professores e empregados da Secretaria da Instrução;</i> § 4º <i>Dos emolumentos pagos por certidões passadas pela mesma Secretaria;</i> § 5º <i>Do produto das multas impostas em virtude e na conformidade deste regulamento;</i> § 6º <i>Dos donativos e legados feitos em favor da Instrução Pública.</i>
Art. 63 - <i>O fundo escolar se destinará ao desenvolvimento da Instrução, e será de preferência aplicado à aquisição de móveis para as escolas, bem como à organização das bibliotecas escolares e ao fornecimento de roupas e utensílios aos meninos indigentes que freqüentarem as escolas públicas primárias.</i>	Art. 51 - <i>O fundo escolar se destinará ao desenvolvimento da Instrução, e será de preferência aplicado à aquisição de móveis para as escolas, bem como à organização das bibliotecas escolares e ao fornecimento de roupas e utensílios aos meninos indigentes que freqüentarem as escolas primárias elementares.</i>
Art. 64 - <i>A arrecadação de rendas destinadas ao fundo escolar será feita pelas repartições fiscais do Estado, sendo o produto delas recolhido ao Tesouro Estadual e escriturado como renda com aplicação especial.</i>	Art. 52 - <i>A arrecadação de rendas destinadas ao fundo escolar será feita pelas repartições fiscais do Estado e ai escriturado como renda com aplicação especial.</i>
Art. 138 - <i>Se anunciado um concurso inscrever-se para ele um só candidato, será este examinado em</i>	Art. 218 - <i>Se anunciado um concurso inscrever-se para ele um só candidato, será este examinado em</i>

um só dia; e se o pretendente for normalista, será efetivamente nomeado independente de exame.	um só dia; e se o pretendente for normalista <i>ou</i> humanista, será efetivamente nomeado independente de exame.
Art. 149 - O professor primário nomeado de acordo com os preceitos estabelecidos neste regulamento, será considerado efetivo desde a data da nomeação; mas não poderá ser declarado vitalício senão nos casos seguintes, conjuntamente: 1º Quando tenha sido nomeado por meio de concurso; 2º Quando conte cinco anos de efetivo exercício no magistério; 3º quando tenha dado a exame, nesse período, pelo menos Quarenta alunos provetos. § único. Excetuam-se da condição 1ª deste artigo os normalistas e humanistas⁵⁵ que se propuserem ao magistério e que, como tais, forem ou tiverem sido nomeados independente de concurso.	Art. 229 - O professor primário nomeado de acordo com os preceitos estabelecidos neste regulamento, será considerado efetivo desde a data da nomeação; mas não poderá ser considerado vitalício senão nos casos Seguintes, conjuntamente: 1º quando tenha sido nomeado por meio de concurso; 2º quando conte cinco anos de efetivo exercício no magistério; 3º quando tenha dado a exame, nesse período, pelo menos quarenta alunos provetos. § único. Excetuam-se da condição 1ª deste artigo os normalistas e humanistas que se propuserem ao magistério e que, como tais, forem ou tiverem sido nomeados independente de concurso.
Art. 206 - O Estado fornecerá aos alunos pobres que freqüentarem as escolas primárias, todo o material necessário para os exercícios escolares, fazendo o Diretor a distribuição proporcional à freqüência.	Art. 351 - O Estado fornecerá aos alunos pobres que freqüentarem as escolas primárias, todo o material necessário para os exercícios escolares, fazendo o Diretor a distribuição proporcional à freqüência.
Art. 212 - Em cada uma das escolas primárias, além da mobília que lhe será fornecida à expensas do Estado, haverá também um relógio de parede, um armário envidraçado, uma coleção de cartas geográficas, modelos de escrita, cabides para chapéus, talha e copos para água e finalmente quaisquer outros objetos indispensáveis para serviço interno da Escola.	Art. 212 - Em cada uma das escolas primárias, além da mobília que lhe será fornecida à expensas do Estado, haverá também um relógio de parede, um armário envidraçado, uma coleção de cartas geográficas, modelos de escrita, cabides para chapéus, talha e copos para água e finalmente quaisquer outros objetos indispensáveis para serviço interno da Escola.

FONTE: Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, 1910.
Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, 1896.

⁵⁵ Vale a pena atentar para a falta de cuidado que tiveram na redação do Regulamento de 1910. O artigo 138 afirmava que inscrevendo-se para concurso apenas um candidato, e sendo ele **normalista**, este seria nomeado independente de exame. Ora, no artigo 149 fica claro o “lapso” cometido. Ao fazer a cópia do texto do Regulamento de 1896, esqueceram-se de tirar a palavra **humanista**, pois da forma que foi redigido, o princípio afirmado pelo artigo 149 se contradiz com o que estava estipulado pelo artigo 138.

Mato Grosso, então, seguindo os preceitos da instrução pública paulista, através da Reforma de 1892 nesse Estado, adotou, segundo alguns autores regionais estudados, diretrizes para desenvolver a instrução pública e *“refundir, desde as bases, todo o carunchoso, feio e disforme edifício que era a instrução mato-grossense”* (LEITE, 1971: 112).

Em seguida, ver-se-á como se deu a implantação da Reforma de 1910 e se esta conseguiu o intento de fugir à regra comum da educação desde o Império: falta de verbas, de professores habilitados, de fiscalização...

4.2. A implantação da Reforma de 1910 em Mato Grosso

A Reforma da instrução pública de 1910 abrangeu um período econômico em Mato Grosso marcado por um maior enriquecimento material, em função dos preços alcançados pela borracha no comércio exterior e por um período político de razoável tranquilidade, como já foi dito.

Do ponto de vista político-administrativo, Pedro Celestino, então Presidente, estaria realizando mudanças educacionais essenciais, tendo como parâmetro os moldes adotados por Estados mais desenvolvidos economicamente, como era o caso de São Paulo. Dessa forma, acreditava a classe governante, caberia à educação sanar todos os “males” da população, ao mesmo tempo em que constituir-se-ia em fator de progresso para Mato Grosso.

Pedro Celestino, em 1910, justificava, da seguinte maneira, a necessidade de difundir a instrução pública:

Convencido da necessidade urgente que ha de cuidarmos do futuro da instrução popular, base fundamental de todo o verdadeiro progresso social,

que é tanto mais solido quanto mais diffundida ella se acha... (Mensagem..., 1910: 7).

Dois anos depois, Joaquim Augusto da Costa Marques, Presidente em 1912, afirmava que estava procurando,

Crear novas escolas, fundar novos institutos de ensino, desenvolvê-los e aperfeiçoá-los, dotando-os de todos os elementos necessários ao seu regular funcionamento e fazendo com que, no seu desdobrar, desça a instrução até às ultimas camadas sociais, - é tarefa que, pela importancia do assumpto na vida dos povos, deve constituir objecto de nossa perseverante e carinhosa preocupação e os gastos que com ella fizermos serão fartamente compensados, pois, como bem disse Duruy (sic), os progressos da moralidade de um paiz seguem o da instrução publica e o que se gasta com as escolas se economisa com as prisões (Mensagem..., 1912: 25).

Como já foi considerado, o que marcou de significativo na Reforma de 1910 em relação à de 1896 foram a criação dos grupos escolares, da Escola Normal e da Escola Modelo⁵⁶, anexa à Escola Normal.

O que significava a criação de grupos escolares em Mato Grosso em contraposição às escolas isoladas existentes? Segundo Maria Benício RODRIGUES, era sistematização do ensino, marca de uma concepção político-ideológica, baseada na competência e racionalidade de bases capitalista.

Nessa perspectiva, na busca de sistematização do ensino, são organizados grupos escolares que se contrapõem à dispersão das escolas isoladas. Estas não obedeciam a uma orientação pedagógica unitária, não seguiam um sistema de seriação e se estruturavam de forma a cada uma se constituir numa unidade autônoma com programa desenvolvido de acordo com a capacidade do professor encarregado (RODRIGUES, 1988: 82).

Aos grupos escolares caberiam, então:

A reunião das escolas isoladas em um mesmo período, subordinadas a um só regime, sob uma única direção, divididos os alunos em classes, segundo o adiantamento, e correlatamente aproveitada a cooperação dos professores... (INFANTOSI, 1983: 117).

⁵⁶ “A escola modelo destinar-se-ia à prática pedagógica dos alunos do segundo e do terceiro anos normais, servindo ao mesmo tempo de modelo aos outros grupos escolares e escolas isoladas do Estado” (MARCÍLIO, 1963: 134).

Analisando as fontes documentais percebeu-se que existiu um discurso político de expansão escolar, como forma de tirar a população do “mal” que grassava por todo o Brasil: o analfabetismo. Esse discurso se desenvolveu anterior à República e era esposado pelos republicanos. A alfabetização de toda a população brasileira se justificava, sendo essencial para o desenvolvimento do país.

Em Mato Grosso não era diferente e as iniciativas voltadas para a instrução pública, tinham por trás esse discurso. A mensagem governamental de Joaquim Augusto da Costa Marques à Assembléia Legislativa, em 1912, referindo-se à instrução pública, exemplifica o afirmado.

... volvi minha acurada atenção, procurando melhor aparelhar os nossos elementos de combate contra o grande mal do analfabetismo, que ainda avassala a maior parte da nossa população, impedindo-a de concorrer de modo mais directo e efficaz para a solução dos varios assumptos que se prendem á prosperidade do Estado (Mensagem..., 1912: 25).

Os dados compilados abaixo evidenciaram a criação de muitas escolas e alguns grupos escolares em Mato Grosso. Do ponto de vista quantitativo, porém, essa expansão se deu de forma gradativa durante toda a Primeira República, simplesmente acompanhando o crescimento da população do Estado. O quadro seguinte atesta a afirmação.

Quadro - Instrução Pública Primária: expansão escolar na Primeira República

ANO	POPULAÇÃO DO ESTADO	UNIDADES ESCOLARES		MATRÍCULAS	MATRICULA DOS %	MEDIA DE ALUNOS POR UNID. ESCOLAR
		ESCOLAS ISOLADAS	GRUPOS ESCOLARES			
1890	92.827	39	-- --	1.784	1,92	45,74
1891	-- --	41	-- --	1.634	-- --	39,85
1892	-- --	37	-- --	1.705	-- --	46,08
1900	118.025	62	-- --	1.655	1,40	26,69
1901	122.531	68	-- --	2.521	2,06	37,07
1902	127.209	74	-- --	2.339	1,84	31,61
1907	153.420	85	-- --	3.428	2,23	40,33
1908	159.278	85	-- --	3.545	2,23	41,71
1909	165.359	85	-- --	2.678	1,62	31,51
1910	171.672	98	-- --	3.024	1,76	30,86
1911	178.226	101	4	4.071	2,28	38,77
1912	185.031	92	5	3.495	1,89	36,03
1913	192.096	101	5	3.527	1,84	33,27
1914	199.430	103	5	4.446	2,23	41,17
1915	207.044	126	5	4.503	2,17	34,37
1918	231.676	142	5	6.375	2,75	43,37
1919	240.521	148	5	5.634	2,34	36,82
1920	248.680	154	5	5.527	2,22	34,76
1922	261.549	160	5	6.140	2,35	37,21
1923	268.243	156	7	6.296	2,35	38,63
1927	296.968	146	11	7.895	2,66	50,29

FONTES: Mensagens governamentais, Relatórios da Instrução Pública, Estatísticas Históricas do Brasil – IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas – IBGE.

Segundo Maria Benício RODRIGUES, em Mato Grosso, com a Reforma de 1910 e a implantação dos grupos escolares, procurou-se imprimir um caráter educacional, de bases progressistas no Estado, como já foi dito. Os reformadores que atuaram na reforma mato-grossense,

Entendiam, portanto, que somente a organização racional do processo administrativo e pedagógico, como o dos grupos escolares, possibilitaria maior produtividade como o desenvolvimento da inteligência da criança sem desgaste físico e mental, traduzindo-se em resultados mais positivos na formação do indivíduo. Esse entendimento, evidencia ainda uma preocupação com a “disciplina” e com a “ordem”, no processo de formação, concebidos como componentes indispensáveis à vida prático-social (RODRIGUES, 1988: 84).

Os dados explicitados no **Quadro Instrução Pública Primária: expansão escolar na Primeira República**, revelam que os grupos escolares não tiveram uma maior difusão, pelo menos até o final da década de 20, fato que começou a se alterar a partir de 1927. Sendo o grupo escolar a forma de organização pedagógica concernente com os princípios de modernidade e racionalidade, exigidos para adequar a nação aos moldes das sociedades burguesas mais desenvolvidas, porque Mato Grosso não implantou-os em maiores proporções? Ao adotar os preceitos da Reforma Republicana Paulista de 1892, que tinha como ponto de partida o princípio de universalização da escola e o grupo escolar como representação de racionalização do trabalho pedagógico, os reformadores mato-grossenses não tinham é “consciência” de um fator de extrema importância para a organização de qualquer sociedade: o econômico.

Como já foi dito, na divisão social do trabalho em que o Brasil estava subsumido, cabia à Mato Grosso o papel de exportador de carne, mais especificamente, de criação bovina. Os grupos escolares tiveram um impulso significativo em São Paulo, por ser este Estado um dos mais desenvolvidos economicamente no período e berço da burguesia cafeeira e da burguesia industrial que recém despontava no cenário nacional. Portanto, existia uma demanda por escolas, principalmente as organizadas com o tipo do grupo escolar, visto que ali se concentravam a maioria dos imigrantes vindos para trabalhar na lavoura de café e uma crescente massa de trabalhadores urbanos, ligados às fábricas que começavam a ser implantadas. Justificou-se, assim, o ensino baseado na organização e racionalidade, marcas de uma sociedade que se industrializava.

Dessa forma, numa região como a mato-grossense, com uma população em 1927 de 296.968 pessoas⁵⁷, onde existiam grandes latifúndios nas mãos de poucas pessoas, onde o

⁵⁷ A população paulista era calculada em 5.499.496 pessoas e só a matrícula nas escolas primárias paulistas em 1927, alcançavam o número de 289.394, portanto, quase toda a população mato-grossense (Cf. INFANTOSI, 1983: 73).

poder político, também concentrado nas mãos de poucos, era representado por frações de classes ligadas ao comércio, às usinas de açúcar ou aos latifúndios (criação de gado; extração de erva-mate), uma pressão popular por escolas era praticamente insignificante. A maioria dos trabalhadores, esparramada pelo vasto território mato-grossense, desenvolvia seu trabalho nas fazendas. A parcela de trabalhadores urbanos era relativamente pequena em relação aos trabalhadores rurais. Dessa forma, foram criados grupos escolares justamente nas cidades mais desenvolvidas economicamente e, também, naquelas que serviam como reduto eleitoreiro, por ingerência de algum “coronel”, marca do clientelismo político no Estado.

Os grupos escolares criados, num total de 05 (cinco) até 1923, localizavam-se em número de dois na capital, Cuiabá; de um em São Luiz de Cáceres; de um em Poconé e de um em Rosário Oeste. Na sequência dos anos, foram criados mais um em Campo Grande, um em Aquidauana e um em Três Lagoas, cidades ao sul do Estado e que começavam a ter importância econômica para o Estado, a partir da implantação da Ferrovia Noroeste do Brasil. A cidade de Corumbá, um dos pólos do comércio mato-grossense, também foi agraciada com um grupo escolar. A esse respeito é significativo o fato de que, em 1913 e 1916, dois presidentes do Estado falaram da necessidade de criação de grupos escolares nessas cidades.

Em relação à Aquidauana, o presidente Joaquim Augusto da Costa Marques, que no ano de 1912 fez uma viagem por todo o Estado e relatou a situação educacional de cada cidade visitada, disse:

É muito necessária a construção de um bom predio destinado ao funcionamento das escolas reunidas, dado o aumento crescente da população d'essa villa (Mensagem..., 1913: 10).

Já em 1916, o Presidente Caetano Manoel de Faria e Albuquerque afirmava o porquê da necessidade de criação de grupos escolares nas cidades de Corumbá e Campo

Grande: o fator econômico.

Duas localidades existem no Estado onde a criação de Grupos Escolares é ardentemente reclamada: Corumbá e Campo-Grande; o 1º é o município de maior renda do Estado e o 2º ocupa o terceiro lugar em rendimento. Ambos populosos, muito prósperos e onde os poderes municipais já custeiam estabelecimentos de ensino primário (Mensagem..., 1916: 60).

Percebe-se, portanto, que os grupos escolares foram criados em cidades que tinham um maior núcleo populacional, em função de seu maior desenvolvimento econômico.

Segundo Ana Maria INFANTOSI, a criação de um grupo escolar numa cidade não significava apenas um simples acréscimo da rede de ensino, mas *“em geral, era fator de urbanização, funcionava como um polo de atração, a ponto de interferir no setor imobiliário da zona urbana da região: os terrenos e casas próximas ao grupo escolar eram os mais caros da cidade”* (INFANTOSI, 1983: 117). Não era por menos que os prédios onde se encontravam os grupos escolares eram, na maioria das vezes, imponentes e funcionavam nas melhores casas da cidade.

A importância dada aos grupos escolares pode ser entendida tomando o Relatório da Instrução Pública de 1912, onde o Diretor discorreu sobre a compra de móveis, vindos da América do Norte, para os grupos criados a partir da Reforma de 1910.

Emquanto aos moveis encomendados para o Lyceu Cuiabano, Escola Normal e grupos recentemente creados, autorizado como fui pelo Governo do Estado (...) encomendei-o sem perda de tempo para a America do Norte nas seguintes condições: 200 carteiras duplas de n. 3, 200 de n. 4, 250 de n. 5, 200 individuais, 40 armarios n. 3, 40 mezas n. 101, 15 mezas de n. 4, 15 duzias de cadeiras n. 22, 6 mobílias completas para sala, 10 laboratorios completos, 40 relógios de parede, 2 mezas elasticas e 12 cadeiras de n. 26. Esses moveis, com excepção dos destinados ao grupo de S. Luiz de Caceres que já de Corumbá seguiram para alli, acham-se depositados nesta Capital, donde brevemente serão remettidos para Poconé e Rosario os que devem servir aos respectivos grupos (Relatorio..., 1912, manuscrito: n.p.).

Em contrapartida, as escolas isoladas estavam relegadas ao abandono e sequer tinha-se conhecimento a respeito de seu mobiliário escolar. O próprio Diretor da Instrução Pública diria a respeito do assunto:

Não existe nesta repartição o assentamento geral dos móveis pertencentes às escolas do interior, a ponto de nada se conhecer, nem a respeito de sua qualidade e quantidade, nem em relação ao estado de conservação de cada um (Relatorio..., 1916, manuscrito: n.p.).

Na sequência dos anos em Mato Grosso, entretanto, a expansão da rede escolar se deparou com os já tratados problemas advindos desde o Império. A falta de prédios adequados e de verbas, professores não habilitados, falta de material didático, entre outros, eram os problemas novamente arrolados nas falas oficiais como justificativa para o estado sempre precário em que se encontrava a instrução pública. Conseqüentemente, também a implantação de mais grupos escolares ficou inviabilizada, pois não havia uma demanda maior para a expansão escolar via grupos escolares.

Um dos membros da comissão paulista incumbida de ajudar na reforma de 1910, Leowigildo Martins de Mello, que era então Diretor da Escola Normal e Modelo, reclamava em 1911 do prédio onde estava instalada a escola sob sua direção:

A mais urgente medida a se tomar, é a mudança da escola para outro predio. Nenhuma das casas que ella ocupa actualmente, offerece as condições hygienicas e pedagogicas exigidas nos predios escolares. Nem mesmo se poderão adaptar taes predios para escolas, pois, sobre serem pessimas as divisões internas, onde a luz e o ar não penetram em quantidade sufficiente, estão localizados em uma rua anti-hygienica, que recebe as aguas servidas das casas da parte superior, conservando-as em depositos e estagnadas. Esta ultima condição, só por si, justifica uma providencia urgente, no sentido de afastar a escola desse local repleto de miasmas, desse fôco de microbios perigosissimos para a normalidade da vida escolar (Relatorio..., 1911: 11).

Em relação a falta de material didático para o desenvolvimento das aulas, Leowigildo M. de Mello afirmava:

Actualmente a escola não pode fornecer a todos os seus alumnos e estes não podem comprar o material de que precisam, já porque é muito caro, já porque não existe na praça. Esta anormalidade acarreta serios prejuizos, pois por mais bôa vontade que tenha o educador para cumprir seus deveres, a sua acção é constantemente cerceada por falta de meios (Relatorio..., 1911: 13).

Segundo o reformador paulista, a seleção de professores para o magistério nas escolas primárias era complicada, pois o Regulamento de 1910 exigia, como qualificação mínima, a instrução primária. Daí não poder esperar muita coisa em relação ao que era ministrado nas escolas públicas primárias.

O modo por que, mesmo actualmente, se faz aquisição de pessoal docente para as escolas estaduaes, é imperfeito, antiquado, eivado de vícios e erros. A regulamentação dos concursos para habilitação ao exercicio do magisterio publico primario, não cogita da capacidade technica dos candidatos. O preparo intellectual dos candidatos, exigido pelo mesmo regulamento, não vae alem dos limites da instrucção primaria. Qualquer individuo que possua instrucção preliminar, pode ser professor. Educadores formados por tal processo jamais poderão ser bons elementos para o ensino. A sua acção na educação será falha de resultados. Professor dessa natureza, sobre ser um profissional incapaz de sua missão, por isso mesmo que o seu preparo é quase nullo, é ainda um elemento pernicioso ao magisterio, pela simples razão da sua inhabilidade technica (Relatorio..., 1911: 16).

Em 1914, outro professor paulista, Waldomiro O. Campos, à frente da direção do grupo escolar da cidade de Poconé, reclamava das acomodações em que se encontrava instalado tal grupo:

... o velho predio Municipal, alugado ao Governo do Estado, embora seja a antiga residencia senhorial dos Barões de Poconé, não possui as condições hygienicas e pedagogicas requeridas, e alem disso, sendo como é, muito antigo e construido de terra soccada, não offerece as necessarias condições de segurança, nem as accomodações precisas para todas as classes, visto não possuir oito salas. A propria portaria, se acha estabelecida no corredor do edificio, por falta de sala adequada. Acresce, ainda, que a Municipalidade, embora tenha alugado o predio, occupa ainda a maior sala do mesmo, fazendo nella funcionar o Mercado publico; outra sala se acha occupada

pela typographia do “Jornal de Poconé” e ainda outro compartimento isolado, mas pertencente ao edificio, se acha alugado á firma Rondon & Prado, que alli mantém um bilhar (Relatorio da Directoria..., 1914: 6).

Ainda em 1921, o Diretor da Instrução Pública afirmou que os grupos escolares não correspondiam ao fim para que foram criados. Somente a Escola Modelo estaria dando bons resultados:

Infelizmente encontram-se esses estabelecimentos de ensino, muito longe do fim para que foram creados, excepção feita ao Grupo Escolar Modelo, que tem mantido até hoje, a sua matricula sempre crescente. Esses estabelecimentos, alem de acarretarem uma despesa regular para os cofres do Estado, com a sua manutenção, não produzem os resultados que eram de esperar, dada a anormal situação de estar constantemente em goso de licença, ou funcionando em outros estabelecimentos, a mór (sic) parte de seu corpo docente... (Relatorio..., 1921: n.p.).

Da mesma forma, em 1922, o então Presidente Pedro Celestino, aquele que reorganizou o ensino primário em 1910 e que acreditava no papel importantíssimo do grupo escolar enquanto organização de ensino, afirmou também que este poderia ser substituído por escolas isoladas:

A minha persuasão da efficiencia do grupo escolar, como typo de estabelecimento de ensino, não me oblitera, entretanto, a isenção de reconhecer a desnecessidade de funccionamento delle, quando, com vantagem do erario publico e sem prejuizo para a população escolar, possa ser substituido pelas escolas isoladas. Foi esse o caso que se verificou com o grupo escolar do segundo districto de Poconé. A Escola Modelo anexa á Normal vem preenchendo, regularmente, as suas funcções, attendendo a uma população infantil que, pela matricula e pela frequencia, se evidencia avultada. O mesmo resultado não se pôde assignalar em relação ao grupo escolar do segundo districto desta capital, onde uma reduzida frequencia e uma efficiencia muito relativa, em confronto com os respectivos dispendios de manutenção, aconselharam a substituição delle por escolas isoladas. Providencia igual tive, pelo mesmo motivo, de assentar quanto ao grupo escolar de Poconé, cuja substituição foi determinada (Mensagem..., 1922: 18).

Finalizando a discussão a respeito dos grupos escolares, é interessante citar a fala do Presidente Pedro Celestino em 1911 que, contraditoriamente ao que registrou na citação

acima, acreditava que com a disseminação de tais instituições escolares no Estado, o problema da ignorância do povo mato-grossense estaria resolvido.

Só a multiplicação dos nucleos de ensino moderno, racional e pratico, pelo interior do Estado, nos centros de população, póde apressar a libertação da ignorancia lastimavel em que vae crescendo a nossa infancia, os nossos sucessores de amanhã, que habitam outros municipios, fóra da capital, ou que não dispõem de fortuna, que são quasi a totalidade, para procurarem noutros centros a luz, que serve de guia ao homem no caminho da existencia (Mensagem..., 1911: 14).

Conclui-se que a tal “luz”, que seria administrada através dos grupos escolares, só ficou no discurso. Tais instituições foram criadas apenas nas cidades que mais se destacavam economicamente ou que congregavam uma região próspera. Também quem as freqüentava não eram os “pobres”, mas sim alunos pertencentes a uma classe mais abastada, posto que no interior do Estado, onde se localizavam o maior número de escolas isoladas, provavelmente estudavam os filhos dos trabalhadores rurais.

Sendo as escolas isoladas as mais difundidas por toda a Primeira República, num total de 146 escolas, chegou-se a conclusão que a maioria destas escolas funcionaram precariamente e, até mesmo, as vezes, só existiram no papel. Várias informações de fontes documentais apontam para as muitas dificuldades encontradas pelas escolas isoladas e que contribuíram para a sua ineficiência: falta de professores, de fiscalização, de material escolar, de prédios adequados, entre outras.

O abandono era tanto que logo após a Reforma de 1910, o Diretor da Instrução Pública diria ao final de seu relatório de 1911:

Ao terminar estas informações cujas lacunas sou o primeiro a reconhecer e confessar, não occultarei a V. Exc. O pezar que sinto por não ter podido occupar-me nellas com o que vae pelas escolas do interior relativamente á educação physica, intellectual e moral dos respectivos alumnos, cujo gráu de aproveitamento ou atrazo, é assim absolutamente desconhecido, das autoridades superiores do ensino nesta capital (Relatorio..., 1911: 17).

E em 1913, o Diretor da Instrução afirmava o desconhecimento do número de

alunos matriculados nas escolas isoladas:

Como de sempre não posso ainda agora prestar informação alguma relativamente ao movimento interno das escolas ruraes, por não haver recebido os relatorios annuos que os inspectores escolares são obrigados a dar, mas não dão, dos serviços inherentes ás escolas sujeitas á sua jurisdição (Relatorio..., 1913, manuscrito: n.p.).

Assim, praticamente ao fim da Primeira República, em 1927, o Diretor Geral da Instrução Pública resumiu o que se passava com as escolas isoladas.

Disseminadas pelos varios municipios, existem actualmente 146 escolas. A falta de pessoal para o exercicio do magisterio; a situação de muitas dellas, afastadas centenas de legoas dos centros populosos; os parcos vencimentos que percebem aquelles que se arriscam á regencia de uma dessas cadeiras; a carencia de elementos didactico e escolar; a falta de predio adaptavel á escola; as dificuldades de comunicação e mais que tudo, a inefficiencia de fiscalisação, são factores que concorrem para o descredito da instrucção publica primaria. Excepções ha, sem duvida, mas são tão poucas que por isso mesmo são excepções (Relatorio..., 1927: 17).

As escolas isoladas, como já foi dito, não recebiam nenhum tipo de atenção por parte do governo mato-grossense. Em 1916, o Diretor da Instrução Pública, em seu relatório, reclamava do sumiço do regimento das escolas primárias e que tinha sido entregue, pessoalmente em 18 de dezembro de 1913, ao então presidente Joaquim da Costa Marques, para que fosse aprovado tal qual estipulava o art. 77 do Regulamento de 1910. Deste documento faziam parte as orientações referentes ao regimento interno das escolas primárias, aos programas de ensino, aos horários e às aulas.

Mais de dois annos são já passados depois daquella época, sem que até hoje se saiba do paradeiro de semelhantes papeis que, ou desapareceram de vez, ou jazem por ahi ignorados ou completamente esquecidos. – O caso é que a falta delles tem sensivelmente entorpecido a marcha regular do serviço das escolas, assim privadas do seu regimento, programma e horario que são a norma pela qual se guiam professores no desenvolvimento do ensino á seu cargo e pelo qual virtualmente se responsabilizam logo que assumem o exercicio de suas respectivas funcções (Relatorio..., 1916: 10).

Só em 1916 é que foi expedido o programa das escolas isoladas. Até esse ano,

portanto, não existia um programa para elas. O depoimento do professor da escola da povoação de Lagunita era esclarecedor da situação de abandono em que se encontravam tais escolas. Ele estaria adotando, até então, o programa de ensino dos grupos escolares, impróprio, assim, para a forma de organização das escolas isoladas. Nestas escolas, resumidas em uma sala de aula, reuniam-se alunos que se encontravam em vários níveis de ensino, não havendo um processo de seriação como era o caso dos grupos escolares.

A organização mandada observar nos programmas de ensino para uso nos Grupos Escolares deste Estado, de accordo com as bases estabelecidas nos Grupos Escolares do visinho, foi o único methodo que encontrei para uso nesta Escola, applicavel ao systema pratico e moderno adoptado pelo Governo. O folheto intitulado “Programma de ensino” recém organizado para uso nas escolas isoladas neste Estado, so me veio ás mãos, após o inicio do movimento revolucionario, pelo que não me foi possível dar ainda cumprimento ás suas instrucções. Espero, todavia, por em vigor as suas disposições alli contidas, tão logo se inicie o proximo anno lectivo (Relatorio...Lagunita, 1916: 7).

Um dado interessante para acrescentar na discussão da expansão escolar, diz respeito ao ensino particular. Como já foi exposto, com o Regulamento de 1910, o governo mato-grossense estipulou que o ensino seria livre, podendo a iniciativa particular abrir escolas de nível primário, secundário ou superior. Porém, cabia ao governo, através da Diretoria Geral da Instrução Pública, encaminhar orientações concernentes às normas para a abertura de tais escolas que, enfatize-se, deveriam seguir as orientações do Regulamento da Instrução Pública vigente.

De acordo com o **Quadro: Instrução Pública Primária – expansão escolar na Primeira República**, a oferta de escolarização em Mato Grosso se deu através da expansão de escolas isoladas. O número de grupos escolares foi quase insignificante durante toda a Primeira República. Mas, na análise das fontes documentais utilizadas, verificou-se que também as escolas particulares passaram por um processo de expansão a partir de meados da primeira década deste século. Frise-se que os dados levantados são

parciais, posto que as autoridades públicas não tinham controle de quantas escolas existiam, de quantos alunos matriculados etc.

O quadro seguinte tem a intenção de evidenciar a expansão de escolas particulares ocorrida no período, principalmente a partir de 1919:

Quadro: Mato Grosso e a iniciativa particular na expansão escolar

Ano	População do Estado	Escolas Particulares e/ou Outras	Alunos Matriculados	% de Alunos Matriculados	Média de matriculados por escola
1912	185.031	22	1.343	0,73	61,05
1913	192.096	20	1.460	0,76	73,00
1914	199.430	19	1.440	0,72	75,79
1915	207.044	18	1.507	0,73	83,72
1918	231.676	22	1.200	0,52	54,55
1919	240.521	76	3.442	1,43	45,29
1920	248.680	87	3.892	1,57	44,74

FONTES: Mensagens governamentais; Relatórios da Instrução Pública; Laci Maria Araújo Alves; Estatísticas Históricas do Brasil – IBGE; Séries Estatísticas Retrospectivas – IBGE.

A mensagem de um presidente de Mato Grosso, D. Francisco de Aquino Corrêa, Bispo católico de Cuiabá, na mensagem governamental de 1920⁵⁸ registrou o número de escolas particulares existentes, o número de alunos freqüentes e os municípios onde estavam funcionando.

As escolas particulares conhecidas atingem o numero de 76, com uma matrícula de 3.442 alunos, assim distribuidos por municípios:

Cuiabá	7 com	620 alunos
Corumbá	7 “	839 “
Campo-Grande	22 “	719 “
Aquidauana	13 “	425 “
S. Luiz de Cáceres	9 “	269 “
Três-Lagôas	5 “	182 “
Porto-Murtinho	1 “	81 “
Miranda	2 “	80 “
Bella-Vista	2 “	71 “
Araguaia	1 “	66 “

⁵⁸ As informações referentes à instrução eram do ano letivo de 1919.

Poconé	4	''	50	''
Coxim	3	''	40	''
	76		3.442	(Mensagem..., 1920: 34).

Se levarmos em consideração que em 1919 existiam 153 escolas públicas, incluindo os grupos escolares, a quantidade de escolas particulares equivaliam, somando-as com as demais, a um terço do ensino oferecido em Mato Grosso. Tomando-se os números de matrículas no ensino público e particular, foi encontrado um coeficiente de 38%, aproximadamente, de alunos matriculados na rede particular. Sendo assim, em termos quantitativos, existiam menor número de escolas particulares, mas estas atendiam uma porção significativa de alunos. Portanto, o discurso de universalização da escola pública gratuita deparava-se com o seu contrário: para aprender, uma boa parcela da população escolar mato-grossense tinha que pagar.

Essas escolas particulares concorriam, na maioria das vezes, com os grupos escolares, que eram considerados pela população como lugar de ensino para alguns “privilegiados”. O relatório do Diretor do grupo escolar de Poconé, Waldomiro O. Campos, um dos participantes da comissão paulista encarregada de ajudar na reorganização da instrução pública, trouxe informações interessantes relativas aos grupos escolares e suas concorrentes diretas: as escolas particulares.

Uma das causas da pequena matrícula deste Grupo Escolar, é justamente a existencia de uma escola particular, funcconando num predio visinho do Grupo. É verdade que o artº 65 do Regulamento da Instrucção Publica, concede ampla liberdade aos particulares, para abrirem e manterem escolas de todos os graus; o regulamento, no artº seguinte, entretanto, exige que os seus interessados comuniquem previamente a essa Directoria Geral a sua abertura e ao mesmo tempo remetta o programma que se propõem adotar. Com toda a certeza, o legislador não teve a intenção de permittir ao particular de fazer concorrência ás escolas do Governo, prejudicando-as em beneficio proprio, visto que o seu ensino não póde ser senão vendido. Acresce, que, sendo o Grupo Escolar, uma instituição perfeita e de custeio relativamente dispendioso para o Estado, não poderia este permittir essa

Accresce, que, sendo o Grupo Escolar, uma instituição perfeita e de custeio relativamente dispendioso para o Estado, não poderia este permitir essa concurrencia prejudicial ao seu funcionamento. Apesar disso e do máu ensino que nella se ministra, o publico não deixa de alli accorrer pagando mensalidades ao professor e justificando a sua preferencia, com allegação de que o Grupo é só para os ricos...! (...) Há, porém, uma razão mais forte, que justifica a preferencia dos paes por aquella escola; é que lá, ainda existe a palmatoria, o “unico remedio”, disem elles, par activar a aprendizagem da creança! (Relatorio da Directoria..., 1914: 7).

Uma das hipóteses levantadas para essa expansão abrupta do ensino particular a partir de 1919, foi a de que, no governo de D. Francisco de Aquino Corrêa⁵⁹ (quatriênio constitucional de 1º de novembro de 1917 a 1921), ocorreu incentivos para que a rede particular abrisse escolas. Este governante afirmou em 1920 que, apesar da falta de recursos para aplicação na instrução pública, o Estado de Mato Grosso também subsidiou várias instituições particulares.

Sempre que surge a iniciativa particular, comprovada a idoneidade pessoal e as necessidades locais, os poderes publicos têm-se mostrado solícitos em auxiliá-la. Assim é que actualmente o Governo, a despeito dos seus escassos recursos, subvenciona treze estabelecimentos de instrução... (Mensagem..., 1920: 31).

Afirme-se que várias das instituições de ensino particular estavam ligadas a alguma ordem religiosa, como era o caso dos salesianos, dos quais D. Aquino foi seu maior representante. Justificou-se, portanto, uma expansão da rede particular. Era a instituição pública subsidiando a instituição particular, algo muito conhecido nos tempos atuais.

A implantação das reformas na instrução pública, ocorrida a partir de 1910, encontrou resistências em Mato Grosso, principalmente pela visão distinta que tinham os

⁵⁹ Em 1916 ocorreu uma luta armada em Mato Grosso pela disputa do poder entre “coronéis” ligados à exploração do mate e o Presidente Caetano de Albuquerque. Este último, fazendo uma aliança com deputados oposicionistas, conseguiu aprovar uma lei que permitiu o arrendamento de terras para que posseiros também pudessem explorar a erva-mate. Existia, até então, o monopólio da extração pela Companhia Mate Laranjeira, ligada à família Murtinho. Sentindo-se prejudicados, os Murtinhos convocaram aliados e estourou uma luta armada para destituir Caetano de Albuquerque, daí “Caetanada”. Com isso ocorreu uma intervenção federal no Estado e D. Aquino Corrêa foi escolhido, por acordo entre os partidos mato-grossenses, para dirigir o Estado (Cf. CORRÊA FILHO, 1969: 606).

reformadores vindos de São Paulo. Imbuídos de concepção positivista, enfatizavam o sentimento pátrio, bem como a importância de uma educação leiga. Um trecho do relatório de Leowigildo M. de Mello, em 1911, exprimia sua formação e como estava implantando tais preceitos no grupo escolar que dirigia:

A natural evolução da educação conduziu a escola, através de phases diversas, até ao typo leigo, hoje universal. – Na antiga escola oriental a educação tinha por fim a religião, a divindade; na greco-romana, a convivencia social, o Estado; na christã, o homem inseparavel das suas relações com Deus; na escola hodierna, a educação tem por fim a formação do organismo individuo-social. Primeramente educou-se o homem só para a divindade; mais tarde, só para o Estado; ultimamente, o homem pelo homem e para Deus; na actualidade educa-se o homem para si mesmo e para a Sociedade. Esta ultima educação é o typo da escola leiga moderna. É uma escola humana, sem religião, mas não é contra Deus; e tanto assim é, que reconhece e observa o dever de deixar a cargo da familia do educando, o direito de ensinar a este a religião que melhor lhe pareça. Tal é o único typo de educação humana, de accordo com os modernos conceitos que a moderna sociologia faz sobre o homem. Levado por taes e tão poderosas considerações, não poupei esforços para que a educação moral e civica fosse realmente desenvolvida na escola a meu cargo. E esse escopo foi alcançado theorica e praticamente: - theoreticamente pelo ensino dos direitos e dos deveres do homem, em harmonia com o maior ou menor desenvolvimento intellectual das faculdades infantis; praticamente, pela commemoração infantil das datas nacionaes, dos homens grandes da Patria, tornando-se as creanças outros tantos elos dessa sympathica, amovel cadeia civica, que liga o passado ao presente e prepara, pelo amor e respeito á Sociedade, os homens de amanhã, a Patria futura (Relatorio..., 1911: 8).

Como resultado de nova mentalidade, em 1910 surgiu a *Liga dos Livres Pensadores*, em Cuiabá e, em 1911, em Corumbá. Segundo Maria Benício RODRIGUES, a Liga visou a divulgação da filosofia racional-positivista. Em contraposição a esta, foi criada pela Igreja Católica a *Liga Católica Mato-grossense*⁶⁰, com o intuito de reagir à reforma educacional encabeçada pelos paulistas. Teceu, assim, críticas que foram

⁶⁰ Em anexo encontra-se a cópia de um abaixo assinado, encabeçado pela Liga Católica, contra uma conferência dada por um orador positivista, em praça pública.

faculdades perceptíveis do menino, só se sentem impressionadas por imagens ou figuras d'uma razão fria scéptica. O espírito fica atrofiado pela materialidade das idéias inculcadas aos alunos, e a falta de sentimentos nobres elevados, produz uma relaxação sensual do indivíduo, que constitui em novo ambiente social uma corrupção desoladora (Apud RODRIGUES, 1988: 88).

Os reformadores paulistas encontraram resistências mesmo dentro da Diretoria da Instrução Pública. O próprio Diretor Geral, Estevão Alves Corrêa, em alguns relatórios remetidos anualmente ao presidente do Estado, deixou entrever que não havia um entrosamento de idéias entre ele e os professores paulistas. Referindo-se à Escola Normal⁶¹, o Diretor reclama das alterações feitas no seu plano de ensino, sem prévia consulta à Diretoria da Instrução Pública:

A instrucção normal e profissional no Estado está confiada á uma escola normal desta Capital, creada pelo decreto regulamentar nº 266 de 3 de Dezembro de 1910. Comquanto o primitivo projecto daquelle regulamento tivesse sido elaborado por mim em desempenho de incumbencia que nesse sentido me foi commetida pelo ultimo ex-Presidente, tantas foram as alterações posteriormente introduzidas no seu plano de ensino antes de ser submettido á assignatura de autoridade superior, que o que delle hoje subsiste, não é senão um punhado de preceitos e regras em grande parte contraditorias entre si e até antagonicas com as do proprio regulamento geral da instrucção publica. Mesmo assim, entretanto, tendo a Escola funccionado no gozo de sua quasi independencia durante todo o anno lectivo de 1911, eu de mim não me acho aparelhado para informar á V.Ex.^{cia} coisa alguma com relação ao seu estado actual, visto não haver recebido até agora o relatorio dos serviços de sua competencia, que o respectivo director tem por dever enviar annualmente á esta repartição, nos termos expressos do § 18 do artigo 27 do regulamento pelo qual se rege a mesma Escola (Relatorio..., 1912, manuscrito: n.p.).

Em relação ao preceito da obrigatoriedade do ensino, Maria Benício RODRIGUES afirma que este, enquanto ideário de educação para todos, visava atribuir ao Estado a *“dimensão (fetichizadora) de uma Instituição que expressa o zelo pelos direitos de todos*

⁶¹ O professor paulista Leowigildo M. de Mello era, então, Diretor da Escola Normal e Escola Modelo.

os indivíduos, e enquanto tal, se situando acima dos interesses de classe” (RODRIGUES, 1988: 100). Em Mato Grosso, a questão da obrigatoriedade se restringiu ao papel. Não houve um controle por parte do governo, nem mesmo iniciativas voltadas para esse fim⁶², como seria o caso de um recenseamento escolar para se conhecer a população que, supostamente, seria “obrigada” a freqüentar o ensino oficial. Ocorreram, ainda, algumas divergências políticas em função da não implantação do preceito estipulado pelo Regulamento de 1910. O Diretor Geral, José Estevão Corrêa, em 1916, manifestava o seu descontentamento pelo descaso dos dirigentes e pelo não cumprimento da obrigatoriedade:

... a obrigatoriedade do ensino é principio consagrado no actual regulamento geral da instrucção publica (arts. 5 á 8 do regulamento de 22 de outubro de 1910), do mesmo modo que já foi no de 20 de junho de 1896 e outros anteriores, sem que jamais se estivesse podido conseguir levar a effeito até hoje, a sua realização. Nestas condições, parece razoável que em alguma reforma a que, de futuro se haja de proceder neste ramo de serviço Estadual, se apague do corpo de sua legislação escolar, uma semelhante medida, que por ineficaz em seus efeitos, não convém que nela continue a figurar como tem até agora figurado (Relatorio..., 1916: 11).

O que observou-se nas fontes documentais, mais precisamente nas falas governamentais, quanto ao financiamento da instrução pública, ou especificamente, da gratuidade do ensino estipulada pelo Regulamento, foi a desculpa, sempre presente, da falta de verbas.

Em 1914, o Presidente do Estado Joaquim Augusto da Costa Marques, referindo-se ao ensino primário e secundário, disse que *“o governo muito tem se empenhado por melhorar e diffundir e nesse proposito continúa conscio de que para o Estado nenhum outro beneficio excederá ao da instrucção”* (Mensagem..., 1914: 51). Segundo o

⁶² Foi criada no governo de Pedro Celestino um setor de Estatística que teria o objetivo de mapear a realidade social da população. A princípio, este setor não fez nenhum recenseamento escolar, como se esperava.

Presidente, com o aumento e criação de escolas primárias⁶³, acarretou-se um acréscimo nas despesas e a verba que havia sido votada não comportou tais gastos⁶⁴. Sendo assim, estava comprometido o preceito da gratuidade, que estipulava obrigações ao Estado de arcar com as despesas dos alunos “pobres”, além de fornecer material didático para as várias escolas.

Assim é que muitas das nossas escolas e institutos de ensino ressentem-se da falta de material escolar bom e completo, sendo que o Estado, no interesse de facilitar a instrução, deve ainda suprir, os alumnos pobres que frequentam as suas escolas do indispensavel material didatico (Idem: 51).

O Presidente Pedro Celestino, em 1923, justificava que o investimento na instrução pública, especificamente nas escolas isoladas, as mais difundidas durante toda a Primeira República, era inviável:

A importancia orçamentaria despendida com as escolas isoladas esparsas pelas localidades dos municipios não corresponde aos resultados alcançados. Mal providas em geral, taes escolas funcçionam á revelia da fiscalização dos respectivos inspectores e sem proveito algum ao ensino. Tenho, por isso, suprimido algumas dellas e deixado de prover outras cuja inutilidade tem sido constatada pela inspecção. A aquisição e distribuição do material de ensino, a construcção de predios escolares nas unicas localidades em que deve haver instrucción official, e o provimento dessas escolas por professores idoneos constituem o aparelho indispensavel ao levantamento do nivel da instrucción no interior do Estado (Mensagem..., 1923: 35).

Portanto, Pedro Celestino incorporou o discurso político que vinha do Império, justificando o estado sempre precário da instrução pública: falta de prédios escolares, de professores habilitados, de material didático, entre tantos outros, como forma de se desculpar pelo não investimento na instrução pública.

Assim, alguns anos depois, em 1927, o Presidente Mario Correa, encetou mais uma reforma da instrução pública primária do Estado de Mato Grosso. Baixada com o Decreto

⁶³ Em 1914 haviam 103 escolas isoladas e 5 grupos escolares. Em 1915, na gestão do mesmo Presidente, foram criadas mais 23 escolas isoladas, totalizando o número de 126 (Cf. Quadro Instrução Pública...).

⁶⁴ As despesas com a instrução primária e secundária em 1912 esteve orçada em 439:788\$333 e em 1913 o orçamento da instrução girou em torno de 421:108\$333. Portanto, menor que o do ano anterior (Cf. Mensagem..., 1913: 40).

nº 759, de 22 de abril de 1927, o então Presidente assumiu o discurso de “tudo ainda está por se fazer” e apontou os problemas pelos quais passava a instrução pública primária até essa data. Não eram distintos daqueles apontados desde o Império pela classe dirigente. Mas, com a nova reforma, segundo o Presidente, tais obstáculos seriam resolvidos.

A falta de pessoal para o exercício do magisterio; a situação de muitas dellas (das escolas isoladas), afastadas centenas de leguas dos centros populosos; os parcos vencimentos que actualmente percebem aquelles que se arriscam á regencia de uma dessas cadeiras; a carencia de material didactico e escolar; a falta de predio adaptavel á escola; as difficuldades de communicação e mais que tudo a inefficiencia de fiscalização, são factores que concorrem para o pouco resultado obtido por essas escolas isoladas. Com o novo regulamento, porem, o governo providenciará e ficará aparelhado, para que essas escolas fiquem mais ás vistas das autoridades escolares, que exigirão dos professores o maximo dos seus esforços na educação e instrução da população infantil que lhes fôr confiada (Mensagem..., 1927: 122).

Frise-se, novamente, que a análise da Reforma de 1927 não se incluiu nos objetivos do presente trabalho, por esta requerer discussões referentes ao ideário escolanovista. A abordagem relativa à formação do pensamento renovador na educação, demandaria incursões teóricas que, muitas vezes, fugiriam das análises até então feitas. Além disso, o período histórico elegido para a pesquisa não se estende para aquele, culminante com a grande crise de 1929-30, o que, também, implicaria em outro tipo de discussão político-econômica. Para possível interesse relativo a essa reforma da instrução pública mato-grossense, consultar o trabalho de Laci Maria Araújo ALVES, citado na bibliografia da presente pesquisa.

4.3. A interpretação historiográfica regional da Reforma de 1910

Procura-se, agora, discutir a interpretação realizada por alguns estudiosos mato-

grossenses, a respeito da Reforma da Instrução Pública Primária de 1910, com o intuito de apontar algumas imprecisões verificadas nas análises do tema. Para tanto, será feita uma pequena descrição de como alguns autores entenderam essa reforma.

Afirme-se que um início de revisão historiográfica da questão é fundamental como parte integrante das pesquisas históricas. Nesse sentido, os apontamentos feitos, a respeito da tradicional historiografia educacional da região, são partes integrantes, necessárias para a construção de uma visão referente ao processo de conformação da instrução pública mato-grossense, juntamente com todas as suas matizes específicas, ou seja, a econômica, a política e a social. Enfatize-se, entretanto, como já foi exposto, que os trabalhos descritos sempre trazem importantes referências para o entendimento do que foi a instrução pública em Mato Grosso no período.

Um primeiro autor estudado, Humberto MARCÍLIO, era funcionário público que chegou a trabalhar na Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso. Produziu um único livro: *História do ensino em Mato Grosso*.

Segundo Humberto MARCÍLIO, foi a partir de 1908, com a posse de Pedro Celestino no governo de Mato Grosso, que começaram a ser tomadas várias medidas no campo educacional. A reforma, que ele associa a uma “Revolução do Ensino”, iniciou-se com a resolução de nº 508, de 16 de outubro de 1908 e foi regulamentada pelo decreto 258, de 28 agosto de 1910. Dentre as iniciativas previstas estavam a criação de várias escolas e a organização dos grupos escolares (MARCÍLIO, 1963: 129-130).

O autor enfatiza o importante papel do Diretor da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, na elaboração das diretrizes assumidas pelo Regulamento de 1910⁶⁵. Chamado de

⁶⁵ “As medidas preconizadas pelo Diretor da Instrução Pública foram postas em prática com a Lei 533, de 4 de julho de 1910, e com o Decreto 265, de 22 de outubro do mesmo ano. Aquela autorizava o Executivo a reorganizar a Instrução Pública do Estado, enquanto que este expedia o regulamento para a Instrução Primária, a ser observado a partir de 1911, submetendo esse setor do ensino á chamada ‘Organização Pedagógica’ ” (MARCÍLIO, 1963: 131).

“Plano de Reforma do Ensino”, José Estevão propunha, no campo da instrução pública primária, a criação de uma escola normal para a preparação dos professores; a criação de escolas modelos, um jardim de infância e conseqüente adoção dos princípios técnico-pedagógicos adequados para elas; a extinção do curso primário complementar; a criação do corpo de professores adjuntos para as escolas primárias; a municipalização da tarefa de fiscalização do ensino; a melhoria da carreira do magistério e a adoção de adicionais por tempo de serviço etc. (Idem: 128-131).

Humberto MARCÍLIO descreve o Regulamento de 1910, realça a sua organização pedagógica e finaliza a parte referente à instrução primária, afirmando:

Verdadeira revolução se instala desde então na ensinança matogrossense. Verifica-se, nessa oportunidade, um evidente salto na história do ensino, não só pela nova ordem administrativa que se inicia, como em virtude do moderno sistema que passaria a ser adotado em todo o Estado, em novos moldes pedagógicos (Idem: 133).

Outro autor a ser destacado é Gervásio LEITE. Cuiabano de nascença, advogado e Membro do Instituto Histórico de Mato Grosso. Considerado como um “cronista notável” por Rubens de MENDONÇA, em seu livro *Dicionário biográfico mato-grossense*, tem vários escritos publicados. Entre eles encontram-se: *Leão XIII e o mundo moderno*; *O gado na economia mato-grossense*; *O avião da vingança*; *Roteiro de uma personalidade*; entre outros. Para a análise deste trabalho será usada a obra *Um século de instrução pública (História do ensino primário em Mato Grosso)*.

Gervásio LEITE, discutindo a reforma da instrução pública de 1910, diz que o Presidente do Estado, Pedro Celestino, tomou a iniciativa de “*refundir, desde as bases, todo o carunchoso, feio e disforme edificio que era a instrução mato-grossense*” (LEITE, 1971: 112). Para tanto, resolveu criar uma escola normal para formar os quadros do magistério, pois este acreditava que sem bons professores a instrução pública não alcançaria melhores resultados. Contratou para implantar a escola normal, dois professores

paulistas: Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Khulmann (Idem: 112).

O autor justificava a reorganização educacional de 1910 como decorrência de um momento social, político e econômico distinto. Anunciava, dessa forma, uma escola integrada na “paisagem social”, ou seja, com uma “finalidade social”. Era necessário, então, aliciar professores capazes e com vocação e que estivessem desvinculados da “politicagem”, pois esta era responsável pelo professor servir a um partido e não propriamente à função do magistério (Idem: 115).

Segundo LEITE, também fazia-se necessário adequar o programa de ensino das escolas primárias, simplificando-o e tornando-o o mais prático possível seguindo, assim, a sua tendência “moderna”. Dessa forma, o Regulamento da Instrução Pública Primária aspirava, então, “*sanar todos os defeitos (do ensino), dentro dos processos pedagógicos, preferidos nos países mais adiantados da Europa e nos Estados Unidos da América do Norte*” (Idem: 117).

Virgílio CORRÊA FILHO, o terceiro autor a ser comentado, nasceu em Cuiabá e era formado em engenharia civil. Foi fundador e membro do Instituto Histórico de Mato Grosso, além de ser Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Participou como representante de Mato Grosso, na IV e V Conferência Nacional de Educação. Mais que um cronista, as obras deste autor sempre trazem informações que foram retiradas de fontes primárias, portanto, riquíssimas para o entendimento histórico de Mato Grosso. Entre as suas publicações encontram-se os seguintes títulos: *As raias de Mato Grosso* (em quatro volumes); *Monografias cuiabanas* (em sete volumes); *História de Mato Grosso*; *Pedro Celestino*; *Alexandre Rodrigues Ferreira* (vol. 144 da Coleção Brasileira); etc. Para a presente exposição será utilizada a obra *Pedro Celestino*.

Em Virgílio CORRÊA FILHO, encontra-se a afirmação de que a organização escolar de Mato Grosso precisava ser reformada, em função dos “*vícios e deficiências*” há

muito tempo apontados pelas autoridades governamentais. Assim, em 1910 ocorreu a Reforma da Instrução Pública, encetada por Pedro Celestino, que resultou na *“remodelação integral de métodos pedagógicos e substituição do pessoal incumbido de pô-los em prática”* (CORRÊA FILHO, 1945: 89).

Pedro Celestino, ainda segundo o autor, pediu ao governo do Estado de São Paulo a indicação de dois normalistas para ajudarem na tarefa de reformulação da instrução pública. Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Khulmann foram contratados para esse fim. Participou, também, da elaboração dos princípios norteadores da instrução pública, José Estevão Corrêa, *“a maior autoridade estadual, em matéria de educação...”* (Idem: 89).

O Regulamento de 1910, lembra Virgílio CORRÊA FILHO, foi elaborado com a contribuição dos normalistas paulistas e de José Estevão Corrêa. Portanto, o documento *“sem desprezar a tradição escolar do Estado, adotaria preceitos que arejassem o anacrônico aparelhamento existente”* (Idem: 89).

CORRÊA FILHO afirma que a reforma da instrução primária foi *“moldada pelos métodos seguidos em S. Paulo, que incontestavelmente, no país, ocupa a vanguarda na formação intelectual e na educação cívica da infância e da mocidade”* (Idem: 89).

Por fim, ainda discutindo a importância da Reforma de 1910, o autor acentua:

A reforma da instrução de 1910 atuou tanto em profundidade como extensamente, ao elevar o número das escolas primárias, de 85 para 104, ao criar os grupos escolares, aplicadores de novos métodos pedagógicos, e a Escola Normal, em que se formariam as futuras professoras, e dotada, como aqueles, de mobiliário escolhido, importado dos Estados Unidos (Idem: 90).

O último autor a ser abordado é Gilberto Luiz ALVES. Além de ser um pesquisador em História e Filosofia da Educação, é integrante do quadro de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. Sua produção intelectual na área histórico-educacional é muito significativa, o que resultou em várias publicações:

Ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro (Boletim Paulista de Geografia); *Educação e História em Mato Grosso: 1719 – 1864*; *Catálogo bibliográfico da Educação sul-mato-grossense*; *Fatos e fitas da Instrução em Mato Grosso: um pouco de nossa memória educacional*. (Revista MS Cultura); entre outros. Será utilizado para descrição nesta parte do trabalho, o título citado (Fatos e fitas...). Por ser um escrito dirigido a um periódico, este não tem caráter de pesquisa sistematizada.

Gilberto Luiz ALVES, analisando em seu trabalho a Reforma da Instrução Pública de 1910, encetada por Pedro Celestino, afirma que o período histórico em que esta se deu foi marcado por uma fase “mais ou menos estável” da política mato-grossense, onde os *coronéis* “privilegiaram a conciliação em detrimento da luta armada” (ALVES, 1986: 45).

O Estado passava, segundo o autor, por um progresso material, decorrente do aumento do preço da borracha no mercado externo. Em consequência, Pedro Celestino encontraria condições favoráveis para empreender uma “*profunda reforma da instrução pública*” (Idem: 45).

E é assim que ALVES descreve a reforma de 1910:

A reforma da instrução pública, levada a efeito por Pedro Celestino, procurou calcar-se nas experiências que São Paulo vinha realizando desde 1890. Para tanto, contratou dois professores paulistas: Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Foram então criados os dois primeiros grupos escolares de Cuiabá e do Estado, que começaram a funcionar em 1910, sob a direção dos professores referidos. Em 1911, por sua vez, foi instalada a Escola Normal de Cuiabá, que daí por diante, funcionou de forma regular. Leowigildo Martins de Mello foi seu primeiro diretor. E como o Grupo Escolar do 1º Distrito de Cuiabá funcionava em anexo, não por acaso passou a ser denominado Escola Modelo, a exemplo dos estabelecimentos que em São Paulo ‘serviam de campo de aprendizagem prática do professor e de experimentação de novos métodos’ (Idem: 45).

A questão que por ora se coloca é a aparente imprecisão verificada na abordagem destes autores, a respeito da Reforma de 1910. Primeiramente, a idéia de que foi a partir

desta que ocorreu a “influência” da reforma paulista de 1892 na instrução pública mato-grossense é errônea, pois tal influência se deu já em 1891 e 1896. Como foram as questões relativas à adoção da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade e da laicidade do ensino, além da incorporação de novo método pedagógico, o intuitivo, pelo Regulamento de 1896, e que já estava sendo discutido nacionalmente desde a instauração da República⁶⁶ e, mesmo anteriormente. Mato Grosso, conseqüentemente, também passou pelo processo de incorporação do discurso republicano, desde a sua primeira reforma da instrução pública na República, ou seja, em 1891. Foi o que verificou-se, através da descrição dos respectivos Regulamentos da Instrução Pública, expostos no corpo deste trabalho.

A Reforma de 1910, sendo assim, não se distinguiu das outras anteriores e, como o evidenciado, o seu Regulamento é quase uma cópia integral do Regulamento de 1896. A distinção estaria na criação dos grupos escolares e Escola Normal. Quanto a sua abrangência, verificou-se que, inicialmente, as ações voltadas para a instrução pública tiveram maior impulso, em função de um relativo incremento econômico na região e que funcionou como um surto passageiro, perdendo força já em meados da década de 10. Portanto, a expansão relativa que ocorreu no período, acompanhando o próprio crescimento da população do Estado, não teve nada a ver com as “novas” diretrizes e encaminhamentos políticos advindos da reestruturação da instrução pública de 1910, ou mesmo de iniciativas “progressistas” de algum governante e, sim, das necessidades econômicas e sociais postas pela região.

⁶⁶ Trabalhos como os de Maria Elizabete S. P. Xavier, de Casemiro dos Reis Filho, de Carmem Sylvia V. Moraes, de Mario Ferreira de Castro, entre outros, trazem muitas referências do debate republicano a respeito da instrução pública.

Concluiu-se, ao final da análise da Reforma citada, que o ocaso da Primeira República encontrou a região de Mato Grosso com os mesmos problemas educacionais vindos do Império. Assim, a Reforma de 1910, alardeada como aquela que colocaria o Estado de Mato Grosso entre as regiões mais desenvolvidas, não passou de muita retórica política e pouca iniciativa material concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando os objetivos propostos para a presente pesquisa procurar-se-á apontar algumas conclusões feitas a partir da análise das fontes primárias e secundárias empregadas.

Os objetivos alcançados se referem à: descrição do Regulamento da Instrução Pública de 1891 e sua implantação em Mato Grosso; descrição do Regulamento de 1896; discussão a respeito da influência da Reforma Republicana Paulista de 1892 na elaboração do Regulamento mato-grossense de 1896; implantação do Regulamento no Estado e comparação entre os Regulamentos de 1891 e 1896, tomando como parâmetro os princípios republicanos de educação; descrição do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910, sua implantação em Mato Grosso e como a historiografia regional abordou esta reforma do ensino.

Afirme-se que algumas questões deixaram de passar por uma análise mais profunda, como foi o caso da discussão do liberalismo no Brasil; da concepção de educação que permeava a Primeira República; do papel do Estado e dos municípios frente a legalização imposta pela primeira Constituição Brasileira de 1891; das determinações econômicas que fazem com que um centro político-econômico irradie uma ideologia para todo um país e como os Estados, a partir das suas especificidades econômicas, a absorve; das várias reformas ocorridas no Brasil, anterior ou mesmo no período e que influenciaram

o ideário republicano; da Reforma Paulista de 1892 e seus desdobramentos; etc. Tais análises demandariam um prazo maior para a redação final da pesquisa, o que não foi possível, em função dos prazos estipulados pela agência financiadora, CAPES, que financia o trabalho.

A partir do primeiro objetivo elencado, ou seja a descrição e a implantação do Regulamento de 1891, pôde-se averiguar que algumas bandeiras republicanas já estavam presentes neste documento, como os casos da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade e, com limites, da coeducação⁶⁷. A obrigatoriedade estava restrita apenas à capital do Estado, Cuiabá. Sendo assim, apenas as crianças residentes na capital e aquelas que se enquadravam nas condições estipuladas pelo art. 80, estavam sujeitas a esta norma. Em relação à gratuidade, o Estado criou o fundo escolar que subsidiaria, também, a instrução das “crianças pobres”. A laicidade do ensino estava presente na conformação deste Regulamento, mas de forma genérica, não possibilitando uma avaliação maior de sua aplicação. Entende-se, de início, que este preceito foi contemplado por ser uma das bandeiras republicanas, de influência liberal e positivista, que combatia a organização do ensino dada pela Igreja Católica durante todo o período anterior à República e mesmo nesta. Já em relação à coeducação, um princípio defendido pelos liberais, verificou-se que esteve presente neste documento, ainda que de forma limitada. O Regulamento de 1891 permitia que nas escolas femininas fossem admitidos meninos de 6 a 10 anos de idade, com o consentimento do Diretor da Instrução Pública. Ora, este é um dado que evidencia a condescendência quanto ao convívio de crianças de ambos os sexos na mesma escola, em casos excepcionais previstos na Lei. A prática era a de existirem escolas distintas para cada sexo.

⁶⁷ Segundo Carlos R. Jamil CURY, a coeducação é liberal e não positivista, a laicidade é mais liberal do que positivista. Para o entendimento das influências na conformação de tais bandeiras, ver CURY, 1991.

Com relação à implantação da Reforma de 1891, esta deparou-se com os problemas crônicos que afetavam a instrução pública na região e que persistiam desde o Império. Eram os casos da falta de recursos para aplicação na área; da falta de habilitação dos professores; da ausência de fiscalização do ensino etc. Essas carências sempre apareceram no discurso oficial como justificativas para o não desenvolvimento da instrução pública. Apesar do discurso da inexistência de recursos financeiros para a área, o assunto surge nas fontes documentais, revelando que eles poderiam até existir, mas não estavam sendo canalizados para a instrução pública, inclusive aqueles que eram arrecadados para esse fim, como o caso das verbas das extrações da loteria estadual. Este discurso governamental – afirmação da inexistência de recursos; ao mesmo tempo de sua existência, mas não aplicação na educação – explica-se nos quadros da implantação da República. Esta colocou a necessidade dos Estados se organizarem enquanto tal e, sendo assim, Mato Grosso, enquanto unidade federativa, precisou investir maciçamente em infra-estrutura administrativa e econômica para poder gerar recursos financeiros e subsidiar a construção de vias de transporte e de comunicação; a colonização etc.

A Reforma de 1896, discutida no segundo objetivo, evidenciou no seu Regulamento também a presença de algumas bandeiras republicanas: a obrigatoriedade, a gratuidade e a liberdade de ensino. Entretanto, diferentemente do Regulamento de 1891, o estipulado no de 1896 passou por um “abrandamento” em relação ao ideário republicano de educação. Frise-se, novamente, que este “abrandamento” decorreu da necessidade dos governantes canalizarem investimentos para outras áreas distintas da educação, já que a adoção de todas as bandeiras republicanas implicavam em gastos que o Estado não teria condições de arcar, posto que exigia-se a expansão de todo um aparato da infra-estrutura de Mato Grosso enquanto Estado. Não sendo esta explicação, de forma alguma, justificativa para isentar os governantes de seus atos, procura-se apenas entender

historicamente a conformação deste momento, a República, e que exigiu todo um processo de montagem dos Estados enquanto unidades federativas. E como já foi dito, a educação, enquanto atividade improdutiva, só recebia atenção na retórica política.

Em relação às bandeiras republicanas evidenciadas pelo Regulamento de 1896, verificou-se que a gratuidade estava posta, mas de forma genérica e a obrigatoriedade limitava-se apenas às crianças que direcionavam-se para o ensino primário elementar e que estivessem na faixa etária de sete a dez anos de idade. A obrigatoriedade e também a gratuidade, então, restringiam-se apenas ao nível de ensino primário mínimo, ou seja, o elementar, posto que o nível de ensino primário complementar seria feito pelas crianças que quisessem, sem o sentido de obrigatório. Além disso, o ensino complementar passou a ser livre, dando condições para que a iniciativa particular investisse na sua expansão.

Em relação à coeducação, este Regulamento “discriminava” escolas para o sexo masculino e para o sexo feminino, com regência de professores e professoras, respectivamente.

A partir da análise documental feita, concluiu-se que o Regulamento de 1896 criou algumas condições que privilegiaram o atendimento das escolas de nível primário complementar. Foram nestas que estipularam a criação de bibliotecas escolares, com recursos advindos do fundo escolar e que enfatizaram o caráter de ensino livre, dando condições para que o ensino complementar se expandisse através da iniciativa particular.

Com este Regulamento verificou-se a adoção de novos procedimentos pedagógicos baseados em pensadores como Pestalozzi, Fröebel e Spencer, sendo o método intuitivo considerado a “chave” para o ensino das crianças. Estava já plenamente caracterizada a afinação desta Reforma com a ocorrida em 1892 em São Paulo, pois na confrontação dos documentos mato-grossense com a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, e com seu respectivo Regulamento, expedido em 1893, observou-se a adoção das principais diretrizes

assumidas pela instrução pública de São Paulo. Foi o caso da divisão do ensino primário em dois níveis; da adoção comum de novos princípios pedagógicos; da criação das bibliotecas escolares nas escolas complementares; da restrição da obrigatoriedade para o ensino elementar etc.

Na questão da implantação do Regulamento de 1896, novamente as informações contidas em fontes documentais e secundárias apontam para os problemas herdados do período imperial: falta de recursos para incrementar a instrução pública; falta de qualificação dos professores; necessidade de uma fiscalização efetiva na área; exigüidade de prédios escolares etc., somados, agora, aos problemas políticos decorrentes das disputas pelo poder por parte dos “coronéis” mato-grossenses.

No que diz respeito à Reforma de 1910 e que constitui o último objetivo proposto, verificou-se que o Regulamento da Instrução Pública Primária tinha uma grande semelhança, ou mesmo, era quase uma cópia integral do Regulamento de 1896. Entretanto, foram criados grupos escolares, uma escola normal e um grupo escolar modelo anexo a esta, aspectos que não estavam previstos no Regulamento de 1896. Em relação ao ideário para a educação, mantiveram-se presentes as bandeiras da gratuidade, da obrigatoriedade, da coeducação (com restrições) e da laicidade do ensino.

Em relação à implantação da Reforma de 1910, verificou-se que Mato Grosso passou por um maior enriquecimento material, decorrente da exploração da borracha, criando, então, condições materiais favoráveis para que houvesse um maior incentivo na área.

A partir do governo do Presidente Pedro Celestino, procurou-se adotar para o Estado um modelo progressista de governo. Na instrução pública, tal modelo desembocou no discurso político de que a educação seria a mola propulsora responsável pelo progresso de Mato Grosso. Para tanto, foram criados grupos escolares que eram a representação da

competência e racionalidade capitalistas.

Afirme-se, entretanto, que o verificado, foi a expansão de escolas isoladas em detrimento dos grupos escolares e tal expansão, em termos quantitativos, meramente acompanhou o crescimento da população mato-grossense. Os grupos escolares, por sua vez, foram criados apenas em cidades mais desenvolvidas economicamente. Não existiu, assim, uma demanda ou pressão social maior para a expansão quantitativa dos grupos escolares. Como já foi dito, diferentemente do pretendido pela classe política, verificou-se uma expansão escolar, mas através das escolas isoladas. Entretanto, na mesma medida que foram criadas, não existiu uma preocupação maior para um desenvolvimento qualitativo de tais escolas.

Tal contradição pode ser explicada tomando por base que, ao adotar os preceitos da organização da instrução pública paulista, ou seja, aquelas nascidas a partir de necessidades concretas de uma sociedade que começava a se industrializar e precisava, portanto, de uma educação condizente, o Estado de Mato Grosso adotou uma reforma característica de uma sociedade urbano-industrial. Sendo uma região marcada pela exploração de grandes latifúndios e tendo a característica de Estado criador de gado, o modelo político dissociou-se de sua base material. Daí o seu fracasso.

No que diz respeito à obrigatoriedade, esta ficou restrita apenas na forma de lei. Como foi evidenciado, não houve controle do governo nem iniciativas voltadas para alcançar o intento.

A gratuidade, também estipulada pelo Regulamento da Instrução Pública de 1910, encontrou a barreira da, sempre proclamada, “falta de verbas”. No entanto, esta justificativa pode ser questionada, já que o Estado mato-grossense passou por um maior enriquecimento material a partir do início do século. Verificou-se, assim, que o discurso político do não investimento na instrução pública por falta de verbas foi constante na

região durante toda a Primeira República, bem como a lamúria da falta de professores, de material didático para as escolas, de prédios escolares...

O preceito da laicidade foi incorporado pelo Regulamento. Na análise documental, porém, percebeu-se que ocorreu uma forte influência católica no campo político. Tal influência culminou com o incentivo de criação de muitas escolas particulares por ordens religiosas. Foi o verificado na análise da implantação da Reforma de 1910. Assim, estipulou-se o caráter leigo do ensino público, mas, ao mesmo tempo, criou-se condições para a expansão de escolas de caráter confessional, prática exercida por todo o Brasil e que esteve no bojo da conciliação de interesses entre os representantes da ideologia liberal e os representantes da Igreja, na conformação do governo republicano brasileiro.

A comparação feita entre os Regulamentos de 1910 e de 1896, evidenciou que o primeiro sofreu apenas algumas modificações em relação ao segundo. Sendo assim, aponta-se, preliminarmente, a imprecisão verificada no entendimento de alguns autores regionais a respeito da Reforma de 1910. Estes afirmam que a Reforma de 1910 foi a que se inspirou na reforma paulista de 1892, inclusive na adoção de novo método pedagógico, ou seja, o intuitivo. Ficou comprovado que a Reforma de 1896 já trazia muitas conquistas da Reforma Paulista de 1892, diferentemente de como a historiografia educacional mato-grossense aponta. Portanto, é lícito afirmar que os trabalhos analisados apresentam uma visão simplista a respeito do movimento de irradiação das bandeiras republicanas para a educação e que já estavam presentes, mesmo anteriormente à Reforma de 1896, em Mato Grosso, ou seja, desde a primeira reforma republicana do Estado, em 1891.

Sendo assim, a partir do estudo das várias fontes documentais e secundárias, concluiu-se que Mato Grosso não se diferenciava dos outros Estados, do ponto de vista ideológico, quando assumiu em seus regulamentos as bandeiras da gratuidade, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade, etc. O que o diferenciava dos outros Estados era o seu papel

na divisão regional do trabalho, que fez com que a implantação do ideário se adequasse às formas de produção e reprodução da vida material da região. Só a partir daí compreendeu-se porque a instrução pública mato-grossense, apesar de adotar princípios educacionais dos Estados mais desenvolvidos economicamente, não conseguiu aplicá-los da mesma maneira. A sua especificidade econômica, a pecuária extensiva, numa perspectiva mais ampla, não representava a forma mais avançada da economia brasileira que estava se solidificando em bases industriais, como eram os casos de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Concluindo, como a produção das idéias não se desvincula das atividades materiais dos homens, em Mato Grosso, a forma específica da implantação e expansão da instrução pública na Primeira República, relacionou-se com o próprio desenvolvimento econômico regional que, por sua vez, também determinou especificamente o avanço político e social.

BIBLIOGRAFIA

ALBUM Graphico do Estado de Matto Grosso. Hamburgo: Corumbá: S.C. Ayala e S. Simon, 1914.

ALVES, Gilberto Luiz. **Da história à história da educação**. São Carlos, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 1981.

_____. Mato Grosso e a história: 1870-1929 (Ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro). **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, ano 2, n. 61, p. 5-81, 1984.

_____. Fatos e fitas da Instrução em Mato Grosso: um pouco de nossa memória educacional. **Revista MS Cultura**, Campo Grande, ano 2, n. 6, p. 41-7, jul./ago./set. 1986.

_____. **Educação e história em Mato Grosso: 1719 a 1864**. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 1996.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, 1998. Tese (Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 1998.

ALVES, Gilberto Luiz, CORREA, Valmir Batista. **Ementário de Decretos: 1890-1970.** Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, 1979. (Projeto: Governo do Estado de Mato Grosso e o Ensino Público - Levantamento e Arrolamento de Fontes, 5)

_____. **Escola Normal Pedro Celestino.** Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, 1979. (Projeto: Governo do Estado de Mato Grosso e o Ensino Público - Levantamento e Arrolamento de Fontes, 3)

_____. **Grupo Escolar e Escola Normal Joaquim Murtinho.** Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, 1978. (Projeto: Governo do Estado de Mato Grosso e o Ensino Público - Levantamento e Arrolamento de Fontes, 1)

_____. **Grupo Escolar Luiz de Albuquerque.** Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, 1978. (Projeto: Governo do Estado de Mato Grosso e o Ensino Público - Levantamento e Arrolamento de Fontes, 2)

_____. **Liceu Cuiabano.** Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Educação, 1979. (Projeto: Governo do Estado de Mato Grosso e o Ensino Público - Levantamento e Arrolamento de Fontes, 4)

ALVES, Gilberto Luiz, GALINARI, Lener Aparecida. **Catálogo Bibliográfico da Educação Sul-mato-grossense.** Campo Grande: FUFMS/Imprensa Universitária, 1987.

ALVES, Laci Maria Araújo. **O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica.** Cuiabá, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora da USP, 1971. (Obras Completas, v. 13).

_____. **Um trem corre para o oeste.** 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

_____. **A transmissão da cultura.** Parte 3 da 5 ed. da obra *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BRASIL. FUNDAÇÃO IBGE. **Séries estatísticas retrospectivas. Repertório estatísticos do Brasil – Quadros retrospectivos nº 1.** (Separata do Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939/1940) Rio de Janeiro, 1941.

- _____. **Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais – 1550 – 1988.** Rio de Janeiro: IBGE, 1990.
- CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas.** Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores por N. A. Calkins, vestido da quadregesima edição e adaptado as condições do nosso idioma e paizes que o fallam pelo Conselheiro Ruy Barbosa. Obra unanimemente approvada pelo Conselho Superior da Instrucção publica da Bahia, pelo Conselho Director da Côrte, e adaptada pelo Governo Imperial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- CASTRO, Mário Ferreira de. **O debate sobre a educação no jornal “A Província de São Paulo” entre os anos de 1875 – 1889.** Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em História da Educação) Faculdade de Educação – UNICAMP, 1997.
- CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo.** São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica/PUC de São Paulo, 1997.
- CORRÊA, Valmir Batista. **Mato Grosso: 1817 – 1840 – e o papel da violência no processo de formação e desenvolvimento da Província.** São Paulo, 1976. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1976.
- _____. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889 – 1943.** Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1995.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. **História de Mato Grosso.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro - MEC, 1969.
- _____. **Mato Grosso.** Rio de Janeiro: Brasília, 1939.
- _____. **Questões de ensino.** São Paulo: Monteiro Lobato, 1925. (Monographias cuiabanas, 1)
- _____. **Pedro Celestino.** Rio de Janeiro: Livraria Editora Zelio Valverde, 1945.

- CURY, Carlos R. Jamil. **Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890 – 1891.** Belo Horizonte, 1991. Tese (Concurso de Titular do Departamento de Administração Escolar, Área: Estado e Política Nacional) Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.
- DUROURE, Pe. João Baptista. **Dom Bosco em Mato Grosso: 1894-1904.** Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1977.
- ENGELS, F. Carta de Engels a Bloch, datada de 21/22 de setembro de 1890. In: MARX, K e ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. p. 284 – 286. v. 3.
- ESCHWEGE, W. L. von. **Pluto Brasilienses.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979. v. 1.
- FACHOLLI, Cleunice Batista, DOERZBACHER, Sirley. **Rio Brilhante: sua terra, sua gente.** Rio Brilhante, MS: Editora Educativa, 1991.
- FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).
- FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. **Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil Paraguai.** São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- FERREIRA, Francisco Bernardes, ROSA, Albino Pereira da. **Maracaju e sua gente.** 1 ed. [S.L.: s.n.], [s.d.].
- GOMES, Otávio Gonçalves. **Onde cantam as seriemas.** São Paulo: V. Bicego, [1975?].
- GOMES, Tânia Mara Baes de B. **Rio Verde sua cultura sua história sua gente.** [S.L.]: Associação de Novos Escritores de MS, [s.d.].
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Pedagogia, educação e movimento operário na Primeira República.** São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação, Área: Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica/PUC de São Paulo, 1986.
- HOBSBAWM, Eric J. **A revolução francesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- INFANTOSI, Ana Maria. **A escola na Republica Velha: expansão do ensino primário em São Paulo**. São Paulo: EDEC, 1983.
- LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública (História do Ensino Primário em Mato Grosso)**. Goiânia: Ed. Rio Bonito, 1971.
- LIMA, Astúrio Monteiro de. **Mato Grosso de outros tempos: pioneiros e heróis**. [S.l.]: Editora Soma Ltda, 1978.
- LOMBARDI, José Claudinei. **O xavante e a política indigenista no Brasil nos séculos XVIII e XIX**. Piracicaba, 1985. Dissertação (Mestrado em Agronomia/Sociologia Rural) Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", da Universidade de São Paulo/USP, 1985.
- _____. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional recente**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação, Área: Filosofia e História da Educação) Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 1993.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Ruy Barbosa**. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966. (Obras completas de Lourenço Filho, v. IV).
- MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.
- MARX, Karl. **O capital**. (Crítica da economia política). 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. (v. 1 e v. 2).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão nos seus diferentes profetas. 3 ed. Lisboa/Portugal: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, [s.d]. v. 1.
- MELLO, João M. Cardoso. **O capitalismo tardio**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDONÇA, Estevão de. **Datas mato-grossenses**. Nichteroi: Escola Typ. Salesiana, 1919. 2 v.
- MENDONÇA, Rubens de. **Dicionário biográfico mato-grossense**. 2 ed. Goiânia: Ed. Rio Bonito, 1971.
- _____. **Evolução do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: [s.n.], 1977.

MISSÕES Salesianas em Matto Grosso: 1894-1908. [s.n.t.].

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)**. São Paulo: Edit. Nacional, 1939. v. 2 (Brasiliana, 147, A)

MORAES, Carmem S. V. O ideário republicano e a educação: o ensino em Campinas no final do século XIX. **Revista da Faculdade de Educação/USP**, São Paulo, n. 1 e 2, v. 11, p. 101 – 134. Jan./dez. 1985.

_____. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP, 1990.

MOURA E SILVA, Pe. José de. **Diamantino: Documentário**. 1980. 2 ed. [s.n.t.].

MOURA, Carlos Francisco. O ensino em Mato Grosso no século XVIII e início do XIX. Separata da **Revista Convergência**. Rio de Janeiro, n. 3, p. 145-57, jul./dez. 1977.

MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a Província de Matto Grosso seguida d'um roteiro de viagem da sua Capital á S. Paulo**. São Paulo: Typographia de Henrique Schroeder, 1869.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974.

PESSOA, Reynaldo Carneiro (org.). **A idéia republicana no Brasil, através dos documentos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1973.

PROENÇA, Augusto César. **Pantanal: gente, tradição e história**. Campo Grande: 1992.

RAMOS, Maria de Lourdes da Silva. **Menina de Cuiabá: reminiscências**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1983.

RANDAZZO, Vera. **Catálogo de documentos históricos de Mato Grosso**. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1977.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ROBBA, Claudio. **Aquidauana ontem e hoje.** Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1992.
- RODRIGUES, Dunga. **Reminiscências de Cuiabá.** [S.l.]: Editora Cinco de Março, [s.d.b].
- RODRIGUES, Maria Benício. **Educação escolar como instrumento de mediação na relação Estado/povo: a reforma mato-grossense em 1910 - Fase de implantação.** São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande: UFMS, 1990.
- SABOYA FILHO, Eduardo Gerson de. **Mato Grosso e a Reforma Educacional Pedro Celestino (1910): Produto histórico do imperialismo.** Campo Grande, MS. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1992.
- SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política.** Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação, Área: Filosofia e História da Educação) Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1975.
- SERRA, Maria Luiza de Almeida. **Projeto CEFAM - Tentativa de modernização do curso de formação de professores em Mato Grosso do Sul - 1983/1992.** Campo Grande, MS. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.
- SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. v. 2

SPENCER, Herbert. **Educação intellectual, moral e physica**. Rio de Janeiro; São Paulo; Recife: Laemmert & Cia., 1901.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1990. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)**. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica/PUC de São Paulo, 1988.

Mensagens, Falas e Relatórios Governamentais de Mato Grosso

Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Matto-Grosso, pelo Exm. Conselheiro Herculano Ferreira Penna, em 3 de Maio de 1862. Cuiabá: Na Typ. Do Matto-Grosso, (1863?).

Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Matto-Grosso, pelo Exmo. Conselheiro Herculano Ferreira Penna, em 3 de Maio de 1863. Cuiabá: Na Typ. do Matto-Grosso, 1864.

Relatorio apresentado ao Illm. Exm. Snr. Chefe de Esquadra Augusto Leverger, Vice-presidente da Provincia de Matto-Grosso, pelo Brigadeiro Alexandre Manoel Albino de Carvalho ao entregar a Administração da mesma Provincia em Agosto de 1865, contendo a synopsis da historia da invasão paraguaya na mesma Provincia. Rio de Janeiro: Typographia do Commercio de Pereira Braga, 1866.

Falla com que o Excellentissimo Senhor General Hermes Hernesto da Fonseca abriu a 1ª sessão da 21ª Legislatura da Assemblèa Provincial de Mato-Grosso, no dia 3 de Maio de 1876. Cuyabá: Typographia da “Situação”, 1876.

Relatorio que o Exmo. Sr. Vice-presidente Dr. José Joaquim Ramos Ferreira devia apresentar á Assembléa Legislativa Provincial de Matto-Grosso, na 2ª sessão da 26ª Legislatura, no dia... de Setembro de 1887.

Mensagem do Presidente do Estado de Matto-Grosso, Dr. Manoel José Murtinho, á Assembléa Legislativa, em sua 2ª sessão ordinaria, aberta em 13 de Maio de 1893. Cuyabá: Typographia do Estado, 1893.

Mensagem do Presidente do Estado de Matto-Grosso, Dr. Manoel José Murtinho, á Assembléa Legislativa, em sua 1ª sessão ordinaria, da 2ª Legislatura, em 13 de Maio de 1894. Cuyabá: Typographia da Gazeta Official, 1894.

Mensagem do Presidente do Estado de Matto-Grosso, Dr. Manoel José Murtinho, á Assembléa Legislativa, em sua 2ª sessão ordinaria, aberta em 13 de Maio de 1895. Cuyabá: Typographia do Estado, 1895.

Mensagem apresentada pelo Exm. Senhor Coronel Pedro Leite Osorio, 1º Vice-presidente, á Assembléa Legislativa do Estado. Por ocasião da abertura da 2ª Sessão Ordinaria da sua 7ª Legislatura, no dia 13 de Maio do corrente anno. Typographia Official: Cuyabá, 1907.

Mensagem dirigida pelo Coronel Generoso P. L. de S. Ponce, Presidente do Estado á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 3ª Sessão da 7ª Legislatura, em 13 de Maio de 1908.

Mensagem dirigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, 1º Vice-Presidente do Estado, em exercicio, á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 2ª Sessão da 8ª Legislatura, em 13 de Maio de 1910. Cuyabá: Typographia Official, 1910.

Mensagem dirigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, 1º Vice-Presidente do Estado, em exercicio, á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 3ª Sessão da 8ª Legislatura, em 13 de Maio de 1911. Cuyabá: Typographia Official, 1911.

Mensagem dirigida pelo Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 1ª Sessão da 9ª Legislatura, em 13 de Maio de 1912. Cuyabá: Typographia Official, 1912.

Mensagem dirigida pelo Exmo. Sr. Dr. Joaquim A. da Costa Marques, Presidente do Estado, á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 2ª sessão ordinaria da 9ª Legislatura, em 13 de Maio de 1913. Cuyabá: Typographia Official, 1913.

Mensagem do Governo dirigida á Assembléa Legislativa, em 1914 pelo Presidente do Estado do Matto Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques.

Mensagem dirigida pelo Exmo. Snr. General Dr. Caetano Manoel de Faria e Albuquerque, Presidente do Estado de Matto-Grosso, á Assembléa Legislativa, ao installar-se a 2ª sessão ordinaria da 10ª legislatura, em 15 de Maio de 1916. Cuyabá: Typographia Official, 1916.

Mensagem dirigida á Assembléa Legislativa, ao installar-se a sua 3ª sessão ordinaria, da 11ª Legislatura, em 7 de Setembro de 1920. Por D. Francisco de Aquino Corrêa, Bispo de Prusiade, Presidente do Estado. Cuyabá: Typographia Official, 1920.

Mensagem dirigida á Assembléa Legislativa, ao installar-se a sua 2ª sessão ordinaria, da 12ª Legislatura, em 13 de Maio de 1922. Pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado. Cuyabá: [s.n.], 1922.

Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa, em 21 de Maio de 1923, pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Matto-Grosso. Cuyabá: Typographia Official, 1923.

Mensagem á Assembléa Legislativa, lida na abertura da sua 1ª sessão ordinaria da 14ª legislatura. Cuiabá, 13 de Maio de 1927. Cuiabá: [s.n.], 1927.

Relatórios da Instrução Pública de Mato Grosso

Relatorio apresentado ao Ex^{mo}. Sñr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Matto-Grosso sobre o estado da instrucção primaria e secundaria do mesmo, em 1892. Pelo encarregado da Directoria B^{el}. João Pedro Gardês.

Relatorio apresentado no dia 9 de Março de 1895, ao Ex^{mo}. Sn^r. Doutor Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Matto-Grosso. Pelo Doutor Director Geral da Instrucção Publica – 1895 (9 de Março).

Relatorio apresentado ao Ex^{mo}. Senr. Doutor Antonio Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Matto-Grosso. Sobre o estado da instrucção publica primaria e secundaria do mesmo Estado, no anno de 1896. (Diretor José Estevão Corrêa)

Relatorio apresentado ao Ex^{mo}. Senr. Doutor Antonio Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Matto-Grosso. Sobre o estado da instrucção publica primaria e secundaria do mesmo Estado, no anno de 1897, pelo Professor Cathedratico do Lyceu Cuiabano, José Estevão Corrêa, servindo de Director Geral da Instrucção.

Relatorio apresentado ao Ex^{mo}. Coronel Antonio Pedro Alves de Barros, Presidente do Estado de Matto-Grosso, pelo Director Geral da Instrucção Publica* - 1899. (*Jamnario da Silva Rondon)

Relatorio da Instrucção Publica do Estado de Matto-Grosso, 1902. Pelo Director Jamnario da Silva Rondon. (15 de Dezembro de 1902)

Relatorio da Instrucção Publica do Estado de Matto-Grosso, apresentado ao Governador Generoso Paes Leme de Souza Ponce, 1907. (D^r. Estevão A. Corrêa)

Relatorio apresentado ao Ex^{mo}. S^r. Coronel Generoso Paes Leme de Souza Ponce, Presidente do Estado de Matto-Grosso, pelo Dr. Estevão A. Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica do Estado, 1908.

Relatorio apresentado ao Ex. Sr. Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado, pelo Major José Estevão Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica. Cuyabá: Typographia Official, 1911.

Relatorio Escolas Normal e Modelo annexa. Cuyabá, Matto-Grosso, 1911 (datilografado).

Relatorio apresentado ao Exm^o. Snr. Dr. Manoel Paes de Oliveira, Secretario de Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Fazenda. Pelo Major José Estevão Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica do Estado de Matto-Grosso, 1912. (manuscrito).

Relatorio do movimento annual das Escolas Normal e Modelo, 1912. Apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario de Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Fazenda pelo Prof. Leowigildo Martins de Mello, da comissão paulista á disposição do Governo de Matto-Grosso (datilografado).

Relatorio apresentado ao Ex^{mo} Senr. D^r Secretario do Interior Justiça e Fasenda (sic), pelo Director da Instrucção Publica do Estado de Matto-Grosso, em 15 de Março de 1913. (manuscrito).

Relatorio apresentado ao Ex. Sr. Coronel Manoel Escolastico Virginio. D.D. Secretario de Estado dos Negocios do Interior Justiça e Fazenda pelo Major José Estevão Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica, em 9 de Março de 1916.

Relatorio da Directoria (Grupo Escolar de Poconé). Correspondente ao anno de 1914. Poconé, 19-XI-MCMXIV. (datilografado).

Relatorio apresentado ao Exmo. Snr. Inspector Escolar do Municipio de Ponta Porã ao encerrar-se o anno lectivo de 1916. Pelo Professor* da Escola da Povoação de Lagunita. (* José Maria da Conceição dos Santos).

Relatorio apresentado ao Exm^o. Snr. Dr. Benito Esteves, D.D. . Secretario do Interior, Justiça e Finanças, pelo Dr. Estevão Alves Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica, em Março de 1921. (1920 – 1921). (datilografado).

Relatorio apresentado ao Exm^o. Snr. Major João Cunha, D.D. Secretario do Interior, Justiça e Finanças, pelo Dr. Cesario Alves Corrêa, Director Geral da Instrucção Publica do Estado. Cuiabá, 2 de Abril de 1927. (datilogafado).

Regulamentos e Leis da Instrução Pública de São Paulo e Mato Grosso

bRegulamento da Instrucção Publica do Estado de Matto-Grosso. Decreto n^o 10, de 7 de Novembro de 1891.

Regulamento **G**eral da Instrução Publica do Estado de Matto-Grosso. Decreto nº 68, de 20 de Junho de 1896.

Regulamento da Instrução Publica Primaria do Estado de Matto-Grosso. Decreto nº 265, de 22 de Outubro de 1910.

Regulamento da Instrução Publica (Decreto de 27 de novembro de 1893) para execução das leis n. 88, de 8 de Setembro de 1892 e n. 169, de 7 de Agosto de 1893. **In:** Colleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1893: São Paulo: Typographia do “Diario Official”, 1913. (Tomo III).

Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado (São Paulo). **In:** Colleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1892: São Paulo Typographia do “Diario Official”, 1897. (Tomo III).

ANEXO

Exmo Snr. Presidente do Estado.

Os abaixo-assignados, por esta singela e respeitosa comunicação, vem baseados no vosso civismo, pedir-vos providências no sentido de não ser insultado o Catholicismo e os seus Ministros, em um jardim publico da nossa querida Cuiabá.

Convencidos que julgaes a liberdade de consciencia um apanagio dos povos cultos, e tendo os agentes da segurança publica, praticamente violado esse direito sacratissimo, garantido pelas nossas sabias leis, resolvemos appellar para o vosso esclarecido espirito de justiça.

Assim é Exmo Snr., que professores do ensino official, desrespeitando a imparcialidade religiosa que devião ter, apresentação em publico um illustre orador positivista, que nas suas conferencias declara ser sacerdote da religião da humanidade, tendo sido antes sacerdote catholico romano. Pois bem todos os que assistirão as conferencias, são testemunhas da violencia e da injustiça com que ataca os sacerdotes catholicos e alguns principios fundamentaes do Catholicismo.

Em uma praça publica, a constituição nos garante a maxima liberdade de pensamento, respeitada a moral publica; por conseguinte cada um tinha o direito de approvar ou reprovar o que dizia o orador. Debalde o Exmo Snr Chefe de Polícia, quiz demonstrar a sua imparcialidade. O povo desta culta cidade assistio ao espectaculo pouco edificante, de ser admittido em uma praça publica, somente elogios por mais ruidosos que fossem, ficando violentados em suas consciencias, todos os que pretenderão manifestar o seu desagrado.

com um facto de pouca sensibilidade moral, que professores estipendiados pelo cofre de um Estado, que incorporado á communhão nacional adoptou o principio de inteira imparcialidade religiosa, manifestou publicamente a sua predilecção pelo positivismo, quando não devem ignorar que o fundador da religião positivista, Augusto Comte, profligou sempre como um acto de pouca sinceridade a occupação de um cargo de ensino publico por um positivista convicto; pois é sabido que Comte foi intransigente em materia de ensino official. Como serão julgados pelos seus alumnos que mais tarde conhecerão o positivismo de Comte, unico que encarou verdadeiramente o ponto de vista religioso, esses professores que despresão o que Comte mais encarçia na sua doutrina? Se não são positivistas que se subordinão ao comtismo, como justificar a sua attitudo deante de um sacerdote da religião da humanidade e deante do gravissimo attentado á liberdade de consciencia de uma policia que na praça publica só permittiu applausos? Seguramente entre as victimas da prepotencia, estavam pais dos seus alumnos ou pelo menos testemunhas occulares da scena ignobil, deprimente dos foros de um povo livre.

É necessario que a vida publica do professor synthetise as suas virtudes civicas, porque no nosso seculo o prestigio do docente só deve ser adquirido pelo seu legitimo saber e pela sua compos-tura moral.

Somente agora fala a Liga Catholica Matto-Grossense; debalde concitou os seus membros para que evitassem as suas manifestações de hostilidade sempre contraproducentes; não tendo sido possivel conseguir que aquelles que não atenderão os nossos conselhos determinassem o accidente que sempre tivemos em mira evitar, resolvemos pedir a vossa attenção para o que se passa, porque não poderiamos ser indifferentes a factos acima alludidos e que não podem ser entregues ao olvido.

O orador positivista não perturbaria absolutamente aos catholicos se os seus insultos fossem proferidos em um edificio particular. Qual seria a hypothese mais simples e mais sympathica de accordo com os dados adquiridos ? Evidentemente que as conferencias fossem feitas num templo da humanidade; não existindo nenhum em Cuyabá, que neste particular nivela-se^a Londres, Paris, Berlim, Hay^a, Genebra e ás outras grandes capitães e cidades, do culto occidente ainda não regenerado, poderia ser escolhido o edificio dos livre-pensadores, ou uma loja-maçonica; perdoarão esses nossos illustres adversarios a lembrança de uma loja, mas nos parecem que serão sympathicos ás conferencias do filho do querido Chili.

Exmo Snr., nós nada mais queremos do que a realisação objectiva do principio de igualdade e fraternidade, pois assim como nós não fazemos em publico conferencias que melindrem os nossos irmãos em Jesus Christo e que momentaneamente achão-se divorciados da fé, exigimos reciprocos direitos. Nas cerimoniaes religiosas feitas nas nossas cathedraes, que ainda trazem o typo antiquado do para-raio, attendendo ao estylorarchictetónico da epocha e tambem para permittir aos nossos sabios adversarios que nellas penetrem sem receio dos raios nos dias de tempestade, nós profligamos as más doutrinas, mas não as pessoas que as seguem; estamos porem dentro das nossas casas e nada teriamos a lembrar se as conferencias do orador positivista estivessem sob o abrigo de um tecto livre pensador.

Não nos servimos de um meio que não seja perfeitamente justo, cordato e não fazemos um pedido exagerado, nem mesmo pretendemos que o Exmo Snr. Presidente partilhe do nosso modo de pensar. Insistimos de um modo especial, para que tenha apenas presente que, se considera a praça publica o melhor local para as conferencias, tambem na praça faremos as conferencias catholicas, escudados no nosso direito. Apenas exigimos que fique bem patente que a Liga Catholica Matto-grossense, lançou mão de

1
todos os recursos para evitar que na refutação feita ás doutrinas de um sacerdote da religião da humanidade, refutação que não usará uma palavra de duvidosa interpretação em relação ás leis da educação e da civilidade, seja uma occasião para a repetição dos factos occorridos em um jardim publico e que não são de natureza a honrar um paiz culto, *factos de que absolutamente não culpamos o Governo de V. Ex.*

Aguardando as providencias opportunas e cabíveis dentro das leis, nos subscrevemos com respeito e consideração.

João Carlos Pereira Leite

Alfredo S. A. Magalhães

João F. de Freitas Coutinho

João C. de Almeida

Francisco d'Aguino Correia

Frei Ambrósio Drey

Joaquim Ribeiro Marques

Feliciano Galdino de Barros

Ezequiel Ribeiro de Siqueira

Frederico Augusto Lombardi

(D)