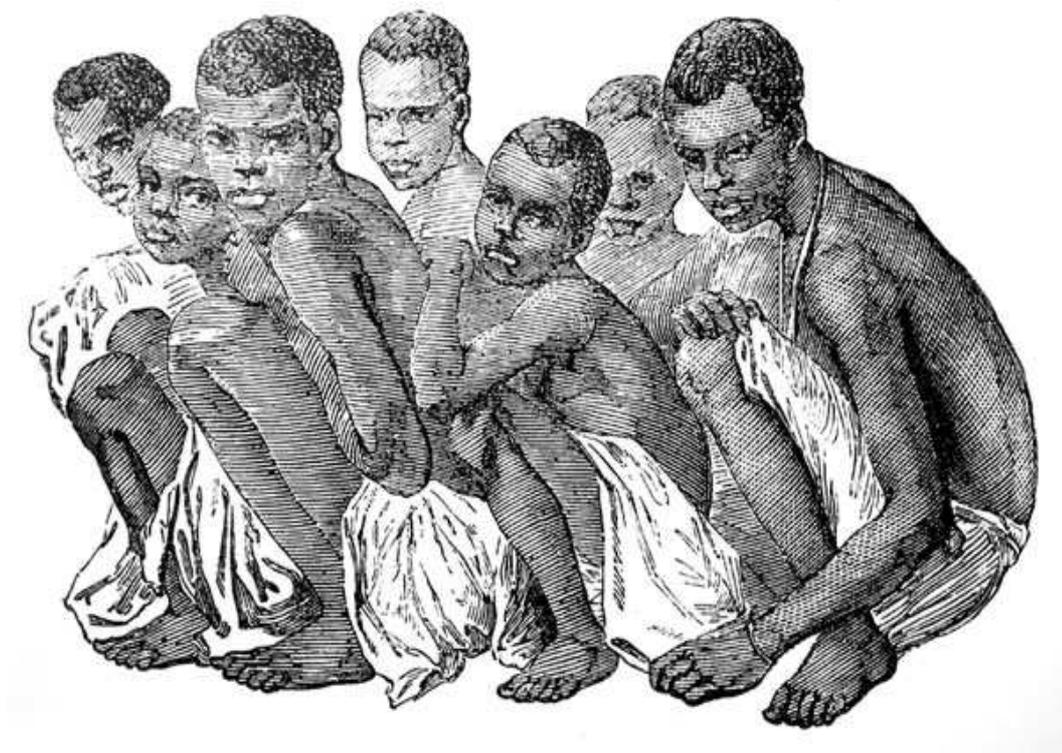


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CARLA PATRÍCIA MARQUES DE SOUZA

**OS JOVENS NEGROS E A EDUCAÇÃO EM CUIABÁ (1889-1910)**



Cuiabá  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CARLA PATRÍCIA MARQUES DE SOUZA

**OS JOVENS NEGROS E A EDUCAÇÃO EM CUIABÁ (1889-1910)**

Dissertação apresentada, para a obtenção do título de Mestre em Educação, à Universidade Federal de Mato Grosso, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá

Cuiabá  
2010

S719j

Souza, Carla Patrícia Marques de.

Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889 – 1910) / Carla Patrícia Marques de – Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

139 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Jovens Negros. 3. Primeira República. I. Título.

CDU: 37-053.6(=414)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CARLA PATRÍCIA MARQUES DE SOUZA

Dissertação apresentada, para a obtenção do título de Mestre em Educação, à Universidade Federal de Mato Grosso, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História da Educação.

Aprovada em 30 de Abril de 2010.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá  
Universidade Federal de Mato Grosso

---

Prof. Dr. André Paulo Castanha  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia dos Santos Ferreira  
Universidade Federal de Mato Grosso

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Gonçalves  
Universidade Federal de Mato Grosso

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio Carlos e Deolinda, que, com suas palavras de incentivo me conduziram a seguir sempre em frente e sem temer os desafios, além de me terem passado a certeza de que tudo posso, se o quero e trabalho para alcançá-lo.

Agradeço, antes de quem quer que seja, a Deus, pela presença constante em minha vida e por me fazer forte nos momentos em que me sinto tomada pela fraqueza.

Na verdade, seria impossível agradecer nestas poucas linhas a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho. Todavia, arrisco-me a mencionar apenas alguns nomes, representando, marcadamente, toda a colaboração e incentivo, imprescindíveis, que a mim dispensaram ao longo desta trajetória investigativa. Portanto, agradeço...

Aos meus pais, sempre, pela vida, pelo carinho e pela confiança que renovam em mim a cada dia.

As minhas irmãs, Paula e Carolinne, pelas palavras de estímulo e pela compreensão.

Ao meu orientador, o Prof. Nicanor Palhares Sá, por me ter concedido esta preciosa oportunidade.

À Prof.<sup>a</sup> Isis Sousa Longo, pelas valiosas orientações, apoio, dedicação, generosidade e amizade, sem o que este trabalho não teria chegado ao ponto em que se encontra.

Aos professores Marlene Gonçalves, Márcia dos Santos Ferreira e Lourenço Ocuni Cá, pela condução e incentivo preciosos.

Aos amigos verdadeiros de toda a vida, Renata Ortelhado, Mariana Gouveia, Vera Regina, Lúcia Lucialdo, Rita de Cássia, Rubens, e Roberto Germano, que relevaram as minhas ausências pela falta de tempo para nos encontrarmos e nunca saíram do meu lado.

A minha prima-irmã Thays Helena e a minha tia Ivone, por terem sido em muitos momentos o meu lado racional e por nunca terem perdido a fé na minha capacidade.

A Tereza Sassani, pelas palavras sempre tão certas e pela confiança inabalável em mim depositada.

Aos meus dois amores nesta jornada, os companheiros de grupo Mary Diana e Paulo Dutra, por terem me presenteado com sua amizade.

A minha grande descoberta no mestrado, Maria Elizabete Nascimento de Oliveira, por ter se eternizado como a amiga de todas as horas e pela generosidade de me ter acolhido no seio da sua família.

Ao grande amigo Marcel Thiago Damasceno, pelo incentivo ao meu ingresso no curso de pós-graduação.

Ao casal Elton e Roseli Hiller e a Francieli Bortoli, pelo apoio e estímulo constantes e pela compreensão a mim demonstrada nos momentos mais difíceis.

Aos amigos e companheiros da Turma 2008 do Mestrado em Educação, Thays Machado, Antônio Igo Barreto, Luciano Silva Alves, Carmen Marinho e Marco Antônio, pelo companheirismo e conforto nas horas de desespero.

Ao Prof. André Paulo Castanha, componente da banca examinadora, pela leitura atenta do meu texto e pelas observações fundamentais a melhoria do trabalho.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Luiza, Mariana e Jeison, pela atenção, competência e paciência no atendimento as minhas necessidades.

À Turma 2008 de Pedagogia, período matutino, pelo incentivo e carinho com que me recebeu nas aulas de História da Educação.

Às bolsistas do GEM, Silva Rosa, Flora e Ellen, pela torcida e apoio em todos os momentos.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a minha dedicação à pesquisa.

Enfim, MUITO OBRIGADA A TODOS!



## RESUMO

Nesta pesquisa, busca-se evidenciar a presença, a permanência e as oportunidades oferecidas aos jovens negros nas instituições de ensino da cidade de Cuiabá-MT, durante a Primeira República. Procede-se a um levantamento das fontes documentais pertinentes encontradas no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), quais sejam Relatórios de Instrução Pública e de Presidentes de Estado, Regulamentos Orgânicos da Instrução Pública, artigos de jornais, Códigos de Postura, Recenseamento Populacional de 1890, entre outras. Ademais, efetua-se a leitura detalhada de produções de autores que se enveredaram por direções que, de alguma forma, convergem para o tema em questão. Constata-se que um número pouco expressivo de jovens negros vivenciou, à época, o papel de aluno, embora os membros constitutivos desse grupo étnico se encontrassem inseridos no projeto desenvolvimentista implementado pelo novo governo brasileiro, com vistas a moldar a população consoante aos interesses mantenedores do poder. Nessa perspectiva, investigam-se os fatores que possam justificar a ausência dessa parcela da sociedade nos bancos escolares, justamente naquele momento em que a educação, o trabalho, a moral e o civismo tornaram-se as palavras de ordem. Nesse contexto, avalia-se a participação desse grupo de desprivilegiados no processo de concretização do ideário nacional, sobretudo no que se refere ao setor educacional, com relação ao qual, apesar das promessas de considerável renovação, pouco ou nada se apresentou de efetivo. A análise dos dados provenientes das fontes documentais mencionadas e a leitura das obras levantadas apontam para a compreensão de que o processo de integração dos negros no cenário educacional não se efetivou no sentido de promovê-los socialmente ou de incorporá-los ativamente em uma sociedade que se pretendia democrática e pregava um discurso transformador. Na verdade, criaram-se, ao invés disso, estratégias que previam a sua entrada lenta no movimento civilizatório e a sua contínua subordinação ao grupo social dominante.

**Palavras-chave:** Educação. Jovens negros. Primeira República.

## ABSTRACT

In this research, we seek to show the presence, permanence and the opportunities for young black people in educational institutions in the city of Cuiabá-MT, during the First Republic. Proceed to a survey of relevant documentary sources found in the Public Archives of Mato Grosso (APMT), which are: Reports on Public Instruction and of State's Presidents, Organic Regulations of Public Instruction, newspaper articles, codes Posture, Population Census of 1890, among others. Moreover, it makes you to read detailed productions of authors who have gone down directions that, some way or another, converge on the theme. It appears that a low number of young black people lived at the time, the role of a student, Although the constituent members of that ethnic group are included in the developmental project implemented by the new Brazilian government, in order to shape the population according to the interests of supporters of power. From this perspective, it investigates the factors that may explain the absence of that portion of society in the classroom, right at that time that education, work, morality and civility have become the watchwords. this context, we evaluate the participation of this group of underprivileged in the process of realizing national ideals, particularly as regards the education sector, with respect to which, despite promises of substantial renovation, little was made of manpower. The analysis of data from the documentary sources mentioned and reading the works raised, point to the realization that the integration of blacks in the educational scenario did not happen to socially promote them or incorporate them actively in a society that pretended to be democratic and preached a transforming speech. In fact, they have created, instead, strategies that foresaw their entry as slow in the movement of civilization and their continued subordination to the dominant social group.

**Keywords:** Education. Young black people. First Republic.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1  | Informações referentes aos Relatórios de Inspetores Públicos - Período Imperial e Republicano                        | 83  |
| Tabela 1  | Relação de jovens residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890                                     | 93  |
| Tabela 2  | Relação de jovens residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890                            | 93  |
| Quadro 2  | Relação nominal de jovens negros residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890                      | 94  |
| Quadro 3  | Relação nominal de jovens residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890                    | 94  |
| Quadro 4  | Relação de jovens residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890                                     | 95  |
| Quadro 5  | Relação de jovens residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890                            | 96  |
| Quadro 6  | Relação de jovens brancos residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890                             | 97  |
| Quadro 7  | Relação de jovens brancos residentes na Freguesia da São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890                    | 97  |
| Quadro 8  | Relação de jovens pardos residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890                              | 98  |
| Quadro 9  | Relação de jovens pardos residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890                     | 98  |
| Quadro 10 | Relação dos alunos matriculados e frequentadores do 1º, 2º e 3º anos no Liceu Cuiabano                               | 112 |
| Quadro 11 | Relação dos alunos matriculados na 3ª Escola de Instrução Primária do Sexo Masculino do Primeiro Distrito da Capital | 114 |
| Quadro 12 | Relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino, em 1890                         | 116 |
| Quadro 13 | Porcentagem de alunos declarados frequentadores de instituições de ensino em Cuiabá, em 1890                         | 117 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A SITUAÇÃO DO NEGRO<br/>BRASILEIRO .....</b>   | <b>21</b>  |
| <b>1.1 O IDEÁRIO REPUBLICANO .....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>1.2 A EUGENIA E A REPÚBLICA BRASILEIRA .....</b>   | <b>33</b>  |
| <b>1.3 O PAPEL DO TRABALHO: A TRANSIÇÃO DO TRABALHO<br/>ESCRAVO PARA O LIVRE .....</b>                                  | <b>37</b>  |
| <b>2 MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO: CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE.....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>2.1 A EDUCAÇÃO E A REPÚBLICA: AS IDEIAS EDUCACIONAIS NA<br/>PASSAGEM DO REGIME IMPERIAL PARA O REPUBLICANO .....</b> | <b>56</b>  |
| <b>2.2 A NECESSIDADE DE INSTRUÇÃO PARA OS BRASILEIROS .....</b>   | <b>62</b>  |
| <b>2.3 A SOCIEDADE MATO-GROSSENSE E A EDUCAÇÃO .....</b>  | <b>69</b>  |
| <b>2.4 A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE MATO<br/>GROSSO .....</b>   | <b>77</b>  |
| <b>3 OS JOVENS NEGROS E A EDUCAÇÃO .....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>3.1 OS JOVENS NEGROS DE CUIABÁ: EDUCAÇÃO E TRABALHO NA<br/>PRIMEIRA REPÚBLICA .....</b>                              | <b>90</b>  |
| <b>3.2 A RIGIDEZ E O CONTROLE DO TRABALHADOR LIVRE: O PAPEL<br/>DOS CÓDIGOS DE POSTURA .....</b>                        | <b>99</b>  |
| <b>3.3 A PRESENÇA DE JOVENS NEGROS NAS INSTITUIÇÕES<br/>EDUCACIONAIS DE CUIABÁ .....</b>                                | <b>108</b> |
| <b>3.4 A REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DOS JOVENS NEGROS<br/>DE CUIABÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA .....</b>                 | <b>119</b> |
| <b>3.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS JOVENS NEGROS .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>130</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT), que, ao longo de sua existência, vem prestando importantes contribuições na área da História da Educação, nos âmbitos estadual e nacional.

Uma preocupação constante do GEM é reconhecer a importância dos diversos segmentos sociais e étnicos e sua presença dentro do sistema educacional brasileiro, em face do que se formou uma equipe de seis mestrandos decidida a trabalhar com a temática, focalizando o negro enquanto agente histórico e em suas mais diferentes formas de atuação.

Mulheres, professoras, crianças e jovens, todos negros; as influências do racismo na educação mato-grossense; e a representação desse grupo étnico-racial nos livros didáticos utilizados em Mato Grosso, durante a Primeira República, tudo isso se tornou objeto de investigação desses pós-graduandos, que procuraram dar legitimidade às vozes desse segmento populacional, até então esquecido pela historiografia local. Sendo assim, havendo poucos trabalhos desenvolvidos sobre a questão, fomos instigados a buscar conhecimentos sobre as oportunidades - se é que elas realmente existiram - oferecidas aos jovens negros habitantes na cidade de Cuiabá, entre os anos de 1889 a 1910.

Por muitos anos, a historiografia oficial brasileira, elaborada segundo os ditames da elite intelectual branca, reservava em seus discursos, impregnados das ideias eugênicas e eurocêntricas, um lugar que atestava e difundia a inferioridade do negro em relação às outras etnias, relegando-o a uma posição marcada pela discriminação. Logo, partimos para conhecer como esse grupo étnico foi inserido no processo de construção da História nacional, que desde o início lhe designou a função de mão-de-obra responsável pelo lucro da classe dominante, trabalhando arduamente para isso. Depois de séculos de explorações e privações e com a implantação e propagação do ideário modernizador, fundamento do regime republicano, tornou-se necessário entender qual foi a participação desses agentes no processo de construção nacional que se iniciava.

A relevância do tema e o recorte temporal realizado neste estudo justificam-se pela necessidade de conhecermos quais ações constavam do projeto de modernização instaurado com a República, baseado nas noções de ordem e progresso, e como se deu a inserção dos jovens negros nesse processo. O período abordado insere-se justamente nesse contexto de

confirmação política e de implementação de projetos educacionais voltados para salvaguardar o Brasil da ignorância e do atraso de seu povo. Nessa perspectiva, os anos (1889-1910) de História local foram abordados com a finalidade de desvelar o tratamento dispensado à educação desses jovens, com idade entre 12 e 20<sup>1</sup> anos, nas instituições de ensino de Cuiabá.

Alguns questionamentos foram importantes para elucidar os objetivos das nossas reflexões: Qual o lugar social destinado a esses jovens? Qual o papel atribuído a esses negros, legalmente libertos do processo de escravização, através da Lei do Ventre Livre e Lei Áurea, e que necessitavam ser incluídos na nova ordem social? Será que eles também eram vistos como os “portadores dos destinos progressistas da nação”? Quais práticas institucionais e/ou mentalidades permitiram o acesso e a permanência dessas pessoas no ensino público de Cuiabá?

A escolha pela faixa etária indicada explica-se pelo fato de serem as crianças e os jovens considerados, dentro dos discursos oficiais, os responsáveis pela construção da nação que ganhou destaque com o início da República. Nessa medida, essa população tornou-se merecedora de observações e cuidados por parte das famílias e da sociedade, para ser moldada como um valioso patrimônio nacional, transformando-a em “seres humanos de bem”, livre dos vícios degenerativos para a sociedade. Reiterando, os jovens, vistos como os portadores dos destinos grandiosos e progressistas do país, passaram a ocupar um importante espaço no projeto de construção da nação.

Nessa perspectiva, as crianças e os jovens negros poderiam ser retirados da posição secundária que até então ocupavam dentro da sociedade e começariam até certo ponto a serem vistos como um bem nacional, como cidadãos em potencial, que tinham a obrigação de se esforçar para se transformarem em indivíduos úteis e produtivos, livres de qualquer vício e de ações que a sociedade reprovava. Portanto, o projeto político republicano era tornar o Brasil uma nação sustentada pelas bases da educação, do civismo, da religião e da moralidade.

Sendo assim, para podermos entender como efetivamente ocorreu a inserção dos jovens no processo educacional brasileiro e mato-grossense, buscamos primeiramente entender o conceito de juventude e o seu papel sociológico no contexto instrucional e trabalhista.

---

<sup>1</sup> Decidimos delimitar essa faixa etária devido ao fato de encontrarmos dados recorrentes de pessoas com essas idades nos documentos pesquisados. A participação desses jovens foi expressa em fontes documentais denotativas de circunstâncias diversas, tais como: na instrução, em vínculos empregatícios, em processos criminais etc.

A categoria juventude abordada neste trabalho levou em conta as ideias defendidas por Levi e Schmitt (1996), que a definem como um período de vida transitório entre a infância, marcada pela dependência familiar, e a fase adulta, marcada pela autonomia para a tomada de decisões. Os estudiosos defendem que não se pode caracterizar de uma só forma a fase da vida denominada juventude, devendo-se conhecer todo o seu processo de construção e suas formas de atuação no mundo. “Essa ‘época da vida’ não pode ser delimitada com clareza por quantificações demográficas nem por definições de tipo jurídico, e é por isso que nos parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer, como fizeram outros, limites muito nítidos.” (p. 8).

Para os autores, essa categoria não possui uma definição sólida, concreta, sendo uma construção muito mais social do que biológica. O momento da vida a que se associa está impregnado de valorações e significações culturais e simbólicas criadas pela sociedade e implicadas na formação desses futuros cidadãos, tendo sido esta concebida como uma maneira de controlá-los a ponto de se evitar que eles se transformassem em problemas sociais, tornando-os, antes, seres humanos de bem. “[...] foram as sociedades que acabaram construindo a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos.” (p. 8).

A fase denominada juventude tem um caráter essencial no processo de passagem de um estágio de existência para outro, quando é encarado como sendo mais breve por uns e menos para outros. Nesse contexto, porém, representa uma passagem, cada jovem se comportando de maneira particular ao representar-se como um elemento social.

De acordo com Dick (2003), pesquisar sobre o tema juventude é uma atividade complexa, pois existem condicionantes que envolvem as discussões ou estudos sobre a questão. Por exemplo, ter claro se existe “juventude” ou “juventudes”, definir se aquela ou estas são uma categoria social etc. E a questão mais desafiadora é lançada muitas vezes por pessoas que se posicionam olhando a juventude como sendo nada mais que uma palavra.

Levi e Schmitt ponderam que tratar do assunto requer que se reconheça esse como sendo o momento da vida no qual os indivíduos atingem o auge da fase de socialização que antecede a idade adulta. E acrescentam que a juventude carrega consigo uma série de aspectos típicos desse momento “limítrofe”, que pode ser marcado por ocasiões especiais, entre alguns grupos, sendo determinadas de rituais de passagem, definindo a separação entre a infância e a fase adulta.

O conceito de juventude corresponde a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por diferentes épocas e processos históricos e sociais, veio adquirindo significados e delimitações diferentes, que, dependendo do enfoque, tornam-se obscuras e, conseqüentemente, de difícil compreensão. É, pois, o pequeno intervalo existente entre esse estágio e o da vida adulta que se costuma conceber como sendo o espaço para o estudo e a conceituação de juventude.

Ariés (2006) constata que o interesse maior pela história dos jovens surgiu na Europa, entre fins do século XIX e início do século XX, quando os estudiosos começaram a se interessar pelo que vivenciava e pensava esse grupo. A tendência era que essa população ocupasse os espaços deixados vagos pelos mais velhos, criando, dessa maneira, uma nova esfera de modernidade na sociedade em geral. De fato, “[...] a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada [...]” (p. 14).

Em Ferreira (1993), a palavra jovem aparece como sinônimo de “moço”, significação extensível para o termo juventude, “idade moça, mocidade, juvenil”. Sendo assim, de acordo com Ribeiro (2009), Ferreira não atribui nem ao primeiro nem ao segundo vocábulo uma designação de cunho social. Em resumo, apesar de se falar em jovem e em juventude, não lhe é dada uma realidade específica.

Dick advoga que a juventude aparece, em certo ponto da história, como uma fase na qual imperam a subordinação, a marginalização e a limitação de alguns de seus direitos, sendo vista como incapaz de agir à semelhança dos adultos. Trata-se de uma fase caracterizada pela semidependência entre a infância e a idade adulta<sup>2</sup>.

Logo, presume-se não existir uma definição exata para o termo juventude, bem como não se pode caracterizar as atitudes dos que se inserem nessa etapa da vida como simples respostas aos anseios dos mais velhos. Na verdade, ela dá continuidade à vida humana e é fiel depositária dos desejos e esperanças desses antepassados, esperando-se que consiga fazer algo novo ou, quem sabe, melhore a condição existente.

Sobre a juventude, Abramo (1994, p. 1) nos revela que:

---

<sup>2</sup> Dick (2003), em sua obra *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história*, acredita que na Idade Média e na época pré-industrial, a juventude começava, aproximadamente, aos 7-10 anos e estendia-se até os 25-30 anos. O “atestado” de maturidade era concedido de acordo com a herança que o jovem possuía e o casamento. Era notória, no entanto, a liberdade que a sociedade dava para os que estavam entre os 10 e 30 anos de idade, podendo eles percorrer a Europa, mendigar para viver ou recolher-se em “escolas” importantes para estudar.



A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social.

Apropriando-nos dessa definição, começamos a analisar qual teria sido, então, o papel desempenhado pelo grupo de jovens negros no processo de construção da República brasileira, que em tese não discriminava nenhum indivíduo, porém estabelecia barreiras simbólicas a serem transpostas por aqueles que quisessem se integrar à nova realidade. Enfim, a busca por possíveis respostas, que se configurassem como algo mais do que simples hipóteses, acabou nos conduzindo à análise de inúmeras fontes documentais selecionadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) e no banco de dados do GEM.

Na acepção de Ragazzini (2001), a importância do trabalho com fontes dessa natureza explica-se pelo fato de serem necessárias para o conhecimento dos fatos ocorridos em um período anterior ao vivido pelo pesquisador, constituindo-se, por conseguinte, na ponte que liga o presente e o passado. O autor faz um alerta em relação à postura que esse investigador deve adotar ao optar por esse tipo de trabalho: deve manter-se atento a todos os vestígios que o material recolhido lhe possa trazer, por mais insignificantes que talvez pareça à primeira vista; na verdade, pode responder a muitas indagações.

Ainda, o estudioso classifica que o trabalho com as fontes historiográficas ocorre em três níveis bem definidos: conhecer o contexto situacional no qual o documento foi produzido; no âmbito dos acontecimentos, saber a que tipo de relação o documento (casuais, intencionais ou preterintencionais) se refere, catalogando-o, inventariando-o e conservando-o; estabelecer uma relação direta entre o leitor-intérprete (com suas perguntas, propostas, hipóteses) e a fonte documental.

A opção pelo trabalho com a educação de jovens negros cuiabanos, de 12 a 20 anos de idade, no período compreendido entre os anos de 1889 a 1910, surgiu do fato de julgarmos esse tema, pouco explorado em Mato Grosso. Também teve certo peso nessa decisão a acessibilidade a documentos históricos indicadores das circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais foram inseridos os negros e seus descendentes após terem sido libertos da escravidão.

O estudo desses documentos, que pretendíamos utilizar, levantavam questões pertinentes às discussões. Desta forma, procuramos reduzir nossas expectativas à medida que as informações iam emergindo, o que se configurou na parte mais difícil do trabalho, visto que a ansiedade por respostas às vezes comprometia nossa interpretação.

A dinâmica utilizada no primeiro momento da pesquisa, foi procurar dados sobre a presença de jovens negros no processo educacional da cidade de Cuiabá, buscando evidências se eles estiveram inseridos no projeto educacional pensado para o país.

Durante o processo de investigação, foram levantadas, selecionadas e analisadas diversas fontes documentais existentes nos arquivos do GEM e no APMT, dentre as quais Relatórios de Instrução Pública e de Presidentes de Estado, Regulamentos Orgânicos da Instrução Pública, artigos de jornais, Processos Crimes, Códigos de Postura e o Recenseamento Populacional de 1890.

Os Relatórios de Instrução Pública e de Presidentes de Estado e os Regulamentos Orgânicos da Instrução Pública embasam a discussão sobre as especificidades do processo educacional instalado em Mato Grosso, com foco no entendimento de qual teria sido a participação do grupo de jovens negros nesse contexto.

As notícias de jornais serviram-nos para o reconhecimento de quais eram as ideias propagadas pela elite letrada da região, principalmente em relação aos ideários desenvolvidos durante a inauguração da República. Entretanto, não foram realizadas pesquisas profundas no tocante às características de cada um dos periódicos acessados.

O Recenseamento Populacional de 1890 foi a fonte documental que mais exploramos, dela emergindo importantes informações para o mapeamento da situação econômica e educacional dos agentes desta pesquisa. Foi por meio da análise desse levantamento que nossos sujeitos ganharam uma identidade étnico-racial, visto ter sido essa denominação deixada de lado nos documentos referentes ao período pós-abolição oficial da escravidão.

Os Processos Crimes e os Códigos de Posturas indicaram-nos como teria sido pensada a política de ordenação do espaço urbano da cidade de Cuiabá e que lugares foram destinados aos homens e mulheres livres e pobres habitantes locais. Quanto àqueles primeiros documentos, compreendemos que sua criação, ainda no período imperial, e sua imposição serviram de limite para as atitudes, até as mais inusitadas, dos grupos humanos de menor poder econômico. Já no que se refere a estas últimas fontes documentais, entendemos que

consubstanciaram formas diretas de punição daqueles que cometiam atos considerados errados, violentos ou, até mesmo, imorais. Esses Códigos de Posturas, em especial, revelaram-nos a constante presença de pessoas pobres, pretas e pardas envolvidas em infrações das mais diversas naturezas, como brigas, roubos, assassinatos e outras.

A observação minuciosa do conjunto de documentos levantados permitiu-nos observar que poucos jovens negros vivenciaram o papel de alunos,, assim para o entendimento dos fatores que pretensamente poderiam justificar a ausência deles nos bancos escolares. E essa inquietação conduziu-nos para outra dimensão social, o trabalho, à época considerado uma das molas propulsoras para o desenvolvimento da região. Então, os jovens negros de Cuiabá, durante os anos iniciais da República, não estavam presentes nas escolas, mas foram inseridos por essa outra via no projeto de desenvolvimento idealizado pelo governo brasileiro, cuja premissa, era moldar a população de acordo com os seus interesses.

Adiantemos, pois, em dizer que esses indivíduos, objeto de estudo deste trabalho, tiveram realmente uma presença tímida nas escolas cuiabanas, como, de fato nos revelaram os dados do Recenseamento de 1890 realizado nas Freguesias da Sé e de São Gonçalo, informando que, do total de alunos matriculados nas instituições de ensino ali estabelecidas, somente uma ínfima parcela de negros as frequentava.

Em face do exposto, para melhor compreendermos o caminho percorrido ao longo de dois anos de pesquisas destinadas à realização do estudo e às discussões teóricas e metodológicas abordadas, organizamos o texto em três tópicos principais: no primeiro, “Do Império à República: a situação do negro brasileiro”, discutimos os fatos que marcaram a vida política, econômica e social do país durante o final do Império e o início da República, qual seja o processo de transição de um modelo baseado na economia agrícola e que ainda utilizava a mão-de-obra escrava por um projeto mais amplo de construção de uma nova nação, no qual os conceitos de civilidade, moral, respeito às tradições, trabalho e educação eram enfaticamente propagados.

Com o conhecimento desse período de transitoriedade entre dois momentos importantes da história nacional, esperamos conseguir entender o papel destinado aos negros, em especial, os jovens, dentro do ideal de modernização do país. O contato com teóricos de peso que discutem a formação da nação brasileira republicana, o ideal de branqueamento, a integração do negro na sociedade de classes, a organização dos “tipos de famílias”, os conflitos étnico-raciais, a construção dos símbolos da República, entre outras questões, foi

primordial para compreendermos como se deu a organização do Brasil em relação à abolição da escravidão e, por conseguinte, a participação do negro nesse contexto.

No segundo tópico, “Mato Grosso e a Educação: civilização ou barbárie”, procedemos a uma abordagem sobre os importantes debates que estavam sendo instaurados no estado de Mato Grosso em relação à implantação da República e às propostas defendidas pelo novo governo. Procuramos levar em conta a configuração do cenário político local, evidenciando a continuidade do controle por parte da elite branca letrada, que era a responsável pela divulgação dos ideais republicanos de amor à pátria, exaltação do trabalho, valorização da educação e manutenção da ordem nos espaços urbanos.

Sendo assim, concentramos nas discussões sobre o contexto educacional estabelecido em Mato Grosso no final do Império e nos anos iniciais da Primeira República. Para tanto, analisamos os discursos oficiais do Estado em relação à necessidade de provimento de educação a todos os brasileiros e quanto aos papéis sociais assumidos por esses indivíduos no contexto da educação local. Também, verificamos quais foram os espaços utilizados pelos distintos grupos sociais que compunham a sociedade mato-grossense. Por fim, traçamos um panorama da situação das instituições educacionais de Mato Grosso, com os seus limites e possibilidades de ofertar educação a todos os que estivessem inseridos no processo transformador implantado com a República. Para cumprirmos esse intento, levantamos, analisamos e interpretamos algumas fontes historiográficas, em especial, os Relatórios de Inspectores de Instrução Pública, Regulamentos da Instrução Pública, Listas Nominais de Alunos, entre outros, que começaram a dar voz aos sujeitos da pesquisa.

No terceiro e último tópico, “Os jovens negros e a educação”, apresentamos a análise dos dados coletados acerca da participação dos jovens negros dentro das instituições de ensino de Cuiabá, procurando caracterizar qual era a realidade social vivenciada por esse grupo e as reais oportunidades oferecidas a eles nesse contexto.

Através da coleta dos dados, percebemos a pouca referência do poder público local ao atendimento das necessidades expressas pelos negros na área da educação. Deparando-nos, adiante, com outros dados, fomos conduzidos a uma nova interpretação: apesar de a proposta não ter sido cumprida, na prática, tal como fora pregada nas bases da ideologia republicana (“educação para todos”), esses jovens estiveram, sim, presentes no processo de formação da nova nação brasileira. Todavia, o papel que desempenharam não foi o esperado, ou seja, não ascenderam à condição de aluno, mas compuseram o segmento de mão-de-obra livre, conforme interessava ao mercado.

O olhar minucioso lançado sobre a diversidade de fontes documentais, como os Códigos de Posturas, Processos Crimes, Listas de Matrículas do Liceu Cuiabano e de outras instituições de ensino, entre outros, mostraram-nos qual foi o lugar concedido aos jovens negros naquele momento da política brasileira, qual seja o de ouvinte e reproduzidor dos discursos oficiais, sem que lhe permitissem uma participação efetiva no processo educacional local.

E foi dessa forma, dialogando com as fontes documentais e bibliográficas, incluindo seus agentes históricos, que conseguimos trilhar esse longo caminho, por vezes cansativo e incerto. Chegamos a este ponto da pesquisa apresentando, nas considerações finais, quais foram as reais condições vivenciadas pelos jovens negros dentro das instituições de ensino da cidade de Cuiabá entre 1889 a 1910.

## 1 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A SITUAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO

3



*[...] o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.*

Walter Benjamin

---

<sup>3</sup> Imagem veiculada em meio eletrônico. A escravidão. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/Images/resenhas/escravidao.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Traçamos neste tópico considerações importantes sobre o momento de transição do Império brasileiro para a República, visando desvelar a situação dos negros nesse momento histórico. Nesse contexto, investigamos os desdobramentos dessa mudança em Mato Grosso e, por conseguinte, abordamos a questão do jovem negro, servindo-nos, para tanto, de estudos sobre o desenvolvimento político, econômico e cultural de Cuiabá durante parte da Primeira República (1889-1910). Nessa perspectiva, analisamos os embates enfrentados por esses sujeitos históricos, bem como as propostas e projetos pensados e postos em prática no campo da educação, no qual supostamente esses agentes deveriam estar representados após a abolição da escravatura.

O recorte temporal ao que aqui procedemos integra, como já dito, um período de transformações no sistema político brasileiro, marcado pela passagem do Império para a República, cuja proclamação foi fruto da configuração de interesses de grupos distintos (aristocratas e militares), que se aproveitaram do enfraquecimento do sistema imperial, motivado por problemas de ordens diversas e que acabara por perder seus pilares de sustentação.

A implantação da República tinha como meta o desenvolvimento econômico e industrial, a urbanização, para alguns a substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra livre, a formação da classe operária e a incorporação do elemento estrangeiro no corpo social do país.

Logo, abordamos as circunstâncias da consolidação da República no Brasil, desvelando como se deu a formação da nação brasileira no imaginário da população, de quem se exigiria o reconhecimento dos símbolos e das características que passariam a representar a nova ordem política, econômica e social da nação.

Ainda nessa vertente, analisamos quais foram os discursos evidenciados pelo regime republicano em defesa da implantação de ideias modernas, com o intuito de alcançar o progresso, baseado na valorização da moral, na manutenção da ordem e na necessidade de “civilizar” a população por meio da instrução e do trabalho.

A propósito, a educação era apresentada pelo novo governo como a saída para a redenção da população brasileira, naquele período, principalmente do grupo de pessoas livres e pobres, vistas como incapazes de por si só se inserirem no processo de crescimento nacional.

A abordagem sobre a história dos negros pauta-se em discussões que convergem para a localização e o entendimento dos momentos vivenciados por esse grupo étnico, que não

somente era alvo de preconceito em relação à cor da pele, mas também carregava o estigma de ser considerado, por muitos, seres humanos inferiores.

Por certo, disso decorria o estabelecimento de obstáculos às conquistas e a sua real integração na nação, renovada pelo sistema político republicano, que, apesar de pregar a modernidade, ainda mantinha alguns hábitos tão antigos quanto os que remontam à época da escravidão.

## **1.1 O IDEÁRIO REPUBLICANO**

No período de transição do século XIX para o século XX, o mundo passou a viver momentos em que o tempo parecia correr cada vez mais depressa. Novas situações delineavam um panorama diferente daquele que até então se conhecia. De acordo com Neves (1991), essa passagem de um século para outro representou um tempo de novidades, no qual brotavam novas expectativas de vida, invenções, situações que levavam as pessoas a procurarem um envolvimento mais cômodo com o processo de adaptação e aceitação de tudo o que vivenciavam. “[...] De repente tudo parecia mudar.” (p. 13).

Para a autora, muitas pessoas acreditavam que essas novidades eram sinais claros do tão sonhado progresso, concebido como irmão da civilização. Consideravam que as mudanças seriam executadas de acordo com as necessidades do povo e que, sendo assim, todas as iniciativas pensadas lhe seriam favoráveis. Pressupunha-se que os novos tempos trariam paz e prosperidades aos povos.

Essas novidades em relação ao progresso eram difundidas em toda a Europa Ocidental e, a partir da década de 1870 do século XIX, passaram a fazer parte também dos discursos proferidos nos Estados Unidos e no Japão. Ser civilizado, acreditava-se, significava estar de acordo com o modelo aplicado nesses grandes centros.

Alguns políticos europeus defendiam que a civilidade era o caminho para o desenvolvimento e o progresso da humanidade, porém esqueciam que a outra face dessa moeda era a existência da pobreza e da exploração humana. Por mais rica que fosse uma nação, sua população conheceria duas vertentes, uma formada pela boa vida propiciada aos ricos proprietários de bens diversos e a outra vivenciada por uma grande massa de trabalhadores rurais e urbanos, que se encontrava fora dos processos decisórios dos âmbitos político e econômico.



A riqueza de uma nação era representada por sua atividade econômica, que marcava a condição do capitalismo local. Nos países industrializados, existia um dualismo crescente, pois, enquanto o país e uma pequena minoria da sociedade enriqueciam, um grande número de homens e mulheres era obrigado a viver na pobreza e a aceitar a submissão a um trabalho mal remunerado.

No Brasil, as novidades iam chegando aos poucos e já despertavam em alguns grupos sociais uma imensa curiosidade em relação ao que fazer para participar dessa civilidade e progresso medrados pelas nações mais desenvolvidas do mundo.

As inovações tecnológicas, como o telefone, a energia elétrica, os cinematógrafos, o automóvel, entre outros, trouxeram para o Brasil ares mais modernos e promissores. O país passou a buscar, ainda, mais uma identidade com as maiores nações estrangeiras, a fim de mostrar o quanto preparado estava para assumir a responsabilidade de se tornar o mais expressivo representante da América Latina.

Segundo Carvalho, essa modernidade ia além das novidades tecnológicas e científicas:

[...] eram as novas ideias, o materialismo, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo social, o livre cambismo, o secularismo, o republicanismo; era a indústria, a imigração européia, o branco; [...] e era também o norte-americanismo, o pragmatismo, o espírito de negócio, o esporte, a educação física. Antigo, tradicional, atrasado, era o português, o colonial, o católico, o monárquico, era o índio, o preto, o sertanejo. Era o bacharel, o jurista, o padre, o pai-de-santo; era o centralismo político, o parlamentarismo, o protecionismo, o espiritualismo, o eclecismo filosófico (CARVALHO, 1998, p. 120).

No entanto, vale ressaltar que o final do século XIX não foi marcado, no país, somente pela chegada de novas invenções, mas também pelo fim da escravidão e pela adoção de um novo modelo político. Junte-se a isso o fato de as mentalidades serem muito diferentes em todo o país. As regiões mais desenvolvidas andavam em compasso com as ideias cultivadas nas grandes nações, em face do que algumas cidades conheceram mais rapidamente que outras o processo de implantação da República, quando o trabalho livre passava a substituir o escravo, as reformas urbanas tentavam dar cara nova e moderna às cidades, o imigrante europeu era utilizado como mão-de-obra, entre outras ações. Dessa forma, surgiram várias ideias acerca do que seria progresso e civilização aos olhos do Brasil moderno, porém toda essa idealização não foi pensada e muito menos posta em prática da noite para o dia; ao contrário, ela teve início ainda durante o governo imperial.

A elite brasileira via com bons olhos todas essas transformações, pois entendia que o Brasil estaria caminhando para uma relação de igualdade com as nações europeias e os Estados Unidos. Entretanto, estudiosos da época, dentre os quais alguns escritores como Lima Barreto e Euclides da Cunha, não viam com tanto otimismo essa busca pelo progresso e pela civilidade da nação brasileira. Para os autores anteriormente citados, essa necessidade não levava em conta a realidade do povo local; na verdade, ela seria a responsável pelo aumento das diferenças socioeconômicas entre os povos das várias regiões do país.

Nesse momento, a maior discussão incidia sobre os caminhos que o Brasil deveria seguir para atingir o progresso. Algumas pessoas achavam que industrializar o país seria a solução perfeita, outros defendiam a manutenção da tradição agrícola exportadora, existindo, ainda, aqueles que defendiam a incorporação das duas economias para o desenvolvimento da nação. Fosse qual fosse o caminho adotado, uma questão era avaliada de maneira unânime: a solução para o problema da mão-de-obra no país.

A necessidade de se abolir a escravidão cresceu como símbolo da civilidade do Brasil, onde a campanha abolicionista ganhava simpatizantes dia após dia, e a pressão ao governo nacional tornava-se uma constante. Sendo assim, o país foi gradualmente eliminando a escravidão<sup>4</sup> entre alguns segmentos negros, até libertá-los completamente, em 13 de maio de 1888. As maiores resistências a esse processo de libertação vieram da parte dos parlamentares, que eram representantes diretos da economia agroexportadora e escravista no período.

Kerche (1999) verifica que ocorreu em Mato Grosso um movimento muito forte contra a abolição da escravatura, principalmente por parte dos proprietários locais, que haviam enriquecido com a exploração da mão-de-obra escrava e defendiam, assim, a continuidade desse sistema de trabalho. Segundo a autora, existiu em Cuiabá porém, um movimento que recebeu a adesão de grupos formados por jovens e advogados, membros de famílias abastadas da capital que eram favoráveis a abolição, chegaram a angariar recursos destinados ao fundo de emancipação existente na cidade.

A manutenção da escravidão em Mato Grosso passou a ser vista, por algumas pessoas da época, como a responsável pelo reconhecido atraso da região, embora possuísse uma natureza abundante e com infinitas possibilidades de exploração. Porém, os cativos não

---

<sup>4</sup> Antes de a escravidão ser abolida por completo com a assinatura da Lei Áurea, o governo imperial brasileiro adotou o sistema de libertação gradual, em que essa transformação se daria de modo organizado, sem causar grandes problemas internos. Dessa forma, o Estado nacional assinou em 1871 a Lei do Ventre Livre, que libertava os filhos de escravos nascidos a partir de 1871, e em 1885 foi assinada a Lei do Sexagenário, que garantia alforria aos escravos com mais de 65 anos.

eram considerados os indivíduos certos para essa tarefa. Essa idéia se fundamentava nas revoltas e fugas promovidas pelos escravos, bem como por terem incorporado o perfil do povo indígena, bastante presente na região e que via na produção uma estratégia de subsistência e não de acúmulo de excedentes.

Após a abolição da escravidão negra no Brasil, os ex-escravos e seus descendentes foram transformados em trabalhadores livres, sem que, no entanto, muita coisa mudasse efetivamente em suas vidas. No entanto, com o crescimento da economia brasileira em determinadas regiões, era necessário um mercado mais amplo de mão-de-obra, lugar que foi ocupado pelos imigrantes estrangeiros.

Neves avalia que, entre os anos de 1891 e 1910, 1.769,892 imigrantes chegaram ao Brasil. Eram homens e mulheres que enfrentavam uma longa e desgastante viagem transatlântica, com o objetivo de conquistar uma vida melhor naquela que se tornaria a sua segunda pátria. Na bagagem, traziam poucos pertences e uma grande esperança de que o novo país conseguisse atender às suas necessidades.

A relação imposta entre os imigrantes, os proprietários e, posteriormente, os negros não era das melhores, visto que aqueles primeiros rapidamente percebiam que sua estada no Brasil não seria facilitada<sup>5</sup>. Isso, devido à existência de um pensamento patriarcal e escravocrata, onde ocorria a insistência em tratar esses trabalhadores com a mesma “didática” dirigida aos escravos. Do contato entre os brancos europeus e os negros, aos poucos começou a existir a disputa pelo mercado de trabalho.

Até antes da abolição, certos tipos de trabalho, principalmente os que envolviam força física, eram definidos como “trabalho de negro”. Só que, com a chegada de imigrantes estrangeiros, essas atividades começaram a ser a garantia de oportunidade de emprego e de sustento também para o homem branco.

Os negros precisaram se ajustar a esse convívio, que, na maioria das vezes, acontecia de maneira conflituosa, pelo fato de ser a mão-de-obra dos brancos a preferida dos proprietários, numa clara demonstração de preconceito. Aqueles passaram a ser reconhecidos

---

<sup>5</sup> A Lei de Terras (promulgada pelo governo imperial em 1850) foi uma das primeiras leis brasileiras a dispor sobre normas do direito agrário brasileiro, estabelecendo a compra como a única forma de acesso à terra e abolindo definitivamente o regime de sesmarias. Sua promulgação levava em conta os primeiros sinais da abolição da escravidão e os interesses da elite econômica do Brasil agrário. A necessidade de inibir a propriedade da terra por meio de sua posse levou em conta que, quando os escravos fossem libertados e os novos imigrantes chegassem, não haveria empregados para os grandes proprietários, pois todos sairiam em busca das terras do interior. Assim, a lei promulgava que, a partir dessa data, as terras só poderiam ser ocupadas mediante a compra, a venda ou a autorização do Imperador. Restava, dessa forma, aos imigrantes estrangeiros a venda de sua força de trabalho como trabalhador rural ou urbano. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_de\\_Terras](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Terras). Acesso em: 25 jun. 2009.

como seres incapazes de se integrarem aos processos modernizadores pensados para o país. A herança escravista imposta, acabou fazendo com que os negros perdessem espaço no mercado de trabalho para os imigrantes europeus, representantes dos interesses capitalistas e eugenistas.

Mais que indiferente, a modernidade era alérgica ao povo brasileiro. As teorias racistas, consideradas avanços da ciência, difundiam a descrença na capacidade da população negra e mestiça para a civilização. [...] A República foi particularmente hostil aos negros e mestiços que formavam a maior parte das populações de Canudos, do Contestado, e mesmo das classes populares do Rio de Janeiro. Uma das primeiras ações do novo governo foi prender e exilar os capoeiras. (CARVALHO, 1998, p. 120).

Com o fim da escravidão, muitos negros abandonaram as localidades onde viviam como escravos, atitude que acabou sendo considerada pelos proprietários como uma ingratidão. O negro não teve facilitada a sua integração na sociedade que surgia sob a égide dos interesses capitalistas dos brancos, tanto que:

A avaliação do trabalhador nacional era feita pela ótica da escravidão. A classe dominante era unânime em concordar que apenas aquele que não estivesse manchado pela nódoa de ser descendente ou de ter sido escravo poderia desenvolver o trabalho de forma laboriosa e ordenada como a nação precisava. (VOLPATO, 1993, p. 46).

De acordo com Kerche, após a abolição da escravidão no Brasil, aconteceu uma alteração nas relações sociais de produção, que acabou dando um novo sentido ao papel do trabalho. Nesse sentido, o trabalho não poderia ser mais apresentado como degradante; ao invés disso, deveria passar a ser identificado como um ato produtivo, capaz de valorizar e enobrecer a ação humana: “O fim da escravidão, decretada pela Lei Áurea em 1888, que substituiu o braço escravo pelo trabalhador livre, desencadeou a percepção de um novo conceito de trabalho, aplicado tanto no Brasil quanto em Mato Grosso.” (p. 43).

A necessidade de se resolver o problema desencadeado pela libertação dos escravos e a entrada de imigrantes no Brasil fez com que a República apresentasse uma proposta política fundamentada no projeto liberal de uma parte da classe dominante, engendrada em meio ao processo histórico de consolidação das relações sociais capitalistas e da reestruturação do Estado brasileiro.

Em Mato Grosso, assim como no restante do país, a abolição fez com que a população livre pobre aumentasse e que os problemas em relação à mão-de-obra qualificada

para o trabalho continuasse. O trabalhador livre mato-grossense passou a ser encarado como desqualificado para o trabalho, pois a maioria mantinha-se fora do sistema produtivo, usufruindo dos dons da natureza e sem responder com trabalho árduo e ordenado esperado pelos proprietários locais. Sendo assim, a saída para se resolver o problema do trabalho local e para se atingir o progresso encontrava-se na importação de estrangeiros.

Em Mato Grosso, ainda durante o período imperial, os governos locais eram constantemente incentivados a dar início ao processo de imigração na região, fato que pretensamente resolveria os problemas em relação à mão-de-obra local. Para Volpato (1993), os poucos imigrantes europeus que chegaram a Mato Grosso partiram de Buenos Aires e Montevidéu, estabelecendo-se no território mato-grossense por pouco tempo, pois alegavam não se adaptar às condições locais, por isso se dirigiam para outras regiões do país.

A autora pondera que a aceitação clara e o incentivo constante à imigração no Brasil podem ser explicados e entendidos com base nos conceitos capitalistas de trabalho. Desse modo, analisa a questão sob duas óticas distintas: a primeira, inserida no contexto escravista, o trabalho era uma ação degradante, que chegava até mesmo a aproximar os homens dos animais, além de ser entendido como uma penalidade, um castigo; a segunda, na perspectiva capitalista, o trabalho é apresentado como a ação capaz de gerar riquezas e promover a ascensão do indivíduo.

A valorização do trabalho pela ótica capitalista, por sua vez, teve seu reverso na negação da ociosidade, que passou a ser vista como a mãe de todos os males.

A redenção do trabalho permitiu que ele se tornasse atividade digna do cidadão e, enquanto atividade mais requintada, mais elaborada, que exigia a ação da inteligência criativa, deixou de ser visto como função restrita do escravo [...] Assim, no novo projeto de nação que se forjava, não havia espaço para o escravo, nem para seus descendentes, membros de sua mesma raça, herdeiros de suas incapacidades; estes poderiam, quando muito, ser suportados.

Tornava-se então, necessário que se constituísse no Brasil um contingente de trabalhadores capacitados a desenvolver, de forma laboriosa, atividades inteligentes e criativas que permitissem ao país tornar-se uma nação de progresso e civilização. (VOLPATO, 1993, p. 88).

A noção de progresso, presente no pensamento que permeou toda a segunda metade do século XIX, era a expressão do desenvolvimento do trabalho, cuja acepção necessitava ser recuperada em decorrência do próprio processo social de produção:

[...] o conceito de progresso está imbricado às transformações sociais, internalização da economia brasileira, desenvolvimento da vida urbana, construção de um sistema ferroviário, intensificação das transações financeiras e comerciais. Por isso, ele corresponde, no universo do pensamento da elite brasileira e matogrossense, ao controle técnico cada vez maior sobre o processo produtivo e a natureza. (KERCHE, 1999, p. 46).

O processo de transição do sistema de trabalho escravo para o livre, a valorização do conceito de progresso e a implantação da República foram preocupações recorrentes entre fins do século XIX e o início do XX. Para alguns estudiosos, entre eles Neves (1991), existe a ideia de que foi o Império que caiu e não o sistema republicano que venceu, pois as estruturas imperiais só eram conhecidas entre as classes sociais privilegiadas. Dessa forma, a maioria da população brasileira era excluída de qualquer informação ou participação. Nesse sentido, a Proclamação da República foi, na verdade, um arranjo de forças entre grupos distintos.

As concepções republicanas eram construídas em conformidade com os interesses da minoria dos brasileiros que desejavam tirar proveito dessa nova condição política para tornarem-se detentores dos destinos da nação. Suas aspirações eram objetivas, direcionar o país para a condição de nação moderna e próspera, consolidando, assim, o poder.

O conceito de República atendia às necessidades de grupos provinciais, que entendiam a centralização política praticada pelo imperador como falta de liberdade e de direitos dos mandatários das províncias. Assim, não demorou muito para que o governo imperial começasse a sofrer ataques contra suas atitudes administrativas.

O Brasil era sustentado pelas economias das províncias, de sorte que os detentores da política local passaram a identificar o centralismo administrativo de D. Pedro II como despotismo, e o federalismo defendido pela República e devidamente expresso, no Manifesto de 1870, como liberdade.

Esperava-se o progresso da nação brasileira, na tentativa de inserir o país no rol das nações mais desenvolvidas do mundo, por isso o novo sistema político, implantado em novembro de 1889, planejava moldar as estruturas sociais e econômicas da recém-inaugurada República brasileira.

Algumas discussões modernas já se faziam presentes durante o período imperial, porém, para os republicanos, o intervencionismo do governo não deixava que a modernidade progressista fosse amplamente aplicada no Brasil. Acreditava-se que os direitos civis superassem as particularidades do imperador.

A República trazia, em si, a promessa de inovação e formação de uma nação importante mediante a consolidação de um Estado liberal. Dessa forma, fazia-se necessária a

formação de uma nova população, de atitudes e pensamentos renovados, que ajudassem a formar essa nação e, por conseguinte, permitisse à população desfrutar dela.

De acordo com Carvalho, a modernidade pensada no Brasil durante o período republicano em nada significou um rompimento com a tradição brasileira; falava-se em modernidade, porém as estruturas políticas continuaram as mesmas, sem a incorporação dos ideais de igualdade e democracia, principalmente no que dizia respeito à participação popular:

Se alguns republicanos, sobretudo do Rio de Janeiro, falavam em democracia e fim dos privilégios, não iam além da retórica. A ideia de povo era puramente abstrata. O povo era na maior parte hostil ou indiferente ao novo regime, e nenhum esforço foi feito para incorporá-lo ao sistema político por meio do processo eleitoral. A República brasileira foi uma originalidade: não tinha povo (CARVALHO, 1998, p. 120).

Na visão desse autor, a principal tarefa dos republicanos na passagem do século XIX para o XX era substituir uma forma de governo por eles considerada extremamente autoritária e construir uma nação que levasse em conta os interesses dos diferentes grupos envolvidos nesse processo.

Para os grandes proprietários rurais de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, três das principais províncias imperiais, a implantação do federalismo garantir-lhes-ia liberdade política e econômica e evitaria a centralização do governo, que acabava por sufocar e impedir os interesses particulares. Para esses proprietários, a República era a forma de somar seus interesses individuais, sem, contudo, levar em conta a participação e os anseios populares.

[...] apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração de poder. Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção do mais forte. Acoplado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário. (CARVALHO, 1998, p. 93).

Os defensores da República não eram contra o Estado; ao contrário, precisavam dele. Na verdade o que os republicanos procuravam era combater o regime monárquico, entendido naquele momento como limitador.

As teses positivistas da República se apresentavam com variantes diversas que ofereciam soluções para todos os aspectos considerados conflituosos. Tal vertente política

defendia o fim da monarquia e a separação entre os assuntos da Igreja e do Estado. A defesa da ideia de implantação de uma ditadura republicana, com um Executivo forte e intervencionista, servia bem a tais interesses.

Retomando Carvalho, este afirma que os ideais positivistas acabaram por seduzir alguns grupos, entre eles o dos militares, que tinham uma formação técnica e se sentiram atraídos pela ênfase dada à ciência e ao desenvolvimento industrial e por estarem descontentes com os baixos salários recebidos e pela falta de reconhecimento por parte do governo imperial.

O Estado republicano passou a ser visto por algumas pessoas como a saída para os problemas existentes. Aqueles que estavam em busca de emprego, outros que queriam estabilidade profissional e até mesmo os insatisfeitos com os salários, essa variedade de grupos sociais enxergavam nesse Estado a solução, sendo assim, preocupavam-se mais com a denominada “estadania”<sup>6</sup> do que com os seus próprios direitos como cidadãos.

Outro ponto fundamental para a consolidação dessa nova nação foi a construção de símbolos que a identificassem, e para isso foram criados mecanismos como a escolha de uma bandeira, a composição de um hino e a mitificação de heróis, os quais fossem capazes de promover o reconhecimento da República junto à população brasileira, que, por sua vez, deveria se comprometer com essa construção ideológica.

Prosseguindo em suas investigações, Carvalho destaca que o período republicano foi marcado pela construção desse novo sistema político no imaginário popular. Os brasileiros começaram, então, a conhecer os ideais (razão e emoção<sup>7</sup>) traçados para isso: “[...] Tratava-se de uma batalha em torno da imagem do novo regime, cuja finalidade era atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro dos valores republicanos.” (p. 10).

A Revolução Francesa foi uma importante fonte de inspiração para o modelo político que surgia no Brasil. Procurava-se, aqui, assim como ocorrera na França, trabalhar com o imaginário popular, utilizando-se, para isso, entre outras estratégias, a educação pública, que tinha como objetivo “formar as almas”. Alguns pensadores dessa revolução deixaram explícitas suas ideias sobre as benesses promovidas pelo uso adequado da educação em prol do governo. “Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário

---

<sup>6</sup> O conceito de estadania foi elaborado por José Murilo de Carvalho, em sua obra *Pontos e Bordados*, publicada em 1998 ao explicar a importância do Estado na vida de alguns brasileiros, por esses reconhecido como o possível salvador, envolvendo-os na política sem, contudo, levar em conta a ausência de cidadania existente entre a maioria da população.

<sup>7</sup> A ideia era deixar marcado na população brasileira a urgência sobre a construção da Primeira República, por isso a posição da população deveria estar bem delineada dentro desse contexto. O povo brasileiro deveria imbuir-se racionalmente dos ideais nacionalistas, entendendo o papel de cada um e estar envolvido emocionalmente na construção dessa nova nação.



apoderar-se da imaginação do povo. Para a revolução, a educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas.” (CARVALHO, 1990, p. 11).

A construção do imaginário republicano brasileiro, que buscava inspiração nas correntes francesas, acabou promovendo grande entusiasmo nos propagandistas do regime, que buscavam criar mecanismos capazes de estabelecer a identificação entre o povo, o governo e os símbolos nacionais. Sendo assim:

[...] Todo regime político busca criar seu panteão cívico e salientar figuras que sirvam de imagem e modelo para os membros da comunidade. Embora heróis possam ser figuras totalmente mitológicas, nos tempos modernos são pessoas reais. Mas o processo de “heroificação” inclui necessariamente a transmutação da figura real, a fim de torná-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas. (CARVALHO, 1990, p. 14).

Para os ideólogos da Revolução Francesa, a formulação da liberdade era marcada pela participação livre e coletiva de todos. Essa noção, no entanto, era diferente do conceito de liberdade moderna, divulgada e praticada naquela época e que não excluía os direitos de participação política das pessoas, porém defendia que essa deveria ocorrer através da representação dos indivíduos na escolha de seus líderes.

Nesse contexto, um dos pontos fundamentais de discussão no Brasil girava em torno da aceitação de um modelo de República já existente ou da adoção de um modelo próprio de nação que se desejava formar à época. Seria necessário um Estado que atendesse aos interesses dos grupos dirigentes e, ao mesmo tempo, desse à população condições para se reconhecer como membro da nação.

Para Carvalho (1990), um dos processos mais difíceis não se ligava à implantação da República, mas, sim, a formação de uma sociedade legitimamente brasileira, capaz de satisfazer os desejos e necessidades da elite local. Visando ao pleno funcionamento da República brasileira, era necessário formar uma população com sentimento nacionalista.

A maioria da população brasileira não nutria esse tipo de sentimento, visto que, por muito tempo, ficou relegada a uma única condição, a de mão-de-obra isenta de direitos políticos. A primeira Constituição Brasileira, criada no período imperial, era de cunho excludente, pois podiam participar da política somente os homens que tivessem uma boa condição econômica.

Sendo assim, a constituição da nação brasileira foi guiada pelos desejos e aspirações da “boa sociedade”. Para a elite política, era preciso conhecer e moldar o povo que se passaria a governar. Esse reconhecimento deveria ser feito com o objetivo de controlar a população,

que aumentara com a assinatura da Lei Áurea. Deveria ser construído um povo que, até então, não era visto como tal e inculcar nele o sentimento e a identidade nacional.

Essa nova posição dos indivíduos sociais, reconhecidamente impregnados de sentimento nacionalista, evidenciava os interesses do governo republicano, qual seja formar socialmente uma nação ordeira e comprometida com o crescimento do país. Quanto mais os brasileiros conseguissem ver-se integrados no progresso e construção da pátria, mais eles serviriam ao propósito de formar uma classe de trabalhadores submetidos à disciplina e ao controle.

## 1.2 A EUGENIA E A REPÚBLICA BRASILEIRA

A eugenia foi outra discussão que permeou o final do Império e o início da República no Brasil, onde suas ideias começaram a ser divulgadas a partir de 1870, marcando a introdução de um novo ideário positivo-evolucionista. A propagação desses ideais acabou gerando conceitos e debates que procuravam definir qual era a constituição racial da população brasileira, desencadeando-se no Brasil a busca por respostas referentes a essa questão.

O termo “raça” passou a ser assunto recorrente nas rodas de divulgação dos discursos eugênicos. Para muitos, a eugenia era a possibilidade de salvação para a população brasileira, que inaugurava as suas bases modernas. Em discurso proferido em 1910, João Batista Lacerda<sup>8</sup> defendeu que a solução para resolver os problemas de um Brasil mestiço era a realização do branqueamento:

A população mista do Brasil deverá ter pois, no intervalo de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, aumentando a cada dia mais o elemento branco desta população, acabarão, depois de certo tempo, por sufocar os elementos nos quais poderia persistir ainda alguns traços do negro.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup>Foi diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro entre os anos de 1895 a 1915, período em que conseguiu estabelecer uma nova estrutura para a instituição, idealizada nos modelos europeus. Em sua participação no I Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1910, apresentou a tese intitulada *Sur les mérits au Brésil*, através da qual deixou clara a concepção de que somente o branqueamento salvaria o Brasil.

<sup>9</sup>Trecho do discurso de João Batista Lacerda, proferido no referido congresso. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Batista%20Lacerda.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2010.

Entre os eugenistas, um dos pontos pacíficos era que os vícios seriam capazes de degenerar uma pessoa, sendo classificados como uma característica própria da degeneração da raça, que, desse modo, deveria ser combatida o quanto antes, se possível ainda na infância. O pensamento eugênico foi a base para essa definição e serviu como fonte de classificação do povo brasileiro.

A entrada dos imigrantes europeus no Brasil cumpria, dentro desse contexto, um papel importante, segundo os idealizadores da política eugenista no âmbito nacional, pois seus defensores acreditavam que branquear a população seria a única saída para resolver os problemas do país. Para alguns estudiosos, a purificação da raça aconteceria de maneira natural e acabaria por sobrepor a raça branca como representante do país.

A ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país. (JACCOUD, 2008, p. 49).

A mestiçagem, tipicamente conhecida no Brasil, era concebida por alguns pensadores e cientistas como a explicação natural para o atraso e a inferioridade da nação, cujo destino seria conduzido pelo cruzamento de raças. O reconhecimento e a defesa dessa teoria levavam em conta as teorias eugênicas amplamente divulgadas em algumas nações estrangeiras.

Schwarcz (1993) constata que os assuntos referentes à raça foram intensamente discutidos no país a partir dos anos 70, o que acabou por implicar a construção do conceito do termo nos âmbitos biológico e social, a fim de justificar a superioridade de um grupo sobre o outro. Para a autora, essa concepção não pode ser entendida como algo fechado ou fixo, restrito a uma única interpretação; deve-se levar em conta o seu tratamento enquanto modelo histórico em constante processo de transformação e adaptação.

Alguns estudiosos brasileiros conseguiram encontrar muitas semelhanças entre o processo de divulgação das teorias raciais no país e o de doutrinas defendidas pelo imperialismo europeu durante os anos finais do século XIX.

Os campos mais propícios para os debates de tal ordem foram o da medicina, das leis e da educação. A criação de centros de instrução destinados à preparação prática dos indivíduos favoreceu o pensamento brasileiro, que acabou por caracterizar a formação de grupos distintos com atitudes consideradas renovadas.

Abordando-se, ainda, os alcances do pensamento eugênico na educação, concentrava-se nessa área a possibilidade de correção dos hábitos considerados inferiores, acreditando-se, pois, que seria esse um fenômeno capaz de moldar, ajustar os indivíduos a serem integrados aos projetos civilizatórios.

Nessa perspectiva, as escolas, que constituíam o espaço destinado à preparação da população, tiveram um papel importante no processo de construção da nação brasileira. Essa formação, segundo Müller (1999), acontecia por meio de um processo que era responsável pela “modelagem” das pessoas. Essa proposta educacional levava em conta os conteúdos que defendiam o uso de propostas civilizatórias, a formação da identidade nacional e o combate aos vícios.

Cabia às escolas inculcar na população brasileira o reconhecimento dos valores morais e éticos, que, por sua vez, ditariam seus comportamentos e gostos. Essa proposta incidiria, principalmente, sobre aqueles que fossem caracterizados como racialmente inferiores e incapazes.

A definição de incapacidade aplicada a partir do fenótipo de uma pessoa foi, de igual maneira, estrategicamente divulgada pelo movimento eugenista, que acabou contribuindo ainda mais para as práticas discriminatórias contra o grupo étnico-racial negro. Pelo que se nota, no Brasil ocorreu a construção de um conjunto de representações sociais originárias das teorias racistas propaladas no século XIX.

Apesar de se ter dado início à construção de uma nação nos moldes progressistas, ainda perduraram práticas dessa natureza, impingidas, em especial, ao indivíduo de “cor”, que, para se integrar na nova sociedade, deveria imbuir-se dos valores dos brancos.

De acordo com alguns estudos, a Proclamação da República não conseguiu resolver os problemas dos negros, que, após serem libertos, não tiveram nenhuma assistência por parte do governo, foram entregues à sua própria sorte e viram-se obrigados a se adaptar à ordem social dominante. A partir daquele momento, tomaram nas mãos o próprio destino e começaram a cuidar dos seus interesses. Na visão de Fernandes (1978), os poucos negros que conseguiram se integrar à sociedade republicana em seus primeiros anos de existência foi por

terem sucumbido ao processo de branqueamento, perceptível em suas atitudes e manifestações culturais reconhecidamente típicas dos brancos.

Em certas situações apreendemos um contato mais próximo entre brancos e negros libertos, oriundo das relações de apadrinhamento, ocasião nas quais aqueles primeiros propiciavam a esses últimos certos benefícios e o desfrute de alguns direitos. Com o estabelecimento desses laços, garantia-se a continuidade do processo de dependência e a discriminação daqueles que não adotavam tais atitudes, acirrando a oposição entre negros assimilados e negros e mulatos não assimilados.

A questão da imposição da ideologia do branqueamento pela classe dirigente e a sua aceitação pelos grupos dominados pode ser vista como uma realidade no Brasil. Nesses termos, os assimilados, ao se subordinarem a essa imposição, confirmam o papel que lhes fora atribuído. Nesse contexto, Munanga (1988) estabelece que, historicamente, essa relação foi vivenciada no Brasil desde o período colonial e acabou sendo perpetrada durante os primeiros anos da República. “O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (1988, p. 27).

Müller (1999) considera que o Brasil foi um caso específico de preconceito e discriminação, pois essas relações sociais aconteciam disfarçadamente, por meio de artimanhas: “É o chamado ‘racismo à brasileira’ que impõe estratégias de ‘branqueamento’ àqueles que desejam ou podem ascender socialmente” (1999, p. 23).

Ainda para a autora, o país passava por uma fase de construção histórica da nacionalidade, pautada na concepção hierárquica das três raças: o branco, que continuava sendo representado como o agente civilizador e visava o aperfeiçoamento do indígena, considerado ingênuo, e os negros, que continuavam sendo reconhecidos como os responsáveis pelo atraso na nação. Logo, cabia ao processo branqueador construir a falácia de um país composto por um passado cheio de glórias e por um presente promissor.

Alguns estudiosos defendiam que isso se tornaria possível com a entrada de agentes brancos no país e condenavam o embranquecimento do negro. Dentre esses teóricos, um dos grandes nomes é Afrânio Peixoto<sup>10</sup>, para quem:

O que nos cumpre é preparar, hoje, o Brasil de amanhã. Educar o brasileiro de agora para lhe dar uma consciencia de si e, portanto, dar a todos uma consciencia nacional. Mostrar-lhe suas origens de espirito e civilização para que as preze e as saiba honrar; as suas origens mesologicas e ethnographicas

<sup>10</sup> Médico higienista, foi diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1915 e o responsável pela formulação e implementação da reforma dessa unidade de ensino; mais tarde, em 1916, tornou-se diretor da Instrução Pública do Distrito Federal.

para que as saiba conhecer e aperfeiçoar. Contar-lhe a historia ou a moralidade da sua historia, para que do passado algum bem possa colher e applicar com proveito, no presente e por prevenção, no futuro. Moderar-lhes a emphase, desilludir-lhes as utopias, corrigir-lhes o desdem das realidades praticas, para que não sejam discursadores vãos, poetas e escrevinhadores visionarios, parasitas das classes improductivas que vivem do orçamento e tornam difficil a vida dos que trabalham. (PEIXOTO, 1914 apud MÜLLER, 1999).

A contrariedade de Afrânio Peixoto em relação ao branqueamento do indivíduo negro explicava-se pelo fato de considerar a miscigenação entre as raças um fator de degeneração do povo brasileiro. Esse pensamento compactuava com as ideias comumente propagadas nos países europeus e nos Estados Unidos. Como exemplos de tais inferências citam-se as discussões de Nina Rodrigues<sup>11</sup>, entre outros, considerado um dos homens das ciências do século passado e que, por isso, defendiam as mesmas ideias referentes à miscigenação dos grupos étnicos do Brasil. Para eles, essa mistura de raças era a responsável pela inferioridade da nação.

Somadas a essas teorias raciais brasileiras, as ideias higienistas eram aprimoradas, associando a miscigenação das raças ao processo de desenvolvimento de doenças e moléstias. Os médicos, à época, tinham a função de mapear os problemas e encontrar soluções para resolvê-los. Segundo Schwarcz (1993), os médicos higienistas baianos acreditavam que “era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade” (p. 190). De acordo com as ideias desses especialistas, era somente com a higienização do país e a educação do povo, que se conseguiria corrigir a natureza e se aperfeiçoaria o homem.

Foi a partir dessas concepções racistas, eugenistas, positivistas e higienistas que se pensou a sociedade brasileira na Primeira República, com vistas a se construir uma nação ordeira e comprometida com os interesses do país, tendo sido essas concepções também constitutivas do ideário cívico e moralizador da escola republicana.

### **1.3 O PAPEL DO TRABALHO: A TRANSIÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO PARA O LIVRE**

O fim do século XIX no Brasil foi marcado por decisões político-administrativas que tinham a finalidade de promover uma mudança parcial nas estruturas vigentes. O país

---

<sup>11</sup> Médico concursado pela Faculdade de Medicina da Bahia, onde ocupou a cadeira de Clínica Médica. Seus estudos eram baseados na antropologia criminal do médico italiano Cesare Lombroso.

começava a se estabelecer politicamente para integrar a forma de governo republicano. Dentro desse contexto, a abolição da escravatura foi um processo idealizado pela modernidade.

A libertação dos escravos acabou por incluir o país no rol das nações capitalistas ascendentes. As novas estruturas sociopolíticas começaram a ser levadas a cabo com a libertação dos cativos, que passaram a constituir mão-de-obra livre e, assim, a integrar os discursos do projeto de modernização.

O processo de desagregação do sistema escravista no Brasil foi longo e difícil. De acordo com Costa (1989), em algumas regiões da América, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre deu-se de maneira pacífica e, em outras localidades, assumiu o tom dramático das lutas sangrentas. Esse processo evoluiu diferentemente em cada lugar, podendo ser explicada em virtude das condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas.

Ramos (2008), verifica que o Brasil resistiu por muito tempo para abandonar o sistema escravista, relutância que não foi consequência apenas da grande importância social e econômica da escravidão, mas também da sobrevivência de atitudes tradicionais que mantinham e protegiam a maioria dos costumes e instituições herdadas do passado colonial.

A autora acrescenta que as campanhas abolicionistas instauradas no país expandiram-se no momento em que houve a Guerra de Secessão nos Estados Unidos, onde a região Norte eliminou definitivamente a escravidão. Sendo assim, avolumaram-se ainda mais os discursos pela aceitação da abolição no Brasil, planejada e idealizada por parte da elite política e pelo Imperador, que esperavam conduzir essa libertação de forma lenta e gradual, para que causasse menor prejuízo aos proprietários. Foi dessa forma que nasceu em terras brasileiras a Lei do Ventre Livre<sup>12</sup>, que acabou libertando os filhos de escravas que nasciam a partir do ano de 1871.

O projeto apresentado na Câmara dos Deputados, em 12 de maio de 1871 e transformado em Lei, quase sem modificações, em 28 de setembro do mesmo ano, continha muito mais do que uma mera provisão de nascimento livre. A Lei era complexa, já que se esperava dela que alterasse o *status quo*, de um modo satisfatório, para os críticos da escravatura, embora defendendo, ao mesmo tempo, os direitos dos donos de escravos. Sua intenção era estabelecer um estágio de evolução para um sistema de trabalho livre, sem causar grande mudança imediata na agricultura ou nos interesses econômicos. Esperava-se, assim, que remendasse uma instituição em

---

<sup>12</sup> O projeto da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, aprovou a emancipação lenta e gradual dos escravos, instituía a indenização aos proprietários e determinou, ainda, a criação de um Fundo de Emancipação, destinado a libertar anualmente certo número de cativos em cada província. A lei também é conhecida por Lei Rio Branco, haja vista ter sido aprovada no gabinete do senador conservador que levava o mesmo nome.

declínio, enquanto eliminava sua última fonte de renovação: que protegesse os interesses da geração viva dos senhores, enquanto resgatava a geração seguinte de escravos. Foi em relação à questão do resgate da geração das crianças negras que nasceriam livres de mães escravas, que surgiu a preocupação em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo. Surgiu a iniciativa de restringir a educação desses menores à educação agrícola, medida que garantiria a permanência daquela mão-de-obra na lavoura. (p. 73-74).

Apesar de terem nascido livres, essas crianças continuavam sob a tutela dos seus senhores até que o Estado pagasse a estes a indenização prevista na lei; caso contrário, elas continuariam trabalhando na fazenda até a idade de 21 anos. De acordo com os estudos realizados por Ramos, a maioria dos proprietários brasileiros optou por continuar explorando a mão-de-obra desses indivíduos até a completa libertação, através da Lei Áurea, promulgada em 1888, de todos os cativos ainda existentes no Brasil. Todavia, essa completa libertação não garantiu aos então homens e mulheres livres, amparo legal por parte do governo: “[...] não houve a preocupação e nem se levou em consideração a gravidade da situação de desamparo legal a uma massa enorme, que se viu entregue à própria sorte, num país onde as condições econômicas não podiam atenuar ou resolver a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.” (p. 48).

Conforme atesta Fernandes (1978), após serem libertos da condição de escravo, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos negros, para se estabelecerem enquanto agentes sociais livres. Para a maioria da população brasileira, o negro continuava carregando os símbolos e os “vícios da senzala”<sup>13</sup>, que o mantinham em uma conhecida condição de submissão, e que acabavam por mantê-lo excluído dos assuntos políticos, sociais e econômicos.

A transição do trabalho escravo para o livre e a inserção desse segmento étnico-racial na sociedade de classes não faziam parte dos interesses dos brancos, que estavam mais preocupados com as situações práticas ligadas à economia e à política. Assim, o negro foi deixado à sua própria sorte, não houve investimentos públicos nem apoio ou preocupação em melhorar suas condições de vida e trabalho, por parte tanto da sociedade brasileira quanto dos ditos abolicionistas. Coube, assim, ao próprio negro, tentar integrar-se na nova estrutura sociopolítica que se formava no Brasil.

---

<sup>13</sup> Esse termo é utilizado pelo professor Marcos Vinícios Fonseca (2000), em sua obra: *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, quando se refere ao processo de permanência das características culturais relegadas aos negros mesmo depois a abolição, concepção essa que continuou sendo utilizada para lembrar os aspectos vivenciados e os consideráveis atrasos desse grupo étnico durante o período em que viveram no cativo.



Alguns estudiosos tratam da exclusão do negro na sociedade brasileira, dentre os quais destacamos Ianni (1966). Abordando a formação das classes sociais no Brasil e analisando as oportunidades oferecidas aos negros recém-libertos, o autor defende que, de fato, os ex-escravos não foram facilmente concebidos como cidadãos, mas, sim, como mão-de-obra que deveria disputar espaço com outros grupos (nacionais e imigrantes) no processo capitalista implantado no país.

O estudioso assevera que as pesquisas científicas iniciadas no país no início do século XX no campo das relações raciais tinham como objetivo focalizar todo o processo de desenvolvimento econômico local, pois dessa forma chegariam ao conhecimento e ao resultado do processo de mobilidade social, muito importantes principalmente para os negros após a abolição da escravatura.

Ianni diz, também, que não foi a abolição a responsável pela integração desse grupo étnico no mercado de trabalho. Anos se passaram para que o negro conseguisse ser aceito e efetivamente procurado como trabalhador. O principal dilema nesse ponto explica-se sob dois prismas: “[...] nem ele estava preparado para vender a sua força de trabalho, nem o empresário estava preparado para comprá-la.” (p. 18).

Foi justamente nesse contexto, da abolição da escravatura e da efetiva consolidação do capitalismo brasileiro, que o negro foi preterido pelo imigrante e passou a formar a massa de desocupados e desempregados que se proliferava pelas cidades. Começou, então, a disputar espaço dentro do próprio país, a fim de que fosse reconhecido como um cidadão livre e com plenos direitos. “[...] ao ser convertido em cidadão, o negro conheceu de modo brutal a condição alienada da liberdade que lhe ofereciam.” (IANNI, 1966, p. 19).

Apesar de ter-se tornado um homem livre, ele não passou necessariamente a ser reconhecido como cidadão, mas apenas como um ex-escravo, negro ou mulato, que, fora a dificuldade de encontrar emprego, ainda tinha que enfrentar barreiras raciais, estereótipos e ideologias que passaram a ser forjadas entre grupos diversos.

Sendo assim, o comportamento dos negros e mulatos passou a ser definido em função dos exemplos engendrados pelos ideais de branqueamento, por sua vez engendrados de maneira diferenciada para brancos e negros.

[...] poderíamos afirmar que a ideologia do branco só é inteligível como componente de uma consciência social de dominação, em que o próprio branco se representa superior aos outros, isto é, com direito de dispor dos outros. As avaliações estereotipadas sobre o negro e o mulato, com base em supostos atributos morais e intelectuais inferiores - em comparação com o

branco - refletem aspectos de uma consciência de dominação, que concebe de modo abstrato e absurdo as relações entre as pessoas. (IANNI, 1966, p. 52).

O processo de ideologia racial do negro partia de um ideário imposto pelo branco e que se fundava no pressuposto da ideia de superioridade racial e do poder político e econômico deste grupo. Partindo desse ponto, a expectativa de ascensão dos negros sempre foi frustrada, pois que se pautava nos ideais exclusivamente brancos.

Sendo assim, relativa mobilidade no meio social negro acabou sendo permitida a um sujeito - o mulato -, que passou a ser definido como alguém em processo de bipolarização. Ora, ele não era tão branco para desfrutar todos os privilégios destinados ao grupo de prestígio sociopolítico, nem tão negro para ser inserido no ambiente de desprivilegiados e rechaçados por aquela sociedade classista.

Atitudes discriminatórias partindo dos grupos dominantes integravam o plano de preservação de interesses e privilégios que passaram a se constituir no impedimento ou na dificuldade de aplicação de relações democráticas. Nesse sentido, a democracia servia aos interesses daquela elite, sem, contudo, levar em conta as necessidades e anseios dos outros segmentos:

Discriminando-se racialmente, os membros dos grupos sociais, hierarquizados ou não, não tomam consciência dos verdadeiros fundamentos das tensões que os opõe. Objetivadas pela cor, ou outros atributos ideologicamente constituídos, essas tensões não alcançam a consciência social dos membros da sociedade, enquanto membros das classes. E o preconceito se infiltra entre os discriminados, dividindo-os pelos matizes da pele, como se as marcas fenotípicas fossem o fundamento das distinções sociais. (IANNI, 1966, p. 61).

O segmento de trabalhadores brasileiros era formado sobretudo pelo negro e pelo mulato, que, apesar de livres, traziam estampados na pele a cor da escravidão, o que acabava por garantir a continuidade do racismo vigente no país desde a sua formação. Essa condição preconceituosa fazia com que os negros e mestiços fossem considerados inaptos e indisciplinados para desempenhar o trabalho livre/assalariado, cabendo-lhes a realização de serviços domésticos e braçais, com os quais já mantinham íntima relação.

Foi nesse contexto que, nos anos de 1890, em algumas regiões do Brasil, desencadeou-se uma discussão mais ampla sobre essas questões e a ordenação de estratégias que visavam constituir medidas, a serem implantadas por parte do governo republicano, para

atrair cada vez mais trabalhadores europeus, que seriam utilizados na substituição da antiga mão-de-obra escrava.

Esses estrangeiros, que formavam um grande grupo, eram os representantes do progresso europeu, sendo, pois, vistos como os sucessores naturais dos negros cativos no processo de transição do trabalho escravo para o assalariado. Na visão de Fernandes, a cidade de São Paulo<sup>14</sup> adotou o lema “the righth man in the right place - o homem certo no lugar certo” para justificar a importância desses agentes do trabalho em nosso país.

A competição entre negros e imigrantes pelo domínio no mercado de trabalho foi acirrada, porém os primeiros contavam com uma grande desvantagem: independentemente da atividade que desempenhassem, não adquiririam nenhuma mobilidade social e financeira. Já no caso dos segundos, poderia haver progresso, o que, por sua vez, dependeria crucialmente de dois fatores: o que queriam e onde gostariam de chegar. Diante dessas condições, eles conseguiram maior destaque no mercado de trabalho e passaram a absorver toda e qualquer oferta de vagas no Brasil.

Rapidamente, os negros brasileiros perceberam que a sua libertação da condição de escravos não era a porta de entrada para que passassem a fazer parte da sociedade brasileira. Na verdade, era a sua inclusão no mercado de trabalho que lhe garantiria a sua liberdade enquanto ser humano, quando poderia decidir o que fazer com a própria vida.

Enquanto o estrangeiro via no trabalho assalariado um simples meio para iniciar “vida nova na pátria nova”, calculando libertar-se dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade na pessoa humana. (FERNANDES, 1978, p. 29).

Esse clima de disputa no mercado de trabalho interno aumentou ainda mais as diferenças e as relações de proximidade entre negros e imigrantes. Ficava evidente que, naquele momento, o grande problema da nação brasileira estava associado ao fato de que a mão-de-obra seria transformada, a escravidão cedendo lugar ao trabalho livre, o atraso dando lugar ao avanço tecnológico e o negro sendo totalmente substituído pelo branco.

---

<sup>14</sup> Florestan Fernandes levanta dados sobre a presença marcante de trabalhadores estrangeiros na cidade de São Paulo, principalmente italianos, que chegaram ao Brasil com a ideia de fazer de seu trabalho uma oportunidade de enriquecimento e de ascensão social.

Nesse sentido, levantemos alguns pontos trabalhados por Fernandes (2007), ao tratar da integração do negro na sociedade brasileira. Isso se daria a partir do momento em que ele assimilasse os valores culturais do branco, podendo acenar-lhe com a possibilidade remota e longínqua de obter alguma mobilidade no meio social. O negro deveria embeber-se dos ideais brancos, vistos por uma parcela da sociedade brasileira como imprescindíveis ao progresso da nação. A esse respeito:

A mobilidade eliminou algumas barreiras e restringiu outras apenas para aquela parte da “população de cor” que aceitava o código moral e os interesses inerentes à dominação senhorial. Os êxitos desses círculos humanos não beneficiaram o negro como tal, pois eram tidos como obra da capacidade de imitação e da “boa cepa” ou do “bom exemplo” do próprio branco. Os insucessos, por sua vez, eram atribuídos diretamente à incapacidade residual do “negro” de igualar-se ao “branco”. Essas figuras desempenharam, dessa maneira, o papel completo da exceção que confirma a regra. Forneciam as evidências que demonstrariam que o domínio do negro pelo branco é em si mesmo necessário e, em última instância, se fazia em benefício do próprio negro. (p. 72).

A inferiorização do negro no Brasil foi um dos aspectos marcantes da história, visto que o racismo velado encontrava-se nos sussurros, nos olhares enviesados, nas comparações animalescas e até mesmo nos comentários desnecessários. De acordo com Schwarcz (1993), essa ideia baseava-se nos conceitos evolucionistas que chegavam ao país e passavam a ser divulgados por meio de instituições recém-implantadas em território nacional<sup>15</sup>, bem como pela confirmação da permanência da concentração do poder nas mãos da elite branca.

Schwarcz pontua que o conceito de raça passou a compor a pauta dos debates e estudos realizados nas instituições brasileiras e acabou recebendo, além de uma definição biológica, uma explicação social, que previa marcar as diferenças entre os grupos étnicos, necessárias à manutenção dos interesses particulares e nacionais, que precisavam justificar o já propagado processo de inferiorização racial do Brasil, promovido pela miscigenação. Sendo assim:

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos

---

<sup>15</sup> Museus, que desempenharam importante papel de estabelecimentos voltados à pesquisa etnográfica e aos estudos das ciências naturais, e os institutos históricos e geográficos (IHG), que cumpriam o papel de construir uma história para a nação.

problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

A mentalidade eugênica era expressa no país no momento em que aí eram discutidas as condições étnico-raciais. Isso acontecia devido ao fato de a elite letrada necessitar garantir seus privilégios políticos e econômicos em face do processo de surgimento de um novo projeto político.

Com a abolição da escravatura, a mão-de-obra negra deixou de ser um problema dos brancos e passou a constituir uma realidade nacional. Logo, o negro foi exposto a um mundo social preparado pelo e para o branco, que não se preocupava em apresentar-lhe a dinâmica pensada para o momento. No entanto, o negro não ficou inerte a essa realidade, embora permanecesse relegado a um papel de submissão, a uma sociedade que não estava disposta a tratá-lo como ser humano, como uma pessoa capaz de usufruir os direitos relativos ao processo de constituição social, econômico e político.

Retomando os estudos de Fernandes (2007) o teórico observa que, para poderem participar do novo mundo que se desenhava a sua volta, os negros e mulatos viram-se compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. “Tiveram que sair da sua pele, simulando a condição humana-padrão do mundo dos brancos.” (p. 33).

Fernandes (1978) avalia que o sistema escravista e, posteriormente, o capitalista foram os responsáveis pela permissividade moral e pela anomia social que caracterizaram a população negra. Ainda para o autor, a família negra contribuiu num importante aspecto para a perpetuação desse quadro, cuja solução seria a sua organização segundo os padrões dos brancos e a partir do que a estrutura familiar conhecida como desestruturada passaria a ser reconhecida como “organizada”, favorecendo um pouco mais a inclusão do negro na sociedade.

Uma das importantes discussões a respeito da questão familiar dos negros refere-se a sua organização, que aparece sob duas formas: estruturada (baseada nos princípios definidos pelos brancos e que os negros são capazes de assimilar e praticar) e desestruturada (que tem como característica a instabilidade conjugal, a predominância do papel feminino e a ligação estreita entre mães e filhos).

Para os brancos, uma família estruturada era aquela cuja união fora abençoada através de uma cerimônia religiosa e outra civil e na qual cada membro desempenhava

funções determinadas. A estrutura familiar dos brancos baseava-se no patriarcalismo, em que o homem, além de ser o provedor da casa, concentrava em suas mãos os destinos dos demais componentes.

A situação econômica das famílias brancas determinava a condição feminina, pois naquelas mais abastadas as mulheres cuidavam unicamente da organização da casa e da criação dos filhos e mantinham-se, na maioria das vezes, submissas. Quando a família não possuía boa situação financeira, elas também trabalhavam para ajudar no sustento da casa e, por vezes, atuavam mais participativamente dentro dos lares.

No artigo intitulado *As desigualdades sociais em dois tipos de família*, publicado em 1986, Pacheco questiona e relaciona essa divisão a situações socioeconômicas vivenciadas pelos grupos étnicos distintos. A partir do momento em que esses alcançassem a estabilidade familiar e econômica, aproximando-se cada vez mais dos padrões brancos, seriam minimizadas as desigualdades raciais.

Segundo Pacheco 1986, a instabilidade da relação conjugal entre negros fora apontada em alguns estudos como sendo uma herança dos padrões africanos e do passado de escravidão. A autora faz uma revisão sobre a origem do problema, baseando-se nas ideias de Herskovits (1941) e Frazier (1978).

Herskovits verifica que as diferenças entre os padrões de relações familiares e de parentesco nas sociedades africanas são normais, haja vista os africanos conhecerem a poligamia e praticarem-na sem problemas. Porém, essa particularidade não era bem vista pelos europeus e, por isso, era classificada como responsável pela instabilidade conjugal dos negros. Por sua vez, Frazier destaca que a escravidão teria acabado com toda e qualquer influência que o negro pudesse ter recebido em relação à estrutura familiar comum à sua etnia; para o autor, essa ligação era fundada primeiramente entre mãe e filho, a partir do que a encaravam como natural.

Conforme Pacheco, existiam dois pressupostos que nortearam o conceito da família negra como “incompleta” ou “desestruturada”: o primeiro seria a questão da insuficiência econômica do homem negro e o segundo, a questão da mulher negra ser o sustentáculo da família. Sendo assim:

Uma vez que o próprio conceito de família, por definição, não pode ser separado do de reprodução, as tipologias foram construídas visando caracterizar basicamente famílias com filhos, o que, por sua vez, também se aproximaria mais dos conceitos de integração e desintegração associados aos arranjos familiares. (PACHECO, 1986, p. 203).

Para um estudo mais esclarecedor e abrangente sobre famílias brancas e negras, estruturadas e desestruturadas, Pacheco procede à análise de um recenseamento populacional realizado no período e nas regiões eleitas para a sua investigação, revelando se a “organização da família negra” em “famílias conjugais e estáveis” estava associada ao desenvolvimento econômico e se houve uma redução das desigualdades de rendimentos entre um e outro grupo familiar.

Instigados pela didática empregada por essa pesquisadora, resolvemos optar pela mesma metodologia na verificação de um levantamento populacional<sup>16</sup> realizado em Cuiabá, no ano de 1890. A finalidade da adoção desse objeto de análise foi evidenciar o mesmo processo de existência prática de “famílias negras desestruturadas” no universo desta pesquisa.

Primeiramente, para podermos abordar os dados referentes a esse censo demográfico, faz-se necessário levantarmos alguns pontos sobre a situação estrutural e econômica da cidade naquele momento.

Cuiabá era considerada pelos viajantes que por ela passavam ou por aqueles que lá chegavam para fixar residência uma cidade atrasada e que, apesar de possuir uma natureza exuberante e uma economia natural, nada tinha de atrativo. Na aceção desses forasteiros, a população não contribuía para um maior desenvolvimento local, pois se mostrava resistente ao processo de integração capitalista e à inserção do trabalho assalariado. Para os pesquisadores locais, dos quais Volpato e Kerche, os cuiabanos trabalhavam aproveitando-se das especialidades da terra, de onde, na maioria das vezes, retiravam o necessário para o seu sustento.

A maioria da população cuiabana desse período era formada por pessoas livres e pobres, pardos e negros, que trataram de adotar uma postura de cooperação, para que assim conseguissem enfrentar as imposições e controle estabelecido pela elite local. Os poucos imigrantes residentes na cidade eram majoritariamente paraguaios e pouco ajudaram no processo de desenvolvimento; antes, aumentaram ainda mais o número de despossuídos que lutavam por melhores condições de vida.

Em Cuiabá não existiam muitos locais destinados ao lazer dos habitantes, faltava uma melhor estruturação do espaço urbano, a maioria das moradias eram muito simples, o pólo urbano era formado por duas freguesias e a economia se baseava na produção agrícola e em atividades paralelas desenvolvidas pelos livres pobres.

---

<sup>16</sup> Esse recenseamento será amplamente analisado em outro capítulo deste trabalho. Sua função, neste momento, é ilustrar um dado referente ao processo denominado “desestruturação familiar do negro”.

Quanto à análise do Recenseamento de 1890, esse documento histórico mostrou-nos que muitas famílias negras que viviam nos núcleos populacionais de Cuiabá, denominados Freguesias da Sé e de São Gonçalo, eram lideradas substancialmente pelas mulheres, que cuidavam não só da criação dos filhos, mas, em certos casos, também do sustento da casa. Algumas delas assumiam essa dupla responsabilidade devido ao fato de seu parceiro não ter condições de prover sozinho a família ou, ainda, pelo fato de a mulher não ter de fato um parceiro.

Em seus estudos, Peraro (2002/2003) notifica que o censo populacional em foco apontou um total de 8.799 indivíduos habitando Cuiabá, sendo que, na Freguesia da Sé, a composição étnica dos moradores era esta: 30% de brancos, 51% de pardos e 19% de pretos. Esses números não diferiram muito aos encontrados na Freguesia de São Gonçalo: 29% de brancos, 57% de pardos e 14% de pretos.

A análise do mencionado recenseamento mostrou que uma pequena parcela da população residente na cidade era formada por negros, tanto que, na Freguesia da Sé, declararam-se 1235 habitantes “pretos” e, na Freguesia de São Gonçalo, apenas 256 integravam esse segmento étnico-racial.

Esse grupo desempenhava, dentro dos espaços urbanos em que moravam, uma série de atividades remuneradas, a maioria delas ligadas à execução de trabalho braçal. Outra informação pertinente ao que se buscou comprovar por meio desse estudo adveio dos dados referentes ao grau de instrução das pessoas catalogadas por essa estatística populacional. Em fins do século XIX, a escolarização da classe negra livre e pobre de Cuiabá era muito baixa, fato que pode ser indicativo de que esses sujeitos históricos estavam mais envolvidos com o mercado de trabalho e não tinham tempo ou oportunidade de se integrarem à realidade educacional pensada e que estava sendo colocada em prática na região.

Os números do recenseamento mostraram que as mulheres negras eram a maioria dentro do grupo étnico catalogado, sendo que, na Freguesia da Sé, de uma totalidade de 1235 indivíduos, 747 eram do sexo feminino, enquanto 488 eram do sexo masculino. O mesmo fato foi constatado pelos números apresentados na Freguesia de São Gonçalo, onde, dos 256 habitantes, 162 eram mulheres, enquanto os homens somavam um total de 94 deles.

Muitas dessas mulheres declararam-se solteiras, porém um fato que nos chamou a atenção referiu-se ao número de dependentes declarados pela maioria delas, autodenominadas chefes de família e com filhos entre a fase infantil e juvenil. Isso confirma a teoria de Pacheco sobre a existência de uma ligação muito estreita entre mães e filhos, criados e mantidos por suas progenitoras.



A presença de homens dentro de algumas casas também foi notada, fato relevante para entendermos como se constituíam as relações amorosas e a estruturação familiar dentro dos grupos negros, as quais foram chamadas pela elite letrada branca de “famílias negras desestruturadas” e responsabilizadas, entre outras coisas, pela degeneração desse segmento étnico-racial.

Ainda, observamos no Recenseamento de 1890 que muitas famílias mantinham suas crianças e jovens em idade escolar fora de uma unidade de ensino. A hipótese mais provável para esse fato é que as famílias possuíam uma condição financeira bastante precária, não podendo despende de uma pequena quantia que fosse para a educação escolar dos filhos. O Estado, por sua vez, apesar de conhecer a carência da região em termos de educação, conforme constam dos registros nos relatórios de Instrução Pública, destinava insuficientes provimentos para atender ao grande número de necessitados. Por conseguinte, as famílias negras encaminhavam seus filhos para o campo de trabalho, que pouca ou nenhuma instrução formal exigia, para que pudessem ajudar a aumentar a renda familiar.

O papel desempenhado pela mulher foi muito importante naquele momento em que o Brasil, depois de séculos de exploração, libertava a mão-de-obra escrava e rumava para as possíveis conquistas e desenvolvimentos na política republicana. As mulheres negras, diferentemente dos homens, tiveram melhores condições de se manterem, pois, como afirma Fernandes (1978), ganharam fama de boas empregadas, conseguindo arrumar emprego nas casas de família, ou, até mesmo, ingressavam na prostituição para garantirem o sustento dos seus.

Apesar disso, as dificuldades e conflitos não cessavam. Elas sofriam constantes humilhações, eram mal remuneradas e, às vezes, tinham que assistir à desintegração de suas famílias. Uma das constantes preocupações dos grupos familiares negros dizia respeito à falta de cuidados e de estudos para as crianças, que, devido à necessidade de trabalho, eram entregues pelos pais aos cuidados de terceiros ou, ainda, eram abandonados à própria sorte.

Acerca disso, Fernandes analisa a situação desses menores:

Os menores erigiram-se no principal problema. Não havia quem cuidasse deles, pelo menos de forma criteriosa e permanente, fiscalizando suas ações ou orientando-os para a vida. Mesmo os parentes e os vizinhos amigos dedicavam escasso interesse pelas questões suscitadas pela educação dos menores. Imperava o princípio de que “cada um é responsável pelos seus”. (FERNANDES, 1978, p. 176).

Em Cuiabá, já nos anos iniciais da República, pudemos, por meio do contato com os documentos históricos que sobreviveram ao tempo, conhecer como eram as relações entre as famílias negras locais e seus menores. Consoante alguns registros da Companhia de Aprendizizes Menores, muitas mães, que não tinham condições de educar bem os filhos (ou seja, dentro dos padrões sociais hegemônicos) ou que temiam que eles seguissem por caminhos considerados tortuosos pela sociedade, pediam que a instituição, destinada ao desenvolvimento de habilidades manuais e à aprendizagem formal, aceitasse-os como alunos.

Segundo Crudo (1999), a proposta de criação das companhias de aprendizizes menores, estabelecidas nos arsenais de guerra, foi desenvolvida pelas elites ainda no período imperial, especialmente na segunda metade do século XIX, com o objetivo de oferecer meios para que os meninos pobres ou órfãos pudessem receber uma formação profissionalizante dentro de uma instituição militar, onde se mantinha rígida disciplina.

Em Mato Grosso, a Companhia de Aprendizizes Menores foi criada pela Lei n. 85, de 26 de outubro de 1839, e começou a funcionar efetivamente, em 1842, no Arsenal de Guerra, localizado em Cuiabá. Crudo acrescenta que, em 1872, foi aprovada a reforma dos arsenais de guerra em todo o Brasil, a qual vinha sendo reivindicada desde 1835 e alterou a designação da instituição para Companhia de Aprendizizes Artífices.

Na província de Mato Grosso, muitas mães deixaram-se seduzir por essa proposta e, alegando sua extrema pobreza, encaminharam seus filhos ao Arsenal de Guerra, em Cuiabá, acreditando estar lhes destinando um futuro melhor. Outras mães rejeitaram essa proposta e em nome da mesma pobreza, protestaram contra a matrícula sem consentimento de seus filhos, afirmando necessitar da ajuda dos braços infantis para sua sobrevivência. (p. 110).

Assim como as mães, as autoridades policiais também se preocupavam com o estado em que se encontravam os menores cuiabanos, que passaram a ser vigiados e, quando necessário, punidos, por praticarem ações consideradas perigosas. Esperava-se, com esse controle, que essas crianças e jovens, independentemente do grupo étnico ao qual pertenciam, fossem direcionados aos bons hábitos e à moral, elementos necessários à boa formação de seu caráter.

A Companhia de Aprendizizes Artífices possuía uma disciplina rigorosa e aplicava-a aos menores internos da instituição, os quais tinham aulas práticas dos ofícios que lhes eram dirigidos e, ainda, podiam sofrer alguma penalidade, como ficar preso, caso desobedecessem a uma ordem ou fizessem algo errado.

Na instituição mato-grossense, muitos internos envolveram-se em atitudes tidas como subversivas, mas que, na verdade, configuravam a subversão às ordens que lhes eram impostas. Desse modo, eram punidos ou por desejarem uma vida diferente das que se viam obrigados a aceitar, por não se submeterem à rígida disciplina imposta, ou por simplesmente quererem voltar para casa.

Alguns meninos submeteram-se à disciplina, tornando-se bons operários e até mesmo mestres de oficina. Outros rebelaram-se. Fugiram diversas vezes, alguns retornaram voluntariamente, outros capturados pela polícia. Vários foram transferidos para corpos militares estacionados nas áreas de fronteira devido a sua reiterada indisciplina. Poucos se envolveram em situações de furto e de homicídio, ousando transgredir de forma mais radical a ordem social que o governo imperial tentava impor aos homens livres pobres. (CRUDO, 1999, p. 104).

Com o início do governo republicano, as normas da Companhia de Aprendizes Artífices em Mato Grosso continuaram privilegiando a preparação profissional dos internos, bem como a utilização da rígida disciplina, concentrando todos os esforços em sua boa preparação e na possibilidade de, com isso, terem uma vida melhor. Esse direcionamento se dava pela necessidade de transformação desses menores em homens de bem, úteis às suas famílias e à nação.

Ainda com base nos estudos de Crudo, a preparação profissional desses meninos acontecia com o seu ingresso na Companhia de Aprendizes Artífices, o que se dava, segundo os regulamentos da instituição, aos oito anos de idade, podendo essa idade ser estendida até os doze anos. Ao atingirem dezesseis anos, eles podiam ascender à classe de mancebos e tinham direito a uma gratificação.

Para se tornarem bons operários, chegando a ocupar a posição de mestres, as crianças e jovens tinham que dominar algumas habilidades, como ler, escrever e efetuar operações aritméticas, saberes que eram utilizados na apresentação de relatórios de trabalhos e dos gastos com as oficinas.

A educação musical também era utilizada na instituição como um dos mecanismos disciplinares. A música fazia parte da rotina daqueles que apresentavam talento artístico, porém isso não o dispensava das atividades nas oficinas da unidade de ensino.

Assim como os conteúdos escolares e a música, a ginástica foi outro elemento fundamental, pois preparava os menores para a rígida disciplina e para o desenvolvimento físico exigido aos trabalhadores. Esperava-se, pois, capacitar cada vez mais e melhor os

estudantes para o mercado de trabalho mato-grossense. Mais uma vez mencionemos Crudo, para quem a maioria dos aprendizes enviados ao Arsenal de Guerra de Mato Grosso aprendeu a ler, escrever e contar e foram capacitados para desempenhar um ofício.

Fernandes (1978) aponta que, entre a população negra do Brasil, houve quem passasse a ver na educação escolar e no ensino profissionalizante uma forma de alimentar ambições de vida muito próximas às dos brancos, de quem os negros assimilavam valores e interesses. Isso era propiciado pela proximidade estabelecida nas relações de trabalho e apadrinhamento ou pela observação dos comportamentos. Além disso, os negros entendiam que as oportunidades surgiriam se eles tivessem algumas atitudes ou pensamentos parecidos com os dos brancos.

Com base na concepção desse estudioso, compreende-se que não foi só no processo de conquista do mercado de trabalho livre que o negro foi preterido, isso aconteceu também no âmbito da educação formal. Apesar de livre, não lhe foram concedidas as mesmas oportunidades dadas ao branco para se instruir. O autor adverte que uma série de justificativas sucederam-se para explicar esse fato: a falta de habilidade do negro para se inserir em uma nova ordem social competitiva, a “família negra desestruturada”, o medo dos pais em instruírem os filhos e o próprio sentimento de algumas crianças e jovens negros daquele período, que acreditavam ser a educação, até certo ponto, dispensável, não necessitando dela para a sua absorção pelo mercado de trabalho.

Ainda de acordo com o estudioso, o que na verdade aconteceu em relação à integração dos negros nesse processo de formação de uma sociedade capitalista e competitiva foi uma conjunção de fatores: de um lado, encontrava-se o pouco preparo do agente negro para aceitar a realidade vigente e, de outro, pouca ou nenhuma atenção foi dada pelo poder público às necessidades estruturais desse grupo étnico-racial. Sendo assim:

[...] Os anos do desengano, em que o sofrimento e a humilhação se transformaram em fel, mas também incitam o “negro” a vencer-se e a sobrepujar-se, pondo-se à altura de suas ilusões igualitárias. Enfim, os anos em que o “negro” descobre, por sua conta e risco, que tudo lhe fora negado e que o homem só conquista aquilo que ele for capaz de construir, socialmente, como agente de sua própria história. (FERNANDES, 1978, p. 97).

Os negros logo perceberam que sua integração na incipiente democracia não passava de um sonho muito distante e que a ajuda não era, de fato, efetiva, de modo que esta não seria concedida pela elite letrada, que se preocupava somente com a própria manutenção no poder.

Dessa forma, os negros de diversas regiões do Brasil, incluindo Cuiabá, espaço de desenvolvimento desta pesquisa, tiveram que contar somente com seus esforços para poderem realizar seus intentos, que não eram tão doces quanto os sonhos de liberdade outrora acalentados na senzala.

## 2 MATO GROSSO E A EDUCAÇÃO: CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE

17



*No teatro da História, outros espetáculos já haviam sido e continuaram a ser realizados. Nesse processo muitos atores surgiram, e vários dos existentes assumiram novos personagens e papéis.*

Moysés Kuhlmann Jr.

---

<sup>17</sup> Imagem veiculada em meio eletrônico. Jovens negros. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.brasilcapoeira.ch/images\\_neutras/h\\_foto\\_titulo1.jpg](http://www.brasilcapoeira.ch/images_neutras/h_foto_titulo1.jpg)>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Do final do século XIX ao início do século XX, o estado de Mato Grosso encontrava-se integrado no propósito de confirmação da República e, dessa forma, divulgava nos discursos pronunciados pela elite letrada e dirigidos à população local a necessidade de se adequarem ao governo incipiente. A civilidade, o trabalho e a educação eram pontos constantemente ressaltados pelos mandatários do poder político local.

A necessidade de se oferecer educação a todos os brasileiros também foi conhecida em toda a região mato-grossense, foco desta pesquisa, porém a análise dos documentos e o seu posterior confronto com as visões historiográficas mostraram-nos que, apesar de os discursos oficiais serem exaltadores da formação da dignidade humana mediante a educação, somente a alguns poucos indivíduos foi concedido o privilégio de recebê-la.

A população de jovens negros residentes na cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, na Primeira República, foi marcada pela possibilidade mínima de integração nas instituições de ensino, e, aos que conseguiram, faltaram condições para ali se manterem, já que precisavam trabalhar para sobreviver. Ademais, pouca ou nenhuma estratégia foi montada pelo governo local para garantir o acesso e a permanência desse grupo nas escolas.

Sendo assim, buscamos evidenciar, a partir de agora, dois aspectos principais: primeiramente, como Cuiabá estava inserida no projeto desenvolvido durante o período republicano, que enfatizava a importância da educação como mecanismo norteador do desenvolvimento completo e necessário da nova nação brasileira; e, em segundo lugar, qual foi a participação dos jovens negros dentro desse contexto.

As discussões apresentadas centraram-se nas análises de fontes documentais preciosas como os relatórios dos inspetores públicos, relatórios dos governadores de Estado, Recenseamento de 1890, que não tiveram a finalidade de servir como verdade incontestável, devido ao seu forte caráter ideológico, porém foram importantes pelo fato de terem sobrevivido ao tempo e, dessa forma, conseguido preservar as informações de que necessitávamos.

De posse dos relatórios de inspetores públicos e de governadores de Estado, procedemos ao exame minucioso desses registros com vistas a identificar a situação da educação na região e (re)conhecer os projetos pensados para a resolução dos problemas existentes. Destacamos que os regimentos orgânicos da instrução serviram-nos com maior relevo ao estudo da proposta de educação que se estava definindo para Mato Grosso, à explicitação das pessoas responsáveis pela implantação das novas medidas em Cuiabá e, ainda, à verificação da forma pela qual a população local, principalmente o grupo dos jovens negros, conseguiu ser inserido nos novos planos.

Acrescentamos ao processo de análise das fontes documentais o Recenseamento de 1890, que se tornou o nosso maior colaborador, o grande curinga desta pesquisa, haja vista ter-nos possibilitado identificar os agentes de nosso estudo, não mais mencionados em qualquer documento datado do momento posterior ao da abolição da escravatura. Era como se, na verdade, os negros tivessem deixado de existir. Logo, era como se estivéssemos na busca por fantasmas do passado.

Nesse sentido, foi necessário estabelecermos um cruzamento entre os dados oriundos das fontes documentais a qual tivemos acesso e a listagem nominal do censo populacional de 1890. Foi árduo o processo por que passamos para conseguir chegar onde esperávamos, mas o resultado foi gratificante. Detectamos a existência de alguns (poucos) jovens negros nos bancos escolares de Cuiabá e, entrando na fase mais difícil da investigação, procuramos identificar as condições nas quais viviam esses sujeitos e em que instituições estudavam.

Para o desenvolvimento desta parte do trabalho, utilizamo-nos de conceitos defendidos por diferentes estudiosos, que, conseguiram apresentar informações que colaboraram para o entendimento da situação educacional no Brasil e em Mato Grosso, da valorização das ideias de educação, civilidade, trabalho, nacionalismo, cultura e da história dos negros. Tais pontos de vista contribuíram para o desenrolar desta pesquisa e para a tessitura de uma avaliação mais segura sobre o papel desempenhado pelos jovens negros cuiabanos diante das características pensadas para a nação brasileira à época.

Abordamos a função destinada às escolas durante a República e a cultura implantada por meio dela, bem como verificamos suas atribuições segundo os discursos oficiais e junto à população, em âmbito local e nacional.

Seguindo a metodologia de análise documental, partimos para a apreciação dos desdobramentos do discurso da necessidade de se educar o povo brasileiro a fim de se retirá-lo do estado de barbárie em que se encontrava. Para isso, focalizamos as estruturações implementadas nos regulamentos da instrução destinados ao ensino público, ao particular e ao profissionalizante, que foram adaptados às distintas realidades do Brasil.

A abordagem do processo de organização social do espaço urbano de Cuiabá no final do século XIX e início do século XX foi necessária para entendermos a totalidade do projeto de se pensar uma educação para todos, porém dirigida a grupos distintos. Isso porque, na verdade, não se estava pregando a oferta das mesmas oportunidades às diferentes populações, principalmente àquela livre pobre, da qual fazem parte os sujeitos desta pesquisa; almejava-se, antes, o controle coletivo e individual de todos os que fizessem parte daquele segmento social.



Em face do exposto, procuramos enfatizar as particularidades locais em relação aos discursos modernizadores utilizados pela República (educação, trabalho, civismo, entre outras) e a dinâmica empregada pelos jovens negros nessa realidade, com o intuito de evidenciar se esses sujeitos foram, mesmo que timidamente, inseridos na concretização dos ideais divulgados ou se teriam sido deixados de lado. Assim, buscamos desvelar a realidade de Mato Grosso diante dos interesses nacionais, mostrando, dessa forma, que, apesar de ser um Estado geograficamente distante dos grandes centros, estava sintonizado com tudo aquilo que se idealizava para a nação brasileira.

## **2.1 A EDUCAÇÃO E A REPÚBLICA: AS IDEIAS EDUCACIONAIS NA PASSAGEM DO REGIME IMPERIAL PARA O REPUBLICANO**

Uma das grandes preocupações do discurso republicano, assim como ocorrera no período imperial brasileiro, relacionava-se à educação. Na realidade, o projeto político previa formar uma nação de cujo ideário passassem a fazer parte constante a educação, o civismo, a religião e a moralidade. Diante disso, surgiram as ideias que norteariam o processo de construção do novo país.

As ideias modernizadoras ligadas à educação, tais como concebê-la enquanto um direito de todos, passaram a ser pensadas para o Brasil no momento em que a tutela do poder político passava por uma importante mudança: anteriormente concentrado na figura de um imperador com poder moderador<sup>18</sup>, passou, no momento seguinte, a consolidar a presença de uma oligarquia, formada pela elite brasileira, que tomou para si a função de direcionar os destinos da nação.

Para Siqueira (2000), a modernização pensada para o Brasil não poderia acontecer somente nas estruturas urbanas, técnicas ou científicas, mas também na mentalidade da população. Ou seja, ela deveria absorver novos valores comportamentais que fossem capazes de conduzi-la a práticas civilizadas. “Na erradicação da ‘barbárie’ e instauração da civilização, objetivo maior das elites, uma instância foi fundamental na veiculação desse ideário: as escolas.” (p. 35).

A elite letrada do país, responsável pela configuração do cenário político brasileiro, adotou uma postura política que seria a alternativa adequada para a obtenção do sonhado

---

<sup>18</sup> O poder moderador foi criado pela da Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, com a finalidade de ampliar os poderes políticos do imperador, bem como limitar o intervencionismo político da elite brasileira.

desenvolvimento nacional: promover a educação do povo, principalmente das crianças e dos jovens, com a finalidade de “civilizar” a nação, pois se acreditava que a instrução e a capacitação da população para o trabalho seriam as únicas maneiras de se atingir o progresso.

Também de acordo com Siqueira, essa intenção implicava o estabelecimento de estruturas políticas pensadas para esse fim, portanto capazes de incluir o Brasil no processo de desenvolvimento já em vigor nos países europeus. Buscava-se valorizar o projeto cultural, instituído de maneira autoritária pelas elites locais, que vislumbravam a permanência das diferenças culturais existentes entre os segmentos sociais brasileiros. Sendo assim:

O projeto autoritário, visto que pensado e impingido do topo para a base, tinha como palavra de ordem “civilizar”, ou seja, disseminar o “ethos capitalista” pela sociedade. Seu objetivo maior era colocar o Brasil em “pé de igualdade” com a Europa, sendo que, para isso, várias alterações deveriam ocorrer no plano social. (SIQUEIRA, 2000, p. 35).

Uma das maiores metas desse projeto incidia no âmbito cultural, tema de constantes debates entre estudiosos desde o século XVIII. Alguns intelectuais alemães criaram uma definição para o termo cultura, bem como suscitaram a diferenciação entre a alta e a baixa cultura. Simplificando essa relação, Veiga-Neto (2003) explica que a primeira associava-se aos homens “cultos”, que já haviam conquistado destaque social; já a baixa cultura ligava-se aos grupos que ainda não haviam atingido maturidade intelectual.

A diferenciação entre esses dois tipos de cultura pode ser encarada como a ação responsável pelo desnível cultural entre os grupos sociais e pela propagação mundial de ideias que colocavam a educação como o “caminho natural para a elevação cultural de um povo”. Além disso, tal distinção constituía-se na confirmação das ideias eugênicas e capitalistas, que serviam para manter as estruturas de desigualdade entre os vários segmentos populacionais da sociedade classista. Constituía-se, ainda, na linha imaginária que separava e, de certa maneira, baniu as classes desprivilegiadas de determinadas oportunidades de ascensão.

Durante a Modernidade, os intelectuais europeus passaram a conceituar a civilidade um conjunto de ações humanas percebidas através do comportamento das pessoas. As boas maneiras, o cavalheirismo, a cortesia, a amabilidade, a elegância, o recato e a delicadeza, entre outros, eram quesitos que identificavam uma pessoa “civilizada”.

Veiga-Neto, expressa os pensamentos dos intelectuais alemães: “[...] ainda que qualquer grupo social pudesse ser - ou vir a ser- civilizado, a cultura seria um apanágio dos

homens e das sociedades superiores.” (p. 9). Assim, o autor concorda com Kant (1996), que em sua obra *Sobre a Pedagogia* afirma:

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura [pois que assim pode ser chamada a instrução]. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (KANT, 1996, p. 79).

As ideias educacionais pensadas para aquele momento da história brasileira levavam em conta as discussões europeias sobre a finalidade de se civilizar as pessoas e os interesses dos grupos sociais ricos, que não estavam preocupados com o crescimento intelectual ou cultural da sociedade como um todo, preocupando-se, antes, com a garantia da perpetuação de seus privilégios. Nessa perspectiva, importava-lhes a manutenção da ordem social, em que cada grupo deveria ser preparado para desempenhar as funções que lhe fossem destinadas. A moralidade e o trabalho eram concebidos como pilares de sustentação dos governos desenvolvidos:

O projeto para o Brasil moderno se justificava como necessário à constituição não só da Nação, mas, sobretudo, do povo que a representaria [...] nessa perspectiva, a instrução se tornava um campo fértil na concretização desse ideário, uma vez, que o cenário pedagógico serviria como “laboratório” na constituição do novo cidadão brasileiro que, emergindo de um mundo trissecular de colonização, seria formado através da escola, local privilegiado para essa transmutação. (SIQUEIRA, 2000, p. 12).

No início do século XX, a educação no Brasil ganhou o *status* de peça fundamental na questão da valorização do homem enquanto “fator de produção e de integração nacional” (CARVALHO, 1989, p. 17). Com a Proclamação da República, a escola tornou-se o símbolo da mudança, com a qual se visava entrelaçar o saber e a cidadania, que fatalmente culminariam no progresso.

Carvalho (1989) advoga que a educação foi tratada na República como um dos símbolos para o progresso do país, quando começaram a ser pensadas novas pedagogias, novos métodos de ensino e a construção de locais apropriados para a prática educacional, os quais seriam vistos como templos do saber por todos aqueles que deles fizessem uso. Esses

novos espaços de estudo teriam arquitetura grandiosa e foram idealizados pelas elites locais para que servissem de estratégia para aproximar o Brasil do progresso:

Os edifícios escolares deveriam ser pensados à luz dessa nova proposta, visto que serviriam de apoio às novas práticas. Insetos no contexto urbano, esses prédios constituíam espaços de “luz” ao alcance da população, símbolo do saber e indicadores das transformações. Deveriam ser ocupados não somente por crianças, mas também pelos adultos que, frequentes nas escolas noturnas, teriam modificados, com os ensinamentos escolares, os arcaicos hábitos e costumes considerados indesejados aos olhos do projeto moderno. Através de um corpo de conteúdos moralizantes, esperava-se que os adultos abandonassem o ócio e os vícios, incorporando os novos valores veiculados pelo projeto moderno que impingia ao tempo representação de valor e disciplina. (SIQUEIRA, 2000, p. 15).

Apesar de todo o cuidado dispensado à questão da educação, a política republicana era excludente, de modo que não podemos afirmar veementemente que a escola era pensada para todos. Carvalho (1989), avaliando a situação, adverte que a República instituída possuía, sim, o interesse de educar, mas cabia uma pergunta dentro desse contexto: quem seria priorizado nessa iniciativa?

A autora confere que, em alguns momentos em que se pensava a reforma da educação em todo o Brasil, ela talvez tivesse sido valorizada pelos mandatários como instrumento político de controle social e de formação do novo agente republicano, que ascenderia ao posto do cidadão “desejável”, segundo o novo modelo político. A grande questão seria educar as crianças e os jovens e moldar esses que se tornariam os futuros cidadãos e pudessem reproduzir os interesses daqueles que cuidariam dos destinos políticos do país.

Rizzini (2008) atesta que o Brasil era um país reconhecidamente atrasado, e as deficiências de seu povo conhecidas, por isso o item mais importante do projeto de construção nacional era, primordialmente, a educação das crianças, por meio do que se criaria uma nação forte, afastando-se, assim, a imagem do brasileiro como um povo bruto e ignorante. “[...] a missão que se tinha a frente era não só educar as crianças para uma nação ‘forte’, mas a de educar um ‘povo-criança’ - um povo que se encontrava ainda em sua fase de infância.” (p. 87).

A autora afirma que a elite brasileira enxergava a população como um aglomerado de seres primitivos e bárbaros, que se levando em conta o conceito de civilização da época (estado de adiantamento e cultura social), jamais conseguiria alcançar o tão alardeado ideal,

pois as diferenças entre os grupos eram infinitas. Acreditava-se que: “[o povo] bruto e ignorante, era como uma criança, que cresceu sem ter sido lapidada.” (RIZZINI, 2008, p. 87).

O projeto de um Brasil moderno nasceu em pleno período de atuação do liberalismo, e coube ao Estado brasileiro a responsabilidade pela implantação dessa modernidade junto à sociedade, pois no entendimento das elites e de intelectuais da época, a população encontrava-se em estado de barbárie social.

Logo, buscou-se resolver tal situação, planejando-se implantar uma política educacional modernizadora tanto nas práticas educativas como nas instituições de ensino, a qual privilegiasse o acesso de todas as pessoas às escolas, inclusive negros e mulatos livres, que em alguns casos passaram a ser assistidos pelo próprio Estado<sup>19</sup>. Para as elites brasileiras, a redenção da ignorância do povo deveria se dar pela escolarização, e uma das principais preocupações dessa classe letrada era garantir a paz social e o progresso da nação. Então, seria necessário estabelecer a ordem, educar e moralizar a população.

A partir do ano de 1870, começam a ser postas em prática algumas ações modernizadoras pensadas para o Brasil em relação à instrução pública, estabelecendo-se algumas bases reformuladoras e diretrizes para a efetivação de um modelo de educação que já estava sendo posto em prática na Europa. Portanto, se o Brasil quisesse ocupar o posto de uma nação em desenvolvimento, essa reforma educacional fazia-se imprescindível e urgente.

Para a estruturação dessa nova realidade educacional, contou-se com a participação não só de bacharéis, mas também de cientistas, que buscaram dar à ciência o *status* de eixo norteador dos projetos modernos pensados para o país, tentando-se, assim, aproximá-los da realidade vivenciada pela população brasileira. Nesse cenário inovador, a década de 1870 foi marcada pela inclusão, na grade curricular de ensino, das disciplinas História, Geografia, História Natural, Física, Química e Matemática.

Ademais:

No âmbito da instrução pública, uma rede de normatizações foi montada, ao lado de um minucioso sistema de fiscalização: as escolas ganharam edifícios apropriados; deveriam ser regidas por mestres preparados e concursados; a disciplina escolar condenou os castigos físicos e os métodos e livros didáticos serviram, também, como os propugnadores da nova ordem escolar. Enfim, com esses mecanismos, garantia-se uma direção segura para o Brasil rumo ao progresso. (SIQUEIRA, 2000, p. 44).

---

<sup>19</sup> O Estado custearia os gastos de alguns alunos em instituições escolares, caso fosse constatada a incapacidade econômica dos pais ou a ausência desses ou dos seus tutores.

A importância de se estruturar o campo educacional explica-se pela necessidade de se atingir o progresso e conceber novas formas de levar o ensino ao maior número possível de pessoas. Uma importante contribuição dos cientistas, responsáveis pela criação de novas diretrizes para o ensino público, foi a implantação de algumas alternativas de cunho educativo, como a oferta do ensino laico, a frequência escolar obrigatória, o ensino de educação física e a oportunidade para as mulheres melhorarem sua instrução permanecendo um tempo maior no espaço escolar.

Realizou-se, nesse momento, uma campanha liderada por alguns cientistas e membros da elite, para conduzir o Brasil ao tão sonhado progresso, e os esforços nessa direção deveriam ser empreendidos desde o jardim de infância até os cursos superiores. Outra preocupação que tomou conta do pensamento da elite brasileira foi a abolição da escravatura, pois agora teriam que saber o que fazer com os negros livres. Com a abolição, alguns ex-escravos foram conduzidos à condição de alunos, contrariando em partes a postura de alguns que aceitavam a exclusão.

Ao longo da história do Brasil, apreendem-se, no âmbito da legislação, medidas excludentes cujo alvo era a população negra e afro-descendente. Citemos o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, que, sancionado sob a forma da Lei n. 1331, datada de 17 de fevereiro de 1854, determinava que nas escolas públicas locais (do município da Corte) não seriam admitidos escravos e que a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. Mencionemos, ademais, o Regulamento da Instrução n. 7031-A, de 06 de setembro de 1878, prescrevendo que os negros só poderiam estudar no período noturno. Na atualidade, discute-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Lei n. 10.639, de 2003, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira” e a discussão sobre a forte polêmica instalada na opinião pública em relação à política de cotas e às ações afirmativas. Assim, diversas estratégias foram adotadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005, p. 7).

Corroborando essa informação, Ramos (2008, p. 10) pondera: “[...] o Brasil, historicamente, sempre teve, no aspecto legal, uma disposição ativa e tolerante diante da discriminação e do racismo que, até hoje, continua atingindo a população afro-descendente brasileira.”

A realidade educacional no país, já no final do século XIX, continuava excludente pelo menos no que diz respeito ao seu caráter simbólico, visto que poucos tinham acesso às

escolas. Para Carvalho (1981, p. 86), a elite brasileira era o grupo privilegiado dentro da estrutura jurídica e educacional, pois se mantinha como um poderoso componente do processo de unificação ideológica da política, bem como controlava a educação superior dos filhos, de modo que o autor concebe a unificação e a consolidação da elite como “uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Por mais que se idealizasse uma nação desenvolvida nos âmbitos econômico e político, o Brasil, em termos educacionais, ainda era composto por uma minoria instruída, visto que poucos entravam ou permaneciam nos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, o objetivo dessa elite letrada e detentora do poder político era inculcar na população o nascente espírito republicano, o desejo de estudar e o reconhecimento da importância da educação, todas essas ações convergindo para a formação de um povo civilizado e republicano. “Considerando a necessidade de se construir um perfil de povo civilizado, coube a esse segmento, no bojo do projeto educacional, convencer a população pobre, que vivia no universo da oralidade, de que a escolarização seria um veículo importante para sua emancipação.” (SIQUEIRA, 2000, p. 49).

Atingir essa realidade coletiva foi um dos projetos defendidos e desenvolvidos por grupos específicos (a elite e a classe média), durante o período de implantação do sistema republicano, tendo sido esse o grande diferencial daquele momento histórico. A renovação das estruturas da educação, da política, da sociedade e da economia estava vinculada à possibilidade de o Brasil se inserir no quadro modernizador mundial. Nessa perspectiva, todas as regiões brasileiras foram incluídas no novo ideário nacional, sendo que algumas delas tiveram uma rápida adaptação e outras foram absorvendo tais ideias de forma lenta e gradual. No entanto, todo o país inaugurou o novo século ou com suas estruturas em fase de adaptação ao sistema modernizador ou, pelo menos, com esse plano de modernidade muito bem conformado na mentalidade do grupo dirigente.

O Brasil entrava num período de transmutação, em que as estruturas internas começaram a servir de base para o desenvolvimento de uma nação promissora. Os anos de 1890 marcaram o início das discussões e da organização de medidas que se comprometiam a mostrar para outras nações que o país estava ancorado, firmemente, nos ideais republicanos, e isso, naquele momento, implicava a representação do novo.

## 2.2 A NECESSIDADE DE INSTRUÇÃO PARA OS BRASILEIROS

A educação no Brasil tornou-se um desejo das classes dominantes e, ao mesmo tempo, uma necessidade do próprio Estado, a qual seria configurada nos moldes da democracia burguesa, que pregava ser imprescindível a educação escolar para a vida política e social do país. Diante disso, o Estado era o responsável por inculcar nas pessoas o desejo de tomarem parte desse processo.

A educação foi concebida, nos primeiros anos da República, como um direito e um dever de todo indivíduo, capacitando-o para participar do processo de consolidação desse novo modelo de governo, que pretendia se autodefinir como o responsável pela modernização do país. Sendo assim, o Estado brasileiro passou a promover a educação por intermédio de algumas reformas.

Na visão de Souza (1998), foi no estado de São Paulo que se realizou a primeira reforma no campo educacional, esta que seria a bandeira da integração dos princípios liberais na política brasileira:

A Constituição do Estado de São Paulo promulgada em 14 de julho de 1891, estabeleceu a liberdade de ensino, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário dos 8 aos 12 anos de idade. Da mesma forma, a primeira Reforma da Instrução Pública, realizada entre 1890-1896, fundamentada em princípios pedagógicos de amplo alcance, reafirmou as teses liberais em educação: ensino leigo, público, integral, obrigatório e científico. (p. 27).

Um dos sentimentos mais presentes no projeto de construção da educação no Brasil republicano foi a valorização do nacionalismo, pois se acreditava que todos os indivíduos envolvidos nas ações propostas estariam comprometidos a dar ao Brasil um novo perfil político, social e econômico. Sendo assim, coube às escolas cumprirem o papel de formadoras da nova nação, instruída e civilizada.

Para alguns estudiosos, dentre os quais Müller (2008), a escola pública primária era considerada o espaço destinado à preparação da população brasileira, que deveria receber, entre outras informações, um conteúdo fortemente civilizatório, principalmente no que se referia aos aspectos morais e éticos. Essa massificação desses conceitos dirigidos à nação, naquele momento, tinha a função de valorizar, além de outros sentimentos, o amor ao trabalho.



A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A afirmação dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos, assim como a difusão dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. (p. 39).

Todos os brasileiros das várias classes sociais deveriam estar inseridos no projeto educacional delineado para o país, devido ao que passaram a existir aqueles que deveriam ser agraciados com as oportunidades educacionais oferecidas pelo governo. Falamos dos pobres considerados “dignos”, capazes de manter-se no topo da escala de moralidade criada e constantemente medida pela elite. Para este grupo social, o “pobre digno” era o que se dedicava ao trabalho, mantinha a família unida, direcionava os filhos à escola e/ou ao trabalho e, ainda, respeitava os costumes religiosos.

O grupo de trabalhadores pobres deveria ser permanentemente vigiado, pois um deslize, por menor que fosse, poderia mudar sua situação de vantagem. Perda do emprego, falecimento de um dos cônjuges ou do provedor da família, alcoolismo, roubo, preguiça e doenças eram algumas das situações de risco a serem evitadas pela “população digna”.

Em Mato Grosso, para salvaguardar as famílias trabalhadoras de qualquer perigo, uma das fórmulas encontradas pelo poder público foi incutir-lhes os valores morais considerados fundamentais, alertando-as para que ficassem cada vez mais atentas à educação dos filhos, que deveriam ser afastados de ambientes danosos e que pudessem promover qualquer tipo de vício. Atendendo à preocupação do governo, algumas estratégias foram definidas com vista a permitir o acesso e a manutenção dos filhos desses trabalhadores nas escolas.

O governo mato-grossense divulgava, por meio de jornais como *A Situação* e a *Tribuna*, notas sobre o valor da educação e seus benefícios, bem como apresentavam notícias a respeito de leis e regimentos da Instrução Pública, que, dentre outras ações, previam a punição legal dos pais, como o pagamento de multas, caso eles por ventura se descuidassem da educação das crianças e não as matriculassem na escola.

No caso de uma família não ter condições de custear os estudos dos menores, ocorreriam as tutelas, que poderiam ser realizadas pelo Estado ou por alguém com capital suficiente para mantê-los estudando. Outra alternativa encontrada pelas famílias era matriculá-los em alguma instituição de ensino formal e prático, que possuía, entre outros objetivos, a função de inseri-los no campo das primeiras letras e, concomitantemente, nas atividades de formação prática para o mercado de trabalho. Uma das escolas dessa natureza e

amplamente solicitada pelas famílias cuiabanos no século XIX foi o Arsenal de Guerra de Mato Grosso, que mantinha a Companhia de Aprendizes Menores do Arsenal, conforme já nos referimos em capítulo anterior.

Segue um trecho de um artigo publicado no jornal *O Atheta*, em 16 de maio de 1884, visando mostrar aos cuiabanos a importância da instrução:

Por mais pobre e humilde que seja qualquer indivíduo, não está por isso mesmo dispensado dessa obrigação. Por baixa que seja a condição em que haja nascido qualquer indivíduo, deve esmerar-se por dar a sua razão novas forças, a sua inteligência mais desenvolvimento, a fim de poder desempenhar a sua missão na vida terreal e corresponder à altura da sua dignidade de ser immortal [...]  
É a instrução a verdadeira bussola que dirigeos que navegam por este mar tempestuoso a que se dá o nome de Universo! [...] Finalmente, a instrução é a estrela brilhante que nos aponta o destino e o futuro na vida social. (p. 03).

Em Cuiabá, já nos primeiros anos da República, uma das preocupações do Governo ligava-se à necessidade de conceder amparo educativo às crianças e jovens. Com foco nisso, anualmente eram realizados relatórios pela Diretoria da Instrução Pública divulgando a situação da educação no Estado, tendo sido algumas das determinações desse órgão divulgadas por meio de jornais, como o *A Gazeta Oficial*, datado de novembro de 1894:

De ordem do Ilustre cidadão Dr. Director Geral da Instrução Publica do Estado faço publico para o conhecimento de todos que, em cumprimento do que dispõe o capitulo 11 do Regulamento Orgânico da Instrução Pública no primeiro e seguintes dias uteis do mez de Dezembro entrante será distribuida nesta Capital, dentro dos limites da decima Urbana, por empregado desta em cada casa habitada uma lista impressa contendo casas ou divisões para o nome, idade, filiação, naturalidade de todas as crianças de ambos os sexos, de 7 até 14 annos, que não souberem ler nem escrever.  
Os paes, tutores educadores, proctetores ou quaesquer pessoas que tenham menores sob o seu tecto, poder ou sujeição, são obrigados a preencher os dizeres das listas, que lhe tiverem sido entregues, fazendo nellas as declarações exigidas e restitui-la até o dia 15 do dito mez sob pena de multa de 20\$000 e 50\$000 réis por cada criança que for omissa.  
E para que chegue ao conhecimento de todos e não alleguem ignorancia, mandou o mesmo sr. Dr. Director lavrar o presente edital. - Secretaria da instrução Publica em Cuyabá, 28 de novembro de 1894. O secretário João Febronio de Cerqueira Caldas.

A educação moralizadora da população pobre ocorreria através de uma regulamentação imposta por meio das matérias que deveriam respeitar as normas condizentes

com os conceitos pregados e que eram vistas como capazes de conduzir a nação à sua meta civilizatória.

Para alguns segmentos sociais, a educação era vista como uma forma de possibilitar a melhoria de vida e permitir a ascensão social, porém as oportunidades eram reservadas apenas a alguns grupos, como a elite e a classe média branca ou os negros e mulatos assimilados que passassem a ser aceitos como integrantes do novo ideário nacional.

Essa prática pode ser exemplificada pelo Relatório de Instrução Pública de Mato Grosso datado de 1889 (MATO GROSSO, 1889), no qual o diretor da instrução Alfredo José Vieira deixa clara a necessidade de as autoridades locais se preocuparem mais com a educação, em decorrência da abolição e a consequente necessidade e urgência de integração dos negros libertos nas escolas:

É também demasiadamente exiguo o subsidio destinado aos meninos pobres, principalmente agora que a população escolar tende á aumentar e é de necessidade indeclinável attender aos ingenuos e adultos libertos pela lei de 13 de maio, hoje em pleno gozo de sua liberdade sem os principios de moral e religião, usados dos vicios do captiveiro e no mais completo obscurantismo.

Apesar de esse relatório ter sido elaborado no ano da Proclamação da República, não podemos esquecer que existira em anos anteriores a preocupação com a educação dos negros, em especial das crianças nascidas livres. Corroborando essa informação, Ramos (2008) esclarece que o texto da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) dava indícios de que já havia, por parte das elites dirigentes, um projeto educativo direcionado para esses menores. Porém, na visão da autora ao que tudo indica muitos foram os limites impostos pela sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, ao atendimento dessa população infantil, o que pode nos levar a algumas indagações em relação ao processo educacional vivenciado por esse grupo social nos períodos posteriores.

Prosseguindo em seus estudos, Ramos cita que a referida lei, em seu Art. 2º, estabelecia o seguinte: “O Governo poderá entregar a associações por elle autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º”. E, acrescentando, transcreve o conteúdo do parágrafo 3º: “A disposição deste artigo [2º] é applicavel ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para este fim.”

O apelo do então diretor de Instrução Pública de Mato Grosso, Alfredo José Vieira, anos após a criação da lei em apreço, leva-nos ao entendimento de que, mesmo nascendo livres e com direitos garantidos, as crianças e os jovens negros não tiveram a oportunidade de ser amplamente atendidos pela educação planejada pelas elites e a eles direcionada. Assim, quando a República foi inaugurada, ainda havia uma carência muito grande e uma necessidade expressiva de controle ainda maior sobre o grupo de ex-cativos.

Fonseca (2002, p. 35):

Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. E um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social.

No período republicano, todos os brasileiros, incluindo os negros, deveriam assumir a condição de alunos, para que, dessa forma, pudessem ser, assim como já se havia planejado no Império, disciplinados e instruídos segundo os modelos educacionais criados pela elite. Procurava-se, com isso, eliminar todo e qualquer “vício da senzala” considerado inerentes à raça.

Existia, por parte do poder público, uma preocupação aparente com a integração dos negros no processo educacional, por isso entendia-se ser primordial o controle dos recém-libertos, que não deveriam passar a compor a massa de desocupados formados pelos brancos e livres pobres, constantemente acusados de causarem tumulto.

De acordo com Souza, uma das principais inquietações da elite intelectual brasileira nos primeiros anos da República dizia respeito à formação da identidade nacional, que deveria levar em conta as particularidades da sociedade local, bem como as diferenças fenotípicas dos indivíduos, os regionalismos e os projetos de interesses particulares.

Para a construção dessa sociedade ordeira, idealizada pelo poder político: “A educação tornou-se uma das estratégias utilizadas na grande obra de homogeneização e conformação das massas à ordem burguesa.” (SOUZA, 1998, p. 29).

Os negros, segundo especialistas, deveriam ser atendidos por algum programa dessa área, haja vista não terem sido inseridos em qualquer projeto com esse perfil quando ainda eram escravos, embora se esperasse que eles fossem conduzidos aos emblemáticos valores educacionais. Isso também deveria acontecer com os imigrantes, integrá-los em novos

projetos de Educação pensados com a finalidade de construir a identidade do Brasil. E, então, todos os habitantes do país estariam participando ativamente do processo de construção nacional.

Para Souza, foi nesse processo de integração de valores nacionais que ocorreu a uniformização da educação brasileira. Uma série de propostas foi lançada na principal cidade do país, São Paulo, e, posteriormente, adaptada às diversas realidades locais. Criaram-se campanhas em prol da alfabetização, bem como da produção literária escolar e de programas de ensino nas escolas primárias.

Os ideais de uma sociedade educada, alfabetizada e integrada aos projetos nacionais passaram a fazer parte dos discursos de algumas autoridades do ensino e de intelectuais educadores, já nas primeiras décadas do século XX. Para esses pensadores, as oportunidades de instrução deveriam ser apreendidas pela população pobre como sendo meios de acesso à sua integração nos projetos idealizados para o país. A alfabetização passou a ser colocada como pré-condição para a participação política de todos os cidadãos brasileiros.

A maioria da população pobre do Brasil era composta de analfabetos, e isso significou, na verdade, que, apesar de terem direitos e deveres, na política a realidade era bem diferente. De acordo com a primeira Constituição da República (BRASIL, 1891), todos os homens maiores e alfabetizados teriam direito de votar, de modo que apenas um pequeno grupo deles, que formavam a elite alfabetizada, podia exercer a cidadania por meio do voto. Essas características acabaram por confirmar o panorama político desenhado no Brasil naquele momento, ou seja, o país estava inserido no processo hegemônico do mundo burguês, machista, branco e europeu.

[...] o mesmo discurso que exaltava os atributos da educação e sua relevância social produziu o estigma contra o analfabeto desqualificando-o para a vida política e social; isso contribuiu para a produção de um imaginário que reforçava a marginalização da maioria da população brasileira. Essa visão negativa do homem pobre perpassava o próprio entendimento do tipo de educação a ser dada ao povo. (SOUZA, 1998, p. 32).

A educação continuou sendo utilizada por uma parte da sociedade brasileira republicana como estratégia oficial para afastar a maioria da população de participar das decisões políticas da nação. E era a partir do discurso de criação de uma escola voltada ao atendimento das necessidades de todos que se esperava integrá-los à nova sociedade, atribuição que ficava a cargo dos Estados brasileiros, que, por meio de sua Constituição

(promulgadas em momentos distintos), acabavam por organizar um sistema educacional que não respondia a esses anseios.

Apesar da oferta da educação ter sido apresentada como um direito de todo cidadão, ficava a cargo de cada Estado a sua organização, a construção de espaços escolares, o estabelecimento das diretrizes para a sua efetivação e o oferecimento de vagas aos alunos. Porém, todos os esforços empreendidos naquela época foram insuficientes para atender a um número cada vez maior de brasileiros sem instrução. A falta de iniciativa e, principalmente, de recursos por parte de alguns governos locais para o suprimento das demandas populares fez com que surgissem diversas instituições com a finalidade de instruir os filhos da classe trabalhadora. Foram abertas escolas particulares dirigidas por professores, e o movimento operário nos grandes centros buscou, mediante as ações dos próprios integrantes, uma solução, criando eles próprios escolas destinadas à instrução dos filhos.

Os estrangeiros também se juntaram a essa realidade, montando centros de ensino formais com a função de educar suas crianças. O que se esperava com essa atitude era favorecer a integração daqueles que deixavam de ser analfabetos, consoante os benefícios prometidos pelo discurso republicano. Logo, esses indivíduos passariam a fazer parte de uma nova sociedade, na qual a convivência deveria ser marcada pelas ideias e atitudes ordeiras, civilizadas, educadas e com espírito nacionalista.

### **2.3 A SOCIEDADE MATO-GROSSENSE E A EDUCAÇÃO**

A Proclamação da República, em 1889, não alterou substancialmente o perfil da população e da estrutura política, econômica e social da região de Mato Grosso. A denominação estado de Mato Grosso não surtiu efeitos favoráveis para toda a população, que era formada por uma grande maioria de pessoas livres pobres, principalmente depois da libertação dos escravos, e uma minoria que representava a elite local.

Durante todo o período imperial, bem como no despertar da República, Mato Grosso foi dirigido por um pequeno grupo de privilegiados econômicos, que, além de controlar a circulação de capital, determinava os destinos políticos da região. Segundo as pesquisas de Siqueira (2000) sobre a província de Mato Grosso entre os anos de 1870 e 1889, essa elite mato-grossense era formada pelos dirigentes locais, seus assessores, deputados, magistrados, burocratas, profissionais liberais, grandes proprietários de terras e ricos comerciantes. A

autora acrescenta que foi esse grupo o responsável pela elaboração, em 1870, de projetos modernizadores a serem implantados nesse território:

Foi esse grupo que, a partir de 1870, encaminhou o projeto para Mato Grosso moderno, o qual consistia na implantação de uma série de transformações a serem operadas no cenário regional. As cidades deveriam sofrer alterações em sua infra-estrutura - abastecimento de água, luz, sistema de comunicações, higienização, etc. -, assim como sua população preparada para receber as benesses da modernidade tendo, para isso, que se alfabetizar, adquirir novos hábitos e costumes, enfim, apreciar e gozar dos prazeres que a nova era poderia lhe proporcionar. (p. 89).

Esse projeto foi idealizado em um momento de grande efervescência da política nacional, pois ainda estava em vigência o governo imperial, crescia o número de simpatizantes à causa abolicionista, eram introduzidas no Brasil ideias de modernidade com influência europeia e foram criadas algumas leis com o objetivo de libertar os negros de forma lenta e gradual. Assim, buscamos conhecer qual era o perfil do restante da população mato-grossense, para que, dessa forma, consigamos traçar um paralelo entre a finalidade desse projeto desenhado pela elite e o seu aproveitamento por parte da população.

Quanto à população pobre mato-grossense, esta era formada por trabalhadores livres, escravos e ex-escravos, grupos que estavam inseridos no contexto capitalista do final do século XIX, pelo fato de exercerem atividades manuais remuneradas ou não. A maioria absoluta desses indivíduos era composta de analfabetos, de forma que estavam afastados dos direitos políticos, garantidos somente aos alfabetizados.

Para tomarmos conhecimento da realidade da população mato-grossense a partir da década de 70 do século XIX, recorreremos aos dados constantes de recenseamentos realizados em diferentes anos, dos quais os de 1872, 1879 e 1890<sup>20</sup> foram estudados por Siqueira. A autora verificou que esses levantamentos apontaram dados importantes e consideráveis sobre a população da província e, posteriormente, do estado de Mato Grosso e da cidade de Cuiabá, tendo por objetivo informar as autoridades sobre as condições nas quais vivia a população local.

Ao inaugurar o período republicano, o governo provisório instruiu que fosse efetuado um novo e atualizado levantamento de toda a população brasileira, com a finalidade

---

<sup>20</sup> O censo populacional de 1872 foi o primeiro a ser realizado em todo o Brasil. Em 1879, o então ex-presidente da Província de Mato Grosso, Pimenta Bueno, mandou fazer um levantamento detalhado de toda a população, para evidenciar se de fato a região estava inserida no processo capitalista vigente. Já o Recenseamento de 1890, o primeiro do período republicano, forneceu dados detalhados sobre a situação da população brasileira e a sua distribuição no território nacional.

apresentar dados oficiais sobre os brasileiros, que seriam integrados na dinâmica do progresso em processo de implantação na política nacional.

O Recenseamento de 1890, o segundo do Brasil e o primeiro do período republicano, foi ordenado por meio de Decreto Oficial n. 659, de 12 de agosto daquele ano, e por meio dele o governo passaria saber o número de indivíduos que habitavam o país e o contexto no qual se encontravam inseridos. Era preciso conhecer a fundo o povo que se iria governar. Sendo assim, esse recenseamento tornou-se fundamental para o (re)conhecimento das diversas e divergentes realidades constitutivas do território nacional.

As instruções para a elaboração desse documento estatístico foram fornecidas pelo governo federal aos Estados, nos quais cada autoridade local deveria se encarregar de escolher, entre seus habitantes, aqueles que estivessem aptos para a execução do trabalho. Seguindo essas diretrizes, a população deveria ser caracterizada indicando-se seu nome, raça, idade, naturalidade, filiação, estado civil, integridade física e lugar de residência. Essas orientações foram claramente descritas no Art. 4º do Decreto n. 659 das instruções para a realização do referido censo:

Art. 4º Os dados exigidos nestas instruções compreenderão:  
Quanto ao habitante individualmente: o nome, a naturalidade (mencionando o estado e o município quanto ao nacional, o país, a data da chegada ao Brasil e a declaração de ter adoptado a nacionalidade brasileira, quanto ao estrangeiro), a idade (indicada pelo numero de annos e mezes, e, sempre que fôr possível, pelo anno do nascimento), o sexo, a raça (si branca, preta, cabocla ou mestiça), a filiação (legítima, illegítima, legitimada, ou si é exposto), o estado civil (solteiro, casado, viuvo, ou divorciado), a nacionalidade paterna e materna, os defeitos phisicos apparentes (si cego, surdo-mudo, surdo, mudo, idiota ou aleijado), e a residencia (si diversa daquella em que foi recenseado). (Decreto Oficial n. 659).

Em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, o levantamento deu-se nas freguesias da Sé e de São Gonçalo<sup>21</sup> e, de acordo com Peraro (2002/2003), apresentou dados importantes sobre a população, bem como sobre a estrutura da cidade nos primórdios do período republicano. Foram informados os nomes das ruas e seus respectivos moradores (devidamente identificados pelo nome, idade, profissão, “raça”<sup>22</sup>, estado civil, religião, nacionalidade,

---

<sup>21</sup> Essas freguesias correspondem aos atuais bairros do Centro e do Porto, que, no período desta investigação, eram as localidades densamente povoadas e apresentavam características distintas entre si.

<sup>22</sup> Peraro afirma que utilizou o termo “raça” para manter, na transcrição dos dados de sua pesquisa, a originalidade da denominação dessa categoria empregada no Recenseamento de 1890. Esclareçamos, porém, que, na verdade, não existe uma variedade de raças, pois todos os seres humanos são pertencentes a uma única raça, a “humana”. Decidimos, então, manter essa terminologia entre aspas em nosso processo de análise e apresentação dos dados coletados através daquele censo populacional.



instrução - se frequentavam ou não uma escola e se sabiam ou não ler - e, por último, se possuíam algum defeito físico), os quarteirões, as casas habitadas, as que se encontravam fechadas, as praças, os edifícios públicos e as corporações militares.

Para a pesquisadora, esse recenseamento apresenta registros discordantes em relação ao documento oficial enviado à sede do governo republicano no Rio de Janeiro e que atualmente se encontra na Biblioteca Nacional. As variantes entre os documentos não foram, entretanto, foco de estudo da autora na obra Projeto Levantamento de fontes censitárias: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso, que se concentrou em apresentar de forma digitalizada e por meio de gráficos e fotos as particularidades da população local.

Segundo as estatísticas de 1890, as duas freguesias catalogadas somavam 8.799 habitantes, sendo 6.836 residentes da região da Sé e 1.963, de São Gonçalo. Observamos, também, que eram 2.685 indivíduos alfabetizados<sup>23</sup> na Freguesia da Sé e 684 na de São Gonçalo, números que suscitaram em nós questionamentos a respeito da instrução da população cuiabana.

O contingente de pessoas alfabetizadas em Cuiabá e catalogadas pelo referido recenseamento instigou-nos: será que o seu aumento considerável pode ter decorrido da aceitação de alguns aos estímulos promovidos pelas reformas educacionais iniciadas ainda no período imperial, ou será, ainda e simplesmente, pelo fato de algumas dessas pessoas terem se utilizado de autonomia<sup>24</sup> para responderem ao questionário censitário, declarando-se alfabetizados?

De acordo com as instruções para a realização do Recenseamento de 1890 no Brasil, as pessoas poderiam responder sozinhas às informações solicitadas no documento. Então, o fato de alguns cuiabanos terem se autodeclarado alfabetizados talvez se justifique por terem entendido que, dessa forma, estariam promovendo o seu *status* social. Com base nas análises dos dados, esse pensamento poderia ter sido inculcado na mente de tais indivíduos a partir das ideias constantes dos discursos pronunciados pela elite letrada, nos quais se afirmava que seriam considerados cidadãos somente os alfabetizados.

O importante trabalho desenvolvido pela professora Peraro apresentou dados estatísticos por meio de gráficos sobre a realidade vivenciada por toda a população que

---

<sup>23</sup> A contagem foi feita a partir das informações dadas pela população em relação às questões que lhe foram dirigidas no recenseamento. Todos os que responderam sim ao quesito “sabe ler” foram considerados alfabetizados.

<sup>24</sup> De acordo com as instruções fornecidas para a realização do censo populacional de 1890, os agentes recenseadores entregariam as fichas (chamadas de mapas) em cada residência, as quais deveriam ser preenchidas por algum membro da família ou pessoa próxima a ela. No caso da ausência de alguém que pudesse fornecer esses dados, os agentes poderiam fazê-lo.

habitava as duas freguesias da cidade de Cuiabá em 1890. Por versar esta pesquisa sobre os jovens negros, resolvemos privilegiar aqui as informações transmitidas pela estudiosa somente com referência a essa faixa etária.

Nessa perspectiva, tendo como fonte informativa o levantamento realizado por Peraro, chegamos ao conhecimento de que a população de jovens da Freguesia da Sé se encontrava dividida em grupos étnicos da seguinte forma: de um total de 1.324 jovens, com idade entre 12 e 20 anos, que foram alvo de nossa pesquisa, 30% eram brancos; 51%, pardos; e 19% eram pretos. Já na Freguesia de São Gonçalo, a disposição dos grupos esta: do total de 381 indivíduos, 29% eram brancos; 57%, pardos; e 14%, pretos.

Outra característica importante diz respeito à situação educacional vivenciada pelos jovens cuiabanos. Na Freguesia da Sé, 44% deles sabiam ler, enquanto 56% não sabiam, 12% declararam frequentar uma escola e 88% encontravam-se fora de uma unidade escolar. O mesmo fato foi verificado na Freguesia de São Gonçalo, onde se constatou que 43% daqueles jovens sabiam ler e 57% não sabiam e, relativamente à frequência escolar, 51% encontravam-se matriculados nas escolas e 45% estavam fora dos estabelecimentos de ensino.

No que tange à composição étnica da população cuiabana, percebemos que, de fato, sua constituição foi marcada por um grande número de pessoas denominadas “pardas”. Esse fato conduziu-nos a duas possíveis explicações: que se referiam aos mestiços, fruto ou da miscigenação entre grupos étnicos diferentes que habitavam a região, ou do processo de branqueamento desse grupo populacional.

Outro aspecto interessante referiu-se ao número de solteiros que predominava com grande vantagem sobre as demais classificações (casado e viúvo). Na Freguesia da Sé, 77% declararam-se solteiros; em São Gonçalo, essa porcentagem chegou a 76%; sendo que, em ambas as localidades, o número de casados foi de 17%. Essa informação remeteu-nos a algumas discussões feitas quanto ao processo das relações pessoais que se desenvolviam geralmente entre as pessoas de um mesmo grupo social. Volpato (1993) descreve que, em Cuiabá, as relações mais próximas com essa característica eram motivadas pelas necessidades comuns e atitudes de solidariedade estabelecidas entre os pares, o que acabava por favorecer os encontros amorosos, dos quais geralmente resultavam filhos.

Essas análises resultaram do nosso conhecimento e trabalho realizado sobre os dados apresentados por Peraro, que catalogou as informações existentes nos dois livros de recenseamento, disponibilizados no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Sendo assim, fizemos um levantamento com o objetivo de evidenciar as características da população que habitava as duas freguesias da capital mato-grossense, e essa, portanto, não foi uma tarefa

fácil, visto que outros números muito diferentes dos coletados pela citada autora e adotados por nós emergiam de outras fontes<sup>25</sup>.

A entrada de alguns estrangeiros, principalmente europeus, na região mato-grossense, serviu para evidenciar, com um olhar particularizado, a forma como a população local era vista e representada por esses indivíduos. Os forasteiros que chegavam à cidade de Cuiabá defendiam a ideia de que a população vivia na ociosidade, na ignorância e no descaso, atribuindo a isso as causas do atraso.

Essas observações fizeram crescer na elite letrada de Mato Grosso a necessidade de se instruir o povo, para que, dessa forma, tais impressões fossem revertidas.

Siqueira avalia que, para a superação desse problema, retirando a população da situação de barbárie em que alguns grupos a inseriam, foram pensados alguns projetos ainda no período do Império. Francisco José Cardoso Júnior, Presidente da província de Mato Grosso, deu início, em 1871, a uma série de importantes projetos, idealizados por ele próprio, visando melhorar as estruturas da Educação na região, que ainda se encontrava defasada, no início da década de 70 do século XIX, em relação às demais regiões brasileiras, principalmente o Rio de Janeiro. Nessa direção:

[...] tomou desse universo os pressupostos homogeneizadores da instrução nacional: liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, através dos quais embasou as transformações do sistema escolar. Além de se ocupar do ensino regular, foi ele o introdutor do curso noturno e da escola carcerária, instituições que objetivavam não somente instruir, mas principalmente educar e civilizar a população adulta. (p. 101).

A educação em Mato Grosso, assim como no restante do Brasil, passou por algumas transformações voltadas efetivamente para o bom funcionamento do ensino na região. Uma importante figura dentro do processo organizacional referente aos assuntos ligados a essa questão foi a do Inspetor Geral da Instrução Pública, que posteriormente passou a ser denominado de Diretor Geral de Instrução Pública.

---

<sup>25</sup> Siqueira, em seu livro *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação em Mato Grosso (1870-1889)*, publicado em 2000, fundamenta suas afirmações nos levantamentos das freguesias da Sé e de São Gonçalo, que em 1890, aglutinavam uma população de aproximadamente “14.507 almas, sendo 6.863 homens e 7.644 mulheres”. Esses dados numéricos sobre a população de Cuiabá são um tanto divergentes, devido ao fato de o Recenseamento de 1890 ter-se apresentado fragmentado no momento da coleta e digitalização dos dados. O número maior de pessoas na acepção de Peraro e, conseqüentemente, corroborado por Siqueira, baseia-se em um levantamento efetuado pela baronesa de Vila Maria também no ano de 1890.

A função desses agentes era direcionar as políticas educacionais, a fim de transformar a precária realidade educacional vigente e normalizar as unidades escolares, homogeneizando o sistema de ensino que vinha sendo implantado em diferentes regiões brasileiras.

Por constituírem documentos de extrema relevância para a análise das medidas e situações vivenciadas em todo o Brasil no âmbito educacional, optamos por analisar os relatórios de Instrução Pública, elaborados anualmente pelos inspetores e repassados aos presidentes de cada província para a produção dos relatórios referentes à educação local. Acerca disso, Castanha (2006) corrobora não podermos negar a verdadeira importância de tais fontes documentais, cujo exame minucioso nos conduz à compreensão de como se dava o processo de organização e desenvolvimento da Instrução Pública em Mato Grosso.

Os estudos de Ragazzini (2001) esclarecem que, de posse dos documentos, cabe ao pesquisador interpretá-los com o objetivo primeiro de tentar encontrar respostas aos questionamentos que o estudioso lhes dirige. Essas fontes históricas são o elo que ligam o passado ao presente, e suas respostas são dadas de acordo com as perguntas que lhes são feitas: “A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado.” (p. 14).

Os relatórios descrevem diversos aspectos da instrução pública, uns de maneira mais aprofundada, outros mais superficiais. Destacam-se os seguintes temas: inspetores paroquiais, criação de escolas, mobílias, funcionamento da escola, matrículas, frequência, exames, alunos carentes, premiação dos melhores alunos, métodos de ensino, disciplina nas escolas, formação dos professores, concurso, salário, condições de trabalho, currículos, inspeções de escolas, orçamento, ensino secundário, ensino particular, escolas femininas. (CASTANHA, 2006, p. 38).

Um dos nomes mais expressivos nessa etapa de transformação educacional mato-grossense - implantada a partir da década de 70 -, na acepção de Castanha, há pouco mencionado, foi o de Ernesto Camilo Barreto, que exerceu o cargo de Inspetor Geral da Instrução, entre os anos de 1873 e 1878. Um dos pontos de destaque, dentro de sua atuação na direção da inspetoria, foi o fato de ter assumido a postura de consolidador dos princípios da escola pública moderna, passando, dessa forma, a elaborar alguns princípios considerados por ele como fundamentais para o bom desenvolvimento das atividades escolares.

Barreto foi o responsável por discussões locais concernentes ao processo de definição da obrigatoriedade do ensino, do melhor aproveitamento do tempo e de um calendário escolar apropriado. Uma de suas grandes preocupações era a situação em que

algumas escolas se encontravam. Para ele, a falta de mobiliários e materiais adequados poderia ser um dos mecanismos para afastar dos bancos escolares uma grande parcela da população pobre de Mato Grosso.

Apesar de alguns esforços despendidos por determinados inspetores e por membros da elite letrada mato-grossense, os projetos destinados à melhoria da educação não se realizaram de imediato; na verdade, eles foram elaborados para resolver os problemas paulatinamente. As dificuldades que se apresentaram na região - e já abordadas neste trabalho - também eram vivenciadas por outras localidades.

Então, em Mato Grosso, sobretudo em Cuiabá, a difícil realidade educacional não era diferente daquela retratada no restante do Brasil, as instituições escolares enfrentavam problemas decorrentes da insuficiência dos recursos disponibilizados para a compra de materiais didáticos e para o pagamento dos professores, sem falar da falta de materiais para os alunos e do número insuficiente de vagas para atender a toda a população. Alguns relatórios anuais dos inspetores de Instrução Pública acabaram evidenciando esse contexto, a exemplo deste:

Funcionam atualmente 32 escolas públicas, sendo para o sexo masculino 20 e para o feminino 12, inclusive as destinadas ao ensino misto.

Sem adorno, sem o material e utensílios recomendados pela pedagogia, continuam as escolas em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas.

Semelhante estado de coisa não pode continuar.

É necessário dotar-se às escolas de todos os meios precisos para que regularmente possam funcionar.

Em vez de criar-se escolas com profusão, convém antes tê-las só nos centros populosos, mas dotadas de professores habilitados e providas dos meios necessários para que o ensino primário seja conscienciosamente dado, e a Província não dispenda inutilmente as suas rendas[...].

Urge mais do que nunca uma boa distribuição das escolas e escolher-se os lugares em que mais convenha estabelecê-las.

É problema que, ao meu ver, talvez não possa ser resolvido sem a criação de aulas noturnas, públicas ou particulares subvencionadas.

Foram matriculados nas escolas públicas 1.479 alunos, sendo do sexo masculino 963, nas do sexo feminino 516 inclusive as do ensino misto.

Com relação à frequência dos matriculados nas escolas de fora da Capital, principalmente as mais remotas, não tenho dados estatísticos que me habilitem a emitir juízo seguro sobre ela e conhecer os seus resultados e aproveitamento dos alunos, visto como os professores não remetem regularmente os mapas ou não são minuciosos na sua organização, motivo porque não tenho podido cumprir exatamente e como desejara o art. 5º da Lei provincial nº 726, de 1º de março do ano passado.

Dos mapas existentes nesta Diretoria a frequência verificada é de 1.149 alunos, de um e outro sexo.

Não se mencionam as escolas particulares, por falta de dados.

A iniciativa individual vai, entretanto, se desenvolvendo, segundo estou informado, havendo só nas escolas particulares desta Capital, de que tenho conhecimento, para mais de 200 alunos matriculados.  
(MATO GROSSO, 5 jun. 1889).

Pelas informações expressas nesse documento, podemos verificar que Mato Grosso carecia da oferta de uma educação de qualidade aos habitantes. A falta de mobiliário, os professores despreparados, os investimentos em materiais didáticos, entre outros, foram pontos de peso levantados por esse registro, cujo objetivo era manter o presidente local a par da real condição da educação na região.

Em Cuiabá, foco principal deste trabalho, para a parcela mais pobre da população, os projetos educativos apresentados por parte do governo pouca ou nenhuma diferença fizeram em suas atividades diárias. Algumas das iniciativas, motivadas em parte pelas informações obtidas através dos relatórios de inspetores, adquiriram um cunho mais ideológico do que prático, pois fazia parte do ideário republicano utilizar a educação para promover a civilidade da nação. Sendo assim, não houve a contrapartida real para o projeto da universalização da educação, pois só tivemos a efetiva vinculação de recursos destinados a isso depois dos anos de 1940. Sendo assim, o processo histórico de concretização da educação como um direito de todos foi longo e marcado pela dualidade entre o discurso, que motivava cada vez mais a população brasileira a estudar, e a prática, que não propiciou as reais condições para atender às necessidades relatadas por meio dos referidos relatórios.

Com essas constatações prévias em relação ao processo educacional que se tentava implantar em todo o país, percebemos que grande parte da população pobre estava, sim, parcialmente inserida na proposta de projetos modernos, pensados para o Brasil nos primeiros anos da República. A participação mais ativa desse grupo, particularmente, nesse momento, foi mais evidenciada no campo do trabalho do que na área da educação, de modo que alguns desses indivíduos exerciam algum tipo de função que lhes rendia um sustento. Sendo assim, por mais que se pregasse a importância da educação, bem como os benefícios que trazia, poucos foram amplamente atendidos. Diante do exposto, verificamos que, de acordo com o Recenseamento de 1890, a maioria da população pesquisada reconhecia-se como trabalhadora e não como estudante.

## 2.4 A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO

As transformações estruturais pelas quais passava a cidade de Cuiabá em fins do século XIX serviram para alterar não somente sua paisagem, mas também o pensamento daqueles que ali viviam. A elaboração de regulamentos que organizavam a instrução foi uma dessas mudanças, que tinham como premissa mostrar ao povo cuiabano quais eram as realidades esperadas para o momento e como eles deveriam se integrar a elas.

Dentro desse contexto organizacional delineado para a educação, procuramos encontrar os sujeitos desta pesquisa, os jovens negros cuiabanos, que deveriam, de acordo com os discursos oficiais, estar frequentando aulas no ensino primário ou no ensino secundário e, assim, verem-se integrados no processo de construção de uma nação forte, próspera, íntegra e instruída.

Ao iniciarmos o processo de entendimento das estruturas educacionais implantadas em Mato Grosso, assim como no restante do Brasil, deparamo-nos com a análise de algumas informações fornecidas pelos regulamentos orgânicos da Instrução Pública, que, como a própria designação indica, tinham o propósito de regular e organizar os assuntos referentes à instrução local. Neste trabalho, utilizamos alguns desses documentos que julgamos importantes para demonstrar os possíveis avanços - e até mesmo os retrocessos - originários da prática de organização educacional em Mato Grosso, bem como para desvelar as ideias que nortearam essa atividade.

O primeiro documento analisado foi o regulamento de 1873. Mais uma vez, fizemos o esforço de buscar, em um período anterior ao do focado nesta investigação, informações que pudessem esclarecer quais foram as transformações ocorridas no setor educacional, como isso se deu e os efeitos que surtiu junto à população.

O regulamento evidencia que não havia preocupação com os fatores idade e repetência dos alunos; na verdade, o que se buscava era a conclusão do nível em que eles se encontravam. Ainda de acordo com esse regulamento, bem como com os demais analisados, a verificação da aptidão dos alunos para essa promoção era determinada pelo professor mediante a aplicação de exames com audiência pública e diante de uma banca composta por três examinadores. A função dessa equipe era eleger quem teria capacidade plena para matricular-se em um novo grau, ou quem estaria apto para concluir o ensino secundário.

Em seu trabalho, *A organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873)*<sup>26</sup>, Castanha (2006) estabelece uma relação entre os regulamentos de 1837 e o de 1873, analisando que, no primeiro regulamento, a entrada dos alunos nas escolas acontecia com a idade mínima de 8 anos e a máxima de 16 anos. Já no segundo regulamento, houve uma expansão no acesso às escolas, pois se estabelecia que a idade mínima para a iniciação na instrução primária poderia ser de 5 anos e a máxima de 18 anos.

Conforme a pesquisa realizada por Miranda (2010), foram encontrados registros de crianças negras com idade de 5 anos matriculadas em algumas instituições de ensino primário em Cuiabá, no ano de 1890, o que evidencia a aplicabilidade e a vigência do regulamento de 1873 na cidade.

O regulamento de 1873 também foi importante, pois explicitou inovações referentes ao processo de composição das instruções primária (que passou a ser de um único grau) e secundária e definiu os novos conteúdos que deveriam fazer parte das disciplinas ministradas aos alunos, como, por exemplo, História e Geografia Universal e do Brasil ambas centradas em temáticas brasileiras. Castanha pondera que subjazia ao processo de escolha dessas matérias a relativa preocupação por parte dos governantes com a construção da soberania nacional, para o que, como já dissemos, a educação atuou como ferramenta indispensável. Assim, verificamos que essa prática foi sendo cada vez mais utilizada e acabou por perpetuar-se também durante o período republicano.

Outro ponto destacado no regulamento em foco e que não foi abordado pelos documentos anteriores (que trataram somente da disciplina do professor) foram os castigos físicos. De acordo com uma lei imperial datada de 15 de outubro de 1827 e válida para todas as instituições escolares do país a partir dessa data (BRASIL, 1827) os castigos dessa natureza passaram a ser proibidos.

No Regulamento de 1873, o Art. 39 ratifica que essas punições continuariam banidas das escolas, porém, caso o professor achasse necessário, os alunos poderiam estar sujeitos aos castigos morais, a serem impingidos dentro das unidades escolares, cabendo à família, se necessário, a utilização das punições físicas no espaço doméstico. Apesar da proibição, estas últimas, segundo Siqueira, continuaram ocorrendo em certos momentos.

Ainda no que se refere aos regulamentos da Instrução Pública, procuramos abordar as normalizações impostas pelas leis regulamentares de anos posteriores a 1873, para

---

<sup>26</sup> O autor procura demonstrar os avanços e retrocessos da organização da Instrução Pública da província de Mato Grosso, bem como buscou fazer a análise dos ideais que margeavam a materialização desse processo.



percebermos quais foram as rupturas e/ou continuidades estabelecidas em Mato Grosso no tocante à educação.

O Regulamento de 1878, em seu Art. 119, estabeleceu os grupos sociais que não poderiam ser matriculados nas escolas públicas de instrução primária, dentre os quais os escravos, conforme explicitou o § 2º. Na verdade, essa lei estava em consonância com o que fora determinado anos antes na capital do Império.

O Regulamento de 1879, em seu Art. 1º, criou o Liceu Cuiabano, destinado a habilitar professores para o magistério público primário e preparar os interessados para concorrer a uma vaga nos cursos superiores do Império.

O Regulamento de 1880 determinava que o ensino público secundário deveria ser ministrado no Liceu Cuiabano, e o Art. 27 estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário na província para os indivíduos de 7 a 14 anos em se tratando de meninos e de 7 a 12 para meninas, fato que contrariava as disposições do Regulamento de 1873, no qual a idade mínima para o ingresso escolar era de 5 e máxima de 18 anos.

O Regulamento de 1889, em seu Art. 8º e Capítulo 2º, aponta para outra divergência em relação ao Regulamento de 1873, pois aquele estabelecia que as escolas públicas de Mato Grosso matriculariam as crianças com idade superior a 6 e inferior a 15 anos que fossem vacinadas, não sofressem de nenhuma moléstia e apresentassem uma guia, assinada pelo pai ou responsável, constando informações sobre a naturalidade e filiação dos educandos. Ademais, a norma tratava, assim como o fizera o Regulamento de 1873, das penalidades que podiam ser aplicadas aos alunos: a repreensão não injuriosa, a tarefa de trabalho escolar, a comunicação aos pais e a expulsão provisória ou definitiva, dependendo da infração cometida.

Quanto à atuação das escolas, procuramos enfatizar o desempenho delas em Mato Grosso. Desde os primeiros registros elaborados pelos inspetores de Instrução Pública, nota-se que a situação desses estabelecimentos de ensino não era das melhores, o que, porém, não diferia muito da realidade flagrada nas demais regiões brasileiras. Para analisarmos melhor o processo educacional desencadeado na província mato-grossense, em específico, buscamos amparo bibliográfico no estudo de Castanha, que, mais uma vez, nos faz retroceder no tempo em busca de informações. Sendo assim, amparados pela obra do autor, apresentamos a atuação de Joaquim Gaudie Ley, figura extremamente importante no encaminhamento de algumas possíveis transformações empreendidas nessa direção.

Gaudie Ley foi inspetor da Instrução Pública entre os anos de 1849 a 1871 e presenciou, ao longo do exercício de sua função, a queda no número de alunos frequentes nas escolas locais. Politicamente, teria assumido uma postura contrária às punições impingidas

aos pais que não enviavam os filhos às escolas, por defender que a educação deveria ser apresentada a esses responsáveis como um mecanismo capaz de gerar melhores condições a toda a população. Ademais, o inspetor entendia que muitos pais não mandavam ou não mantinham os filhos nas escolas por necessitarem deles no mercado de trabalho braçal, com vistas a melhorar a renda familiar, e, ainda, pelo fato de esses pais não acreditarem realmente que a educação, somente, sanaria seus problemas.

Para resolver a questão da baixa de frequência escolar, Gaudie Ley propunha que o governo oferecesse meios para atrair os pais e, conseqüentemente, os filhos às unidades de ensino. E isso seria feito por intermédio de propagandas que definissem a escola enquanto espaço confiável e capacitado para atender às necessidades familiares, sendo, pois, apresentada não como uma obrigação e sim como um órgão gerador de oportunidades. Gaudie Ley defendia também a entrada de subsídios financeiros mais expressivos para atender às necessidades das crianças mais pobres, que, assim, poderiam deixar de trabalhar e passariam a frequentar com maior regularidade as salas de aula.

[...] o Estado deveria criar as condições necessárias para que todas as crianças pudessem frequentar as escolas, “pois é certo que às vezes em alunos da última pobreza brilham talentos dignos de serem aproveitados na construção de uma sociedade melhor.” Expressões dessa natureza refletem o pensamento e o projeto liberal que, no Brasil, foi assumido pelos conservadores. Buscavam criar a ilusão de que todos tinham as mesmas oportunidades, mas só teriam sucesso aqueles que soubessem aproveitá-las. (CASTANHA, 2006, p. 47-48).

Nesse processo de construção de uma educação destinada a todos, Castanha lembra que o Estado Imperial passou a pregar a “pedagogia da moralidade”, defendida pelos conservadores com o propósito de civilizar e vigiar de perto toda a população, combatendo qualquer atitude que pudesse pôr em risco a ordem social. Assim, todos os envolvidos diretamente no processo de organização das bases do Estado, entre eles os inspetores de Instrução Pública, eram defensores da política de governo e do próprio Imperador. “O campo da instrução pública teve um papel destacado no processo de difusão dessa pedagogia. A escola tinha e tem como objetivos formar e educar os indivíduos para ocupar seu lugar na sociedade: é, portanto, uma instituição fundamental na reprodução social.” (p. 59).

Assim como fora no Império, a educação continuou sendo um dos pontos preocupantes do governo republicano. Esperava-se que, por meio de uma nação instruída, se conseguisse implantar as bases do novo governo, que prometia mudanças profundas na vida da população. Para isso, a escola continuava sendo apresentada como uma das condutoras ao

progresso. Na verdade, esperava-se que, com a mediação dos estabelecimentos de ensino, os alunos adotassem os valores republicanos e passassem a ser os difusores da ideologia do grupo sociopolítico dominante e que aceitassem, também e - de preferência - sem contestações, o papel destinado a cada agente social nesse novo governo.

Para entendermos o papel que a educação ocupou no governo republicano mato-grossense, voltamos à análise das informações contidas nos relatórios de inspetores de Instrução Pública e dos presidentes de Estado, os quais se constituem em fontes escritas repletas de intencionalidade que sobreviveram no tempo e, portanto, podem fornecer dados elucidativos de algumas situações sobre a educação, evidenciando, assim, os avanços e retrocessos ocorridos.

Em termos metodológicos, realizamos, nesta etapa do trabalho, uma comparação entre a situação na qual se encontrava a educação, as unidades escolares, os alunos e os projetos educacionais da província, nos momentos decisivos do enfraquecimento do regime imperial e sua queda e a posterior ascensão do regime republicano no país, para podermos entender quais foram os discursos e as práticas em prol da educação e as reais mudanças delas decorrentes.

Então, elaboramos um quadro, um referente ao Império e o outro à República, com os números referentes às escolas públicas, particulares, masculinas, femininas e mistas e os números de alunos matriculados e frequentadores das aulas de cada período:

Quadro 1 - Informações referentes aos Relatórios de Inspectores Públicos - Período Imperial e Republicano<sup>27</sup>

| Ano  | Escolas públicas  | Escolas particulares                      | Frequência de alunos nas escolas públicas        | Frequência de alunos nas escolas particulares | Demais escolas   |
|------|---|---|--|---|--|
| 1873 | 24 geral  | 10 geral                                  | 861 meninos<br>167 meninas                       | 109   | 32 meninos <sup>28</sup>                                       |
| 1880 | 48 escolas (28 masculinas e 20 femininas)                     | 15 escolas (12 masculinas e 03 femininas) | 1020 meninos<br>241 meninas                      | 211 meninos<br>23 meninas                     | 72 alunos <sup>29</sup> ; 82 alunos e 234 alunos <sup>30</sup> |
| 1889 | 32 escolas (20 masculinas e 12 femininas)                     |   | 963 meninos<br>516 meninas                       |   | * <sup>31</sup>  |
| 1893 | 40 escolas (sem dado)<br>7 no 1º distrito<br>3 no 2º distrito |   | Somente na capital<br>319 meninos<br>154 meninas |   | 50 alunos <sup>32</sup>  |
| 1898 | 52 escolas<br>15 masculinas<br>15 femininas<br>22 mistas      |   | 1003 meninos<br>702 meninas                      |   | 65 alunos <sup>33</sup>  |
| 1902 | 79 escolas <sup>34</sup>                                      |   | 2339 matriculados<br>1959 frequentes             |   | 47 alunos <sup>35</sup>  |

Fonte: Relatórios de Inspectores de Instrução Pública de Mato Grosso (1873, 1880, 1889, 1893, 1898, 1902).

Nota: Construção da autora.

<sup>27</sup> Os anos foram escolhidos aleatoriamente, por entendermos que os espaços de tempo existente entre eles permitiriam que evidenciássemos melhor as possíveis mudanças no processo de construção da educação local naquele período.

<sup>28</sup> Sobre o Seminário Episcopal, o inspetor alegou que tudo estava sujeito às suas leis e regulamentos e isento da jurisdição de sua inspetoria, por isso não apresentou o número de alunos matriculados e frequentes nas aulas; era nessa localidade que acontecia a preparação secundária de toda a província. Em relação à escola noturna, o inspetor defendeu não ter havido o interesse dos estudantes, inclusive os adultos, a quem a escola de fato se destinava.

<sup>29</sup> O Seminário Episcopal, criado pelo Decreto n. 2.245, de 15 de setembro de 1858 (o responsável pela instituição não informou os números), e o Liceu Cuiabano, criado pela Lei Provincial n. 536, de 3 de dezembro de 1879 e instalado em 7 de março de 1880 (havia se matriculado nesse ano 72 alunos), passaram a ser os únicos estabelecimentos de instrução secundária existente na província de Mato Grosso.

<sup>30</sup> As escolas subvencionadas eram aquelas que recebiam ajuda financeira diretamente do governo provincial ou do governo geral, as quais contabilizavam, no referido ano, 82 alunos; o relatório ainda nos informa que nas escolas contratadas somavam-se 234 alunos.

<sup>31</sup> Antônio Herculano de Sousa Bandeira solicitou a criação de mais escolas noturnas, podendo elas serem públicas ou particulares subvencionadas.

<sup>32</sup> As aulas no Liceu Cuiabano foram reabertas após seu fechamento em 1891, quando havia 50 alunos matriculados e que, segundo o relatório, estavam frequentando regularmente as aulas. Com a elaboração do novo estatuto, o Liceu passou a oferecer os cursos Normal e Preparatório, sendo o 1º destinado a habilitar professores para o magistério primário e o 2º, para habilitar os pretendentes à matrícula nas academias superiores da República.

<sup>33</sup> Ambas as escolas recebiam auxílio do governo do Estado e eram direcionadas ao Ensino Primário. A escola São Gonçalo, que não apresentou informações sobre os alunos matriculados e frequentes, localizava-se na capital, enquanto a Cristóvão Colombo ficava em Vila de Miranda.

<sup>34</sup> Algumas dessas escolas referendadas nesse relatório não funcionaram devido à falta de professores.

<sup>35</sup> O Liceu Cuiabano continuou sendo, ainda naquele ano, o único destinado ao Ensino Secundário.

A elaboração desse quadro propiciou-nos uma visão mais clara sobre a situação da educação na então província e posteriormente Estado de Mato Grosso. A importância de tais informações, contidas nos relatórios descritivos deixados pelos inspetores de instrução pública, encontra-se no fato de terem sido esses registros apresentados às autoridades políticas e responsáveis pela execução de toda e qualquer mudança política e econômica da região. Assim, percebemos que, na verdade, a educação era relevante dentro do contexto de ambos os governos e que algumas propostas foram lançadas com a finalidade de melhorar e sanar problemas existentes na área.

Ao longo da análise, pudemos perceber que os relatórios elaborados no período imperial apresentam-se mais ricamente detalhados e veiculam informações importantes sobre o número de estabelecimentos de ensino fundados, sejam eles públicos, particulares, subvencionados, masculinos, femininos ou mistos. Isso sugere que a figura do Inspetor de Instrução Pública, à época do Império, teve uma função fundamental para o desenvolvimento das escolas da região, chegando, até mesmo, segundo Castanha, a fiscalizar com maior rigor as escolas particulares.

Contudo, foi através dos relatórios de Instrução Pública dos anos iniciais da República que verificamos ter ocorrido um crescimento no número de estabelecimentos de ensino públicos em todo o estado de Mato Grosso, porém nenhum dado relevante foi apresentado sobre a atuação dos estabelecimentos de ensino particulares. Sendo assim, acreditamos que se perderam importantes informações sobre a atuação de professores, a presença de alunos e os métodos de ensino adotados e utilizados nessas unidades escolares.

Após a análise dos dados referentes à instrução em Mato Grosso nos dois períodos políticos (apresentados por meio do quadro), partimos para a observação detalhada dos discursos proferidos por diferentes inspetores de instrução e registrados em seus relatórios. Encontramos grande concordância nas falas de inspetores distintos, em relação tanto à necessidade de uma instrução dirigida ao povo, quanto à falta de investimentos por parte do governo, o que poderia ser resolvido mediante algumas ações imprescindíveis: a liberação de maiores auxílios destinados aos alunos carentes, a aquisição de prédios próprios, mobílias adequadas e materiais suficientes para atender às necessidades de toda a sociedade. Para complementar nossa análise, destacamos alguns trechos desses relatórios<sup>36</sup>:

---

<sup>36</sup> Os Relatórios de Instrução Pública de Mato Grosso utilizados nesta parte do trabalho foram retirados do Banco de Dados do GEM e encontram-se corrigidos ortograficamente.

[...] o ensino público no nosso Estado acha-se numa situação pouco lisonjeira. Nos últimos anos do Império fizeram-se alguns esforços para melhorá-lo; porém pouco podia esperar-se num Estado que não tem elementos de vida próprios, e que era quase sempre governado por militares; e durante o primeiro período da República, sob o Governo do General Antônio Maria Coelho, a situação piorou ainda. [...] Do vosso bem conhecido patriotismo espera a instrução pública melhoramentos imprescindíveis no interesse do futuro da sociedade. (MATO GROSSO, 1892).

Essa preocupação explica-se pelo fato de a educação ter evoluído pouco durante o período republicano, apesar das necessidades do povo. Segundo esse diretor, os governos anteriores deram pouca atenção às reais demandas da região na área da instrução, bem como aos próprios estudantes de maneira geral. Faltaram investimentos, não bastando somente conclamar a população para participar do movimento progressista que se instaurara. Sendo assim, esperava-se, por parte do Estado, um real acolhimento das carências e sua posterior solução.

Tem sido objeto de minha atenção o provimento das escolas da mobília necessária para comodidade do professor e dos alunos e discencia da própria escola.

Apesar dos meus esforços, ainda existem muitas escolas que estão desprovidas de móveis, fato este que é devido a enormes obstáculos que é preciso superar-se para alcançar o *desideratum*. Para a maior parte das localidades do interior a comunicação e transporte são difíceis a até quase não existem; acresce ainda que nas ditas localidades, geralmente não existem oficinas aptas que possam se encarregar da confecção de móveis. Isso vem do fato de ter-me visto muitas vezes na impossibilidade de poder atender a esta necessidade escolar (MATO GROSSO, 1895).

Passados alguns anos desde a implantação da República no Brasil, verificamos, por meio do relatório do Diretor de Instrução Pública José Estevão Corrêa (MATO GROSSO, 1898), que permanecia a necessidade de alguns materiais e utensílios para o bom andamento das escolas. Por exemplo, as mobílias adequadas eram necessárias e urgentes, pois, além de melhorarem a condição das aulas tanto para os alunos e quanto para os professores, tinham a função de ilustrar a importância dispensada à educação pelo governo republicano de Mato Grosso:

Conforme já expus no relatório do ano passado, nem os próprios edifícios públicos nem muito menos os particulares em que funcionam as escolas, prestam-se aos fins a que se destinam em razão de suas acanhadas proporções que não oferecem as precisas acomodações para os alunos, nem

dispõem de espaço suficiente para o desenvolvimento das evoluções e exercícios escolares.

Outra preocupação recorrente entre os diretores dos centros de instrução dizia respeito à obtenção de prédios próprios e adequados ao desenvolvimento organizado e progressivo das atividades escolares, servindo cada vez mais as escolas aos interesses do Estado na formação de uma sociedade organizada e próspera.

É opinião minha que, lutando-se presentemente com a falta de pessoal habilitado para reger as escolas já criadas e com a falta de casas apropriadas a seu funcionamento e do material escolar indispensável, deve limitar-se a ação dos poderes diretores do ensino, por enquanto, a melhorar as convicções de vista das escolas existentes e será muito mais relevante o serviço assim prestado, que se duplicasse o número dessas escolas. [...]

Não quero nem devo concluir esse meu trabalho sem fazer de minhas últimas palavras, argumentos pelos direitos e pelas vantagens de que devemos cercar o professorado, o alicerce mais importante de quantos sustentavam nossa instrução pública.

Estudando-se as causas que tem retardado o progresso e desenvolvimento do ensino entre nós com facilidade encontra-se a mais importante na carência de professores diplomados ou suficientemente habilitados, que se justifica pela falta de vantagens compensadoras dos esforços e tempo gasto para obtenção dos diplomas.

É mesmo uma das causas morais para o desenvolvimento moroso do ensino, a insuficiente retribuição pecuniária dos professores, que os coloca em estado de dependência, desconsiderando-os aos olhos da população, e dificulta a formação do magistério como profissão, situação esta que faz com que em geral só procurem a carreira e se mantenham nela em desespero de outra. (MATO GROSSO, 1899).

Notemos que o diretor Joaquim da Silva Rondon aponta como causas principais do pouco rendimento dos estudantes matriculados nos estabelecimentos de ensino locais a carência de professores capacitados para exercerem a função docente, visto que os gastos destinados à formação desse profissional eram irrisórios, e o pouco reconhecimento e má remuneração desses agentes educacionais. Já que a proposta do governo era proporcionar uma educação de qualidade aos brasileiros, isso deveria ser proveniente, em primeiro lugar, da satisfação dos mestres envolvidos na tarefa de ensinar o povo.

Em cumprimento de um dos deveres que me impõe o vigente regulamento da Instrução Pública do Estado, venho relatar a V. Ex. as ocorrências que se deram na repartição a meu cargo durante o ano próximo findo.

Não sendo, a meu ver, o estado do ensino próspero de há muito tempo, e não tendo sido até o presente tomadas em consideração as medidas que em diversos relatórios anteriores tenho apontado como único meio de salvar o ensino do abatimento em que tem permanecido, peço a V. Exc. permissão

para no presente relatório continuar a insistir no **mesmo sentido invocando ainda a sua reconhecida benevolência e esperando que desta vez a causa da Instrução Pública encontrará um feliz acolhimento nos bons sentimentos que caracteriza os atos de V. Exc.** (MATO GROSSO, 1905, grifo nosso).

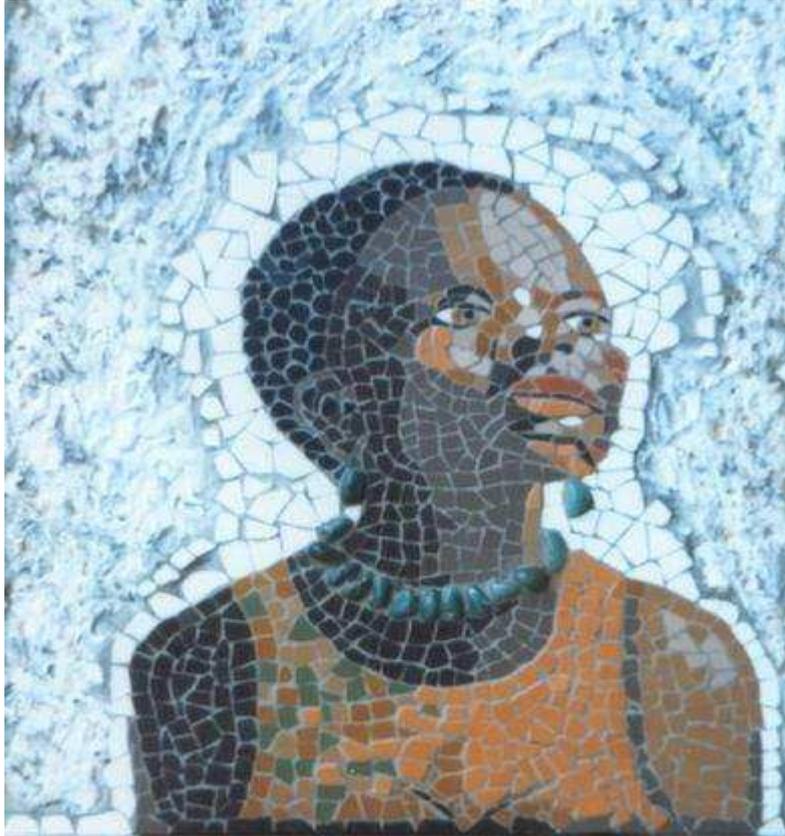
Em mais esse relatório (Mato Grosso, 1905), encontramos queixas do diretor de Instrução Pública quanto à urgência de atitudes políticas concretas para a resolução dos problemas enumerados no âmbito da educação. Percebemos mais profundamente nesse documento que, além de muitos registros anteriores apresentarem o mesmo panorama de descaso e de falta de cuidado por parte do poder público com relação à educação, essa situação permanecia inalterada, e todos os projetos progressistas idealizados ainda no período imperial e com similaridades na República brasileira encontravam-se em um processo de morte progressivo e lento.

Nesse último relatório, atestamos que o inspetor “clama pela benevolência” do político responsável pelos rumos da educação no estado de Mato Grosso, denunciando que não havia, ainda, na novata República, a lógica do direito a uma educação consagrada a todos, indistintamente. Ao contrário, praticava-se um discurso liberal em que se pregava a educação para todos, mas sem se mencionar a contrapartida da demanda de investimentos em recursos para o setor. O que resultou dessa política pretensamente pública e universal foi, na verdade, uma escola de/para poucos, a elite, e não uma escola para a massa, na qual todos, sem restrições, deveriam ser contemplados com o saber.



### 3 OS JOVENS NEGROS E A EDUCAÇÃO

37



*Pesquisar a história de grupos negros é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença.*

Maria Lúcia Rodrigues Müller

---

<sup>37</sup> Imagem veiculada em meio eletrônico. Menina Negra. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.malouarte.com/img/obras/obra16.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Dentro do panorama traçado sobre a Instrução Pública no Brasil e em Mato Grosso durante a Primeira República, focalizamos, sobretudo, a participação dos jovens negros nas instituições de ensino da cidade de Cuiabá, buscando, inicialmente, entender como teria se efetivado a formação da identidade brasileira enquanto nação e, em seguida, conhecer o papel destinado às escolas, no período de 1889 a 1910, para a efetivação desse processo. Nesse contexto, procuramos evidenciar as oportunidades oferecidas a esse grupo social e sua adaptação ao processo renovador que começava a ser implantado no país.

Num primeiro momento, esperávamos encontrar nesses sujeitos, objeto desta investigação, a representação dos sonhos de suas famílias, que, ao longo de séculos de escravidão, foram proibidas de usufruir as mesmas oportunidades, concedidas a outras parcelas da população, de se tornarem cidadãos integrados em qualquer projeto desenvolvimentista adotado pelo governo. O que encontramos foi o silenciamento de algumas fontes que nos mostraram, à primeira vista, a exclusão do negro na sociedade republicana, a quem, apesar de livre, não foram dadas as oportunidades para a sua efetiva integração como cidadão no âmbito da política nacional.

Para um melhor enquadramento da realidade que pretendemos configurar, recorremos a estudos elucidativos das ações políticas organizadas, em especial, pela elite detentora do poder, que se utilizava da educação como o divisor de águas na sociedade, segregando aqueles que deveriam ou não ser contemplados com os programas de integração social, concedendo-lhes o título, mesmo que ilusório, de cidadão brasileiro.

Ao analisarmos alguns documentos coletados no APMT e no banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), verificamos que a população cuiabana era formada majoritariamente por pessoas de baixa renda, o que acabava por justificar seu baixo acesso ou sua breve permanência nas unidades escolares. Assim, constatamos que ocorreu também em Mato Grosso um fato já bastante comum no restante do país, a grande ênfase dispensada, nos discursos oficiais, ao progresso nacional, com a função de valorizar o novo projeto político que estava sendo implantado no Brasil.

Quanto mais nos aprofundávamos em busca de indícios da presença dos jovens negros nas escolas de Cuiabá, mais nos deparávamos com um silêncio intrigante e que nos motivava cada vez mais a buscar por respostas. A falta da caracterização fenotípica dos alunos nos documentos foi um complicador. Sendo assim, não nos rendendo a esse vazio documental, realizamos o cruzamento de dados nominais, coletados nos relatórios de diretores gerais da Instrução Pública e de presidentes de Estado, entre outros, com os dados advindos do Recenseamento de 1890, no qual figuravam os nomes e a etnia declarada pelos moradores

das casas recenseadas. Dessa forma, púnhamos termo à lacuna de registros estabelecida após a abolição da escravatura, conducente do desaparecimento do perfil fenotípico dos negros, que, conseqüentemente, como num passe de mágica, parecem ter deixado de existir.

Nesse sentido, o objetivo maior neste ponto do trabalho é evidenciar a presença e a possível integração dos negros no projeto educacional pensado para o país e, em especial, para a cidade de Cuiabá, naquele momento.

### **3.1 OS JOVENS NEGROS DE CUIABÁ: EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

O governo republicano utilizou-se de inúmeros mecanismos para divulgar e inculcar o ideário de uma nova nação entre a população brasileira, que deveria estar pronta para aceitar as imposições justificadas em nome do progresso. A integração dos indivíduos ao campo do trabalho e da educação era uma das bandeiras defendidas pela elite intelectual e pelos dirigentes políticos do país.

Os jornais serviram-se, em todo o Brasil, como uma importante fonte de informação no processo de divulgação dos ideias republicanos e da situação política, econômica e social vigente. Esperava-se que, por intermédio desse meio de comunicação, o povo tivesse acesso aos projetos arquitetados para a nação, apesar de se saber que a maioria da população brasileira do período era analfabeta.

Existia em Cuiabá, à época, um número considerável de periódicos que, devido a sua linha editorial e aos seus grupos dirigentes, acabavam adotando posturas e princípios políticos distintos. Eis alguns dos principais jornais mato-grossenses: *O Mato Grosso*, *O Atalaia*, *O Porvir*, *O Povo*, *O Liberal*, *A Tribuna*, *A Situação*, *O Clarim*, entre outros, muitos dos quais nasceram ainda no período imperial e sobreviveram por parte da República.

Alguns jornais de Mato Grosso defendiam a República e toda a modernidade desenhada por ela; outros eram favoráveis à continuidade da Monarquia. Independentemente de sua política interna, determinados temas eram divulgados nesses meios de comunicação. O interesse era fazer com que parte da população (principalmente os grupos alfabetizados e com poder aquisitivo para comprar o jornal) tomasse para si a atribuição de propagar as ideias preconizadas. Sendo assim, encontramos alguns discursos proponentes da valorização de conceitos que tinham como premissa a divulgação do crescimento da região.

A análise de alguns desses periódicos que circularam pela cidade de Cuiabá, em fins do século XIX e parte do século XX, mostrou-nos que, de fato, era grande a preocupação em divulgar as ideias republicanas para todos os segmentos sociais. Portanto, a finalidade, entre outras, era apresentar o que se esperava da sociedade cuiabana como um todo, em face do que era recorrente a divulgação de vários artigos que valorizavam a participação dos indivíduos no crescimento da nação, por meio do trabalho ou dos estudos.

#### O Estudo e o Trabalho

A estes grandes motores do progresso deve a humanidade uma parte de suas mais arriscadas empresas.

Por meio deles se tem desenvolvido e aperfeiçoados os cometimentos e invenções que hão dado a marcha dos séculos poderosos elementos para a perfectibilidade universal.

São o estudo e o trabalho auxiliares necessários aos povos, pois desvendam os mais recônditos segredos da ciência, elevam as artes e todos os ramos de indústrias, fazendo raiar a evolução nos tempos modernos.

O trabalho quer intelectual, quer material, guiado por inegável estudo mostra uma época feliz, reedifica, constrói, espalha o pão espiritual e corporal na certeza de esmagar o monstro da ignorância para desassombrado seguir um itinerário útil e glorioso aos países. Ass: Revocata de Mello. (A TRIBUNA, 10 mar. 1887).

A valorização da instrução e do trabalho tornou-se lugar comum no processo de instalação e fortalecimento da política republicana, constituindo-se nos dois pilares republicanos que marcariam a entrada do Brasil no quadro das nações mais progressistas do mundo. Nos discursos pronunciados, esperava-se que um grupo, mais do que outros, assimilasse certas informações. Os divulgadores dos novos ideais acreditavam que a mocidade (terminologia utilizada na época para designar os jovens) seria o alvo principal das propostas relacionadas ao trabalho e ao estudo. A expectativa era preparar esse grupo para participar dos destinos traçados para o Brasil

De acordo com Souza (1998), educar o povo brasileiro era uma ação que convergia para os interesses políticos da elite dirigente do país naquele momento, pois, como já dissemos, a intenção era preparar os novos cidadãos que consolidariam o novo regime de governo.

A formação desse novo ser social, subordinado aos interesses da classe dominante e com participação política limitada, deveria acontecer em local apropriado, onde vigorassem os valores da República. Logo, a construção de uma escola moderna, que atendesse a todos, estava diretamente ligada ao modelo democrático de política instaurado. Nessa perspectiva,

teve-se na escola pública o espaço ideal destinado à formação desse cidadão e no qual se realçava cada vez mais a necessidade da construção da nação brasileira.

[...] é neste sentido que a Escola Pública pode ser considerada, não só historicamente, mas logicamente, uma instituição própria às nações modernas, que cedo depositaram na educação a responsabilidade mais geral de engendrar o novo mundo, fabricando seus novos cidadãos e mais específica de instaurar a igualdade entre eles. (VALLE, 1997, p. 22).

Na verdade, esperava-se que a população brasileira formasse uma nação civilizada, significando que o povo fosse educado o suficiente, mas não a ponto de ameaçar os detentores do poder; que o povo se tornasse trabalhador, porém sob controle, ou melhor, sem a consciência do valor de sua força de trabalho; que o povo acalentasse o amor pela pátria, mas sem o desejo de governá-la.

Esse controle era, porém, um problema politicamente delicado. A história brasileira relativa ao período republicano aponta para a existência de uma população pobre cercada pela ignorância, controlada pela religião e mantida sob a sujeição secular de uma ordem escravocrata. O maior desafio era romper com esse ciclo culturalmente vicioso e instituir uma liberdade controlada e vigiada, mas que permitisse, ao mesmo tempo, a emergência de uma sociedade liberal, que rumasse em direção à tão sonhada civilização, refreando, o quanto fosse possível, os desejos de igualdade política entre os diferentes grupos.

Justamente nesse contexto se encontravam o segmento juvenil, incluindo o das crianças, considerados os agentes responsáveis por uma inovação histórico-cultural do país que valorizava a formação, pelo menos no imaginário coletivo, de uma nação única e integrada.

Dentro desse projeto, a cidade de Cuiabá teve diversas instituições de ensino voltadas para a instrução das crianças e dos jovens, a fim de que pudessem ter a oportunidade de serem inseridos nos projetos políticos republicanos. Para tanto, foram adotadas algumas disciplinas, a exemplo de Educação Moral e Cívica, que, juntamente com outras matérias, tinha a função de implantar e difundir nos estudantes o sentimento de identidade nacional.

Esses estabelecimentos escolares eram de diferentes ordens: públicos, particulares, filantrópicos, primários, secundários, normais, femininos e mistos e, entre outras atribuições, tinham que proporcionar o melhor ensino a todos aqueles que necessitassem, independentemente de sua condição social ou grupo étnico.

Foi justamente com esse fim que demos início a um novo processo de coleta de dados nos documentos que encontramos, para evidenciar a participação de jovens negros nas diferentes instituições de ensino de Cuiabá. Já nos primeiros contatos com o material de pesquisa, com destaque para o Recenseamento de 1890, Listas Nominais de Alunos e Relatórios de Instrução Pública, percebemos que esse trabalho, árduo, seria essencial para suprir a falta de evidência sobre como se deu realmente a participação desse segmento no contexto educacional ora sob investigação.

Começamos, então, a explorar as informações contidas no Recenseamento de 1890, de acordo com o qual o número de jovens que habitavam as duas localidades catalogadas totalizava 1.678 indivíduos, com idades entre 12 e 20 anos, sendo que na Freguesia da Sé existiam 1.299 jovens e na Freguesia de São Gonçalo, apenas 379. Assim, optamos por elaborar algumas tabelas reunindo o número total de jovens, apresentados primeiramente pela indicação da “raça” e da frequência escolar:

Tabela 1 - Relação de jovens com idade entre 12 e 20 anos residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Raça</b> | <b>Total de jovens</b> | <b>Frequentadores da escola</b> | <b>%</b> |
|-------------|------------------------|---------------------------------|----------|
| Pretos      | 200                    | 12                              | 6        |
| Pardos      | 658                    | 75                              | 11,39    |
| Branços     | 441                    | 137                             | 31,06    |
|             |                        | 17,24% de estudantes            |          |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Tabela 2 - Relação de jovens com idade entre 12 e 20 anos residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Raça</b> | <b>Total de jovens</b> | <b>Frequentadores da escola</b> | <b>%</b> |
|-------------|------------------------|---------------------------------|----------|
| Pretos      | 37                     | 02                              | 5,40     |
| Pardos      | 231                    | 23                              | 9,95     |
| Branços     | 111                    | 19                              | 17,11    |
|             |                        | 11,60% de estudantes            |          |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Utilizando os dados do mesmo levantamento censitário, elaboramos dois quadros nos quais são apresentados os nomes dos jovens negros que foram declarados frequentadores de alguma instituição escolar em Cuiabá, ainda nos anos de 1890, e suas respectivas idades:

Quadro 2 - Relação nominal de jovens negros residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Nome</b>                     | <b>Idade</b> |
|---------------------------------|--------------|
| João Baptista da Silva Cuyabano | 18           |
| Floro da Silva Cuyabano         | 15           |
| Manoel Sotero da Silva          | 14           |
| Pedro Lídio da Silva Cuyabano   | 13           |
| José da Costa Leite             | 13           |
| Silvino Ferreira Lemos          | 14           |
| João Felix                      | 17           |
| Ursulina Fernandes dos Reis     | 13           |
| Bento José dos Santos           | 12           |
| Sebastião Viegas                | 12           |
| Francisco                       | 12           |
| Cristina de França              | 12           |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Quadro 3 - Relação nominal de jovens residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Nome</b>                   | <b>Idade</b> |
|-------------------------------|--------------|
| João Veríssimo da Costa Filho | 14           |
| Marcellino Pantaleão de Jesus | 14           |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Cruzando os dados constantes do Recenseamento e das Listas Nominais referentes a algumas escolas, notamos a presença de dois jovens negros somente: João Baptista da Silva Cuyabano e Bento José dos Santos. O nome do primeiro figurava em um resumo nominal de faltas dos alunos matriculados na instituição de ensino secundário Liceu Cuiabano, datado de 9 de maio de 1890. Isso indica que o aluno encontrava-se devidamente matriculado e era frequentador assíduo das aulas, pois o número de faltas era reduzido. Quanto ao segundo jovem, o nome deste encontrava-se registrado na lista nominal e numérica dos alunos da 3ª

Escola do Sexo Masculino do 1º Distrito da Capital, garantindo, assim, que ele frequentava essa instituição de ensino primário.

Com essa análise, percebemos que poucos jovens se autodeclaravam ou eram declarados negros e que um número ainda menor, dentre a totalidade apresentada, frequentavam as escolas locais. Sendo assim, decidimos fazer um novo levantamento, para sabermos o número de jovens negros que trabalhavam, pois, o trabalho, assim como a educação escolar, é um dos pilares de sustentação do regime republicano.

Observamos, portanto, que, dos 200 jovens negros residentes da Freguesia da Sé, 107 deles trabalhavam, realidade que, salvo as devidas proporções, não foi muito diferente daquela verificada na Freguesia de São Gonçalo, onde, dos 37 jovens negros residentes, 14 desempenhavam algum ofício. Acabamos, então, levantando outra hipótese, que nos estimulou a continuar nossas investigações: esses jovens negros não estavam na sala de aula por estarem atuando no mercado de trabalho.

Dando prosseguimento à análise dos dados referentes à realidade vivida pela população de jovens negros residentes nas freguesias da Sé e de São Gonçalo, na cidade de Cuiabá, organizamos dois quadros nos quais explicitamos as idades desses jovens, mantidos separados em função do sexo e da condição de trabalhadores:

Quadro 4 – Relação de jovens negros residentes na Freguesia da Sé segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>      | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 20 jovens         | 8            | 12            | 2                        | -                         |
| 13 anos      | 15 jovens         | 7            | 8             | 3                        | 3                         |
| 14 anos      | 20 jovens         | 7            | 13            | 2                        | 7                         |
| 15 anos      | 29 jovens         | 16           | 13            | 10                       | 3                         |
| 16 anos      | 25 jovens         | 10           | 15            | 7                        | 7                         |
| 17 anos      | 21 jovens         | 5            | 16            | 5                        | 8                         |
| 18 anos      | 22 jovens         | 12           | 10            | 10                       | 6                         |
| 19 anos      | 12 jovens         | 3            | 9             | 2                        | 4                         |
| 20 anos      | 36 jovens         | 14           | 22            | 14                       | 14                        |
| <b>Total</b> | <b>200 jovens</b> | <b>82</b>    | <b>118</b>    | <b>55</b>                | <b>52</b>                 |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.



Quadro 5– Relação de jovens negros residentes na Freguesia de São Gonçalo segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>     | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 4 jovens         | 2            | 2             | -                        | -                         |
| 13 anos      | 5 jovens         | 1            | 4             | -                        | 2                         |
| 14 anos      | 5 jovens         | 4            | 1             | 1                        | -                         |
| 15 anos      | 2 jovens         | -            | 2             | -                        | 2                         |
| 16 anos      | 4 jovens         | -            | 4             | -                        | 2                         |
| 17 anos      | 6 jovens         | -            | 6             | -                        | 3                         |
| 18 anos      | 2 jovens         | -            | 2             | -                        | 1                         |
| 19 anos      | 1 jovens         | -            | 1             | -                        | -                         |
| 20 anos      | 8 jovens         | -            | 8             | -                        | 3                         |
| <b>Total</b> | <b>37 jovens</b> | <b>7</b>     | <b>30</b>     | <b>1</b>                 | <b>13</b>                 |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Mediante a reunião das fontes documentais pertinentes, disponibilizadas no APMT, e a coleta nesse material dos dados relevantes para este trabalho de pesquisa, constatamos que os discursos proferidos pelo poder republicano de fato cumpriam a função de valorizar o novo projeto político que estava sendo implantado no Brasil, porém pouco foi feito de concreto, nos anos posteriores, para materializar tal intenção.

A maioria dos jovens negros citados nos documentos históricos pesquisados apresentou-se inserido em outro cenário muito característico do contexto do regime republicano brasileiro, o mercado de trabalho. Constantemente vinculados a atividades remuneradas, exerciam uma série de funções, normalmente de natureza braçal: latoeiro, agencia<sup>38</sup>, lavadeira, ferreiro, engomadeira, criada, criado, marceneiro, espingarda da guarda, caixeiro, carpinteiro, pedreiro, alfaiate, costureira, ajuste<sup>39</sup>.

Para melhor esclarecermos nossas constatações sobre a atuação dos jovens negros no mercado de trabalho, resolvemos apresentar outros quadros, agora com dados referentes aos segmentos de brancos e pardos residentes nas citadas freguesias. Com relação aos primeiros, habitantes na Freguesia da Sé, o grupo constava de 441 indivíduos, dos quais somente 47

<sup>38</sup> De acordo com os estudos de Peraro (2001), em A imigração para Mato Grosso no século XIX - mulheres paraguaias: estratégias e possibilidades, por agencia entendiam-se as atividades desenvolvidas em casas comerciais, por mulheres de segmentos sociais diferenciados. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Imigra%C3%A7%C3%A3o%20Para%20Mato%20Grosso%20no%20s%C3%A9culo%20XIX....pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

<sup>39</sup> Segundo Volpato (1993), por ajuste entendiam-se as atividades variadas em diferentes setores, praticadas por homens de diferentes grupos sociais que bucavam uma remuneração que lhes garantisse a subsistência.

encontravam-se inseridos no mercado de trabalho; já na Freguesia de São Gonçalo, o total era de 111 jovens, sendo 16 trabalhadores.

Essa situação não diferia muito daquela observada na população de jovens pardos, que, abarcando o maior número de jovens da cidade de Cuiabá, apareceram, como era de se esperar, em maior número no mercado de trabalho. Na Freguesia da Sé, esses habitantes contaram 658 indivíduos, dos quais 212 exerciam alguma atividade remunerada; enquanto isso, na Freguesia de São Gonçalo, o número total de jovens pardos era de 231, dos quais 77 trabalhadores. Para melhor visualizarmos esses dados, vejamos os quadros:

Quadro 6 – Relação de jovens brancos residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>      | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 60 jovens         | 32           | 28            | -                        | -                         |
| 13 anos      | 49 jovens         | 30           | 19            | -                        | 1                         |
| 14 anos      | 44 jovens         | 19           | 25            | 4                        | 1                         |
| 15 anos      | 66 jovens         | 37           | 29            | 5                        | 1                         |
| 16 anos      | 43 jovens         | 13           | 30            | 2                        | 1                         |
| 17 anos      | 46 jovens         | 16           | 30            | 3                        | -                         |
| 18 anos      | 60 jovens         | 29           | 31            | 11                       | 1                         |
| 19 anos      | 39 jovens         | 14           | 25            | 7                        | 3                         |
| 20 anos      | 34 jovens         | 12           | 22            | 6                        | 1                         |
| <b>Total</b> | <b>441 jovens</b> | <b>202</b>   | <b>239</b>    | <b>38</b>                | <b>9</b>                  |

Fonte: MATO GROSSO (1890).

Nota: Construção da autora.

Quadro 7 – Relação de jovens brancos residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>      | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 10 jovens         | 4            | 6             | -                        | -                         |
| 13 anos      | 11 jovens         | 3            | 8             | -                        | -                         |
| 14 anos      | 20 jovens         | 8            | 12            | 1                        | -                         |
| 15 anos      | 12 jovens         | 5            | 7             | 1                        | -                         |
| 16 anos      | 16 jovens         | 7            | 9             | 1                        | -                         |
| 17 anos      | 19 jovens         | 5            | 14            | 3                        | 1                         |
| 18 anos      | 8 jovens          | 3            | 5             | 2                        | -                         |
| 19 anos      | 6 jovens          | 3            | 3             | 3                        | 1                         |
| 20 anos      | 9 jovens          | 3            | 6             | 2                        | 1                         |
| <b>Total</b> | <b>111 jovens</b> | <b>41</b>    | <b>70</b>     | <b>13</b>                | <b>3</b>                  |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Quadro 8 – Relação de jovens pardos residentes na Freguesia da Sé, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>      | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 92 jovens         | 41           | 51            | ---                      | 4                         |
| 13 anos      | 57 jovens         | 23           | 34            | 1                        | 2                         |
| 14 anos      | 64 jovens         | 31           | 33            | 8                        | 5                         |
| 15 anos      | 93 jovens         | 38           | 55            | 14                       | 14                        |
| 16 anos      | 78 jovens         | 31           | 47            | 18                       | 11                        |
| 17 anos      | 53 jovens         | 21           | 32            | 12                       | 7                         |
| 18 anos      | 94 jovens         | 31           | 63            | 23                       | 19                        |
| 19 anos      | 55 jovens         | 19           | 36            | 13                       | 12                        |
| 20 anos      | 72 jovens         | 22           | 50            | 22                       | 27                        |
| <b>Total</b> | <b>658 jovens</b> | <b>257</b>   | <b>401</b>    | <b>111</b>               | <b>101</b>                |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Quadro 9 – Relação de jovens pardos residentes na Freguesia de São Gonçalo, segundo o Recenseamento de 1890

| <b>Idade</b> | <b>Total</b>      | <b>Homem</b> | <b>Mulher</b> | <b>Trabalham (homem)</b> | <b>Trabalham (mulher)</b> |
|--------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 12 anos      | 27 jovens         | 17           | 10            | 3                        | ---                       |
| 13 anos      | 29 jovens         | 11           | 18            | 2                        | ---                       |
| 14 anos      | 26 jovens         | 10           | 16            | 3                        | 2                         |
| 15 anos      | 28 jovens         | 15           | 13            | 2                        | 3                         |
| 16 anos      | 36 jovens         | 17           | 19            | 8                        | 8                         |
| 17 anos      | 14 jovens         | 4            | 10            | 2                        | 4                         |
| 18 anos      | 26 jovens         | 12           | 14            | 9                        | 5                         |
| 19 anos      | 21 jovens         | 6            | 15            | 4                        | 9                         |
| 20 anos      | 24 jovens         | 9            | 15            | 5                        | 8                         |
| <b>Total</b> | <b>231 jovens</b> | <b>101</b>   | <b>130</b>    | <b>38</b>                | <b>39</b>                 |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho foi uma atividade muito importante para o segmento juvenil da sociedade cuiabana, mesmo porque o desempenho de um ofício remunerado era extremamente valorizado nos discursos do governo e da elite. Verificamos, também, que um grupo era diferente do outro no que dizia respeito ao modo como concebiam o trabalho: alguns o viam como uma oportunidade de integração, tornando-os parte do Brasil republicano e moderno; outros, no caso, os jovens negros, encaravam-no como necessidade para prover a sobrevivência econômica não só deles, mas, por vezes, de toda a família. Eis o motivo pelo qual sua presença ou manutenção nas instituições de ensino de Cuiabá era, por

vezes, precocemente deixada de lado. Desse modo, a plena participação dessa parcela da população no mercado de trabalho era justificada em nome de suas carências socioeconômicas.

### **3.2 A RIGIDEZ E O CONTROLE DO TRABALHADOR LIVRE: O PAPEL DOS CÓDIGOS DE POSTURA**

De acordo com Moraes (2000), os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX configuraram um período de grande convulsão nacional, visto que se esperava a reconstrução da nação brasileira nos moldes republicanos. Sendo assim, fazia-se necessário implantar na sociedade a necessidade de inovações, tanto no setor político como no social ou, ainda, no econômico. O trabalho era um dos pilares de sustentação desse novo discurso, e o governo via na adaptação do labor às propostas governamentais o ideal para o amplo desenvolvimento do país. “[...] são desenvolvidas inúmeras estratégias e dispositivos visando a moralização e o ajustamento do trabalhador à nova ordem social.” (p. 70).

Dentro do processo de consolidação do modelo econômico escravista para a utilização da mão-de-obra livre, o trabalho teve uma importância muito grande como o dignificador da integridade humana.

Com o foco centrado na dinâmica transformadora da sociedade e da economia brasileira em conformidade com os ideais republicanos, o governo tratou de organizar as estruturas - para ele, formadoras da nova nação - que deveriam estar imbuídas dessas aspirações ou, pelo menos, que fossem capazes de perceber as mudanças pensadas para o momento.

No cerne da transformação social e política almejada, os Códigos de Posturas<sup>40</sup> continuaram sendo amplamente utilizados pelo governo como um dos recursos capazes de manter a ordem e o disciplinamento dos espaços físicos e da própria população. Essa legislação, criada durante o período imperial, continuaram vigentes em todo o Brasil durante a República.

Em Cuiabá, os códigos datados da década de 1880 do século XIX e que vigoraram ainda nos anos iniciais da República tiveram importante papel disciplinador e educador das

---

<sup>40</sup> Leis municipais criadas pelos membros das câmaras municipais, com a finalidade de organizar todas as estruturas e atividades sociais de uma cidade. Para o poder local, a instituição dessas leis servia também como uma forma de controle da população que deveria se adequar às instruções impostas.

camadas mais pobres e despossuídas da população cuiabana, formada, majoritariamente, por pessoas analfabetas, uma vez que a educação escolar era, naquele momento, privilégio de poucos. Tal processo de controle atingiu esse grupo como um todo, chegando a influenciar, inclusive, seus hábitos e costumes.

Ao entrar no campo da disciplina, assiduamente cobrada da população brasileira, as ideias de Foucault (1987) ganharam destaque: a “docilidade” e os métodos condicionam o controle dos corpos, sujeitando-os constantemente ao que é chamado de “disciplina”. Assim:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (p. 127).

Nesse sentido, os sujeitos passam a ser preparados para servir ao poder político de maneira organizada e ordeira, tornando-se, então, capazes de aceitar as imposições como necessárias para o desenvolvimento físico, mental e espacial.

A cidade de Cuiabá, em fins do século XIX, passava por uma série de transformações econômicas, sociais e políticas, tendo sido as décadas de 1870 e 1880 as anunciadoras dessas modificações. Foi esse o período de maior ebulição em todos os setores do país, consolidando a transição de um modelo considerado arcaico para outro, moderno, entrelaçado com as ideias de progresso. Assim, era preciso formar o perfil do povo cuiabano de acordo com os critérios de modernidade europeia, adaptando-os, na medida do possível, às realidades do país com todas as miscigenações étnicas e culturais e com as transformações econômicas e sociais por que passava no período.

Pela leitura e análise realizadas em periódicos locais, percebemos que em Cuiabá a classe social pobre, composta por negros, mestiços e brancos, era vista pela elite como “perigosa” e encontrava-se inserida em um processo de seleção social determinado pelas modificações capitalistas, que viam no governo um forte aliado para a imposição de controles e proibições, expressas, principalmente, pelos Códigos de Posturas Municipais.

Tais códigos serviam aos interesses de uma elite, reconhecidamente composta por “homens bons” e que fazia questão de ostentar poder econômico e político. Por outro lado, o papel destinado aos homens pobres era vender sua força de trabalho a um baixo preço. Esse grupo exercia as mais variadas profissões, não sendo difícil, porém, encontrar muitos deles

desempregados, entregues ao ócio e sendo condenados pela elite local. Para essa parcela da sociedade havia, desse modo, poucas condições de mobilidade social, suas alternativas já haviam sido determinadas, cabendo-lhes, pois, escolher se viveriam à sombra dos “grandes” homens ou se seriam por eles ignorados.

Nesse contexto, a elite local, imbuída dos ideais transformadores, fundamentava-se nas lógicas capitalistas que chegavam a Mato Grosso por intermédio das notícias dos jornais publicados nos grandes centros brasileiros, bem como através de pessoas que para lá iam estudar ou passear. E, nesse ideário, lembremos que o trabalho era divulgado como a maior virtude do ser humano, que, por meio dele, alcançaria o lucro. Isso configurava a anuência do poder público ao processo de exploração do homem pelo homem, e todo aquele que não compartilhasse desse projeto seria excluído dos benefícios que ele pretensamente implicaria. Acerca disso, vejamos como tal discurso ocorria em um dos periódicos da época:

“O Povo e o Trabalho”

Ainda que o amor ao trabalho se recomenda por si mesmo e pelas inapreciáveis vantagens que dele resultam aos indivíduos e à sociedade, não será contudo supérfluo, nem inútil, que as leis e os legisladores empreguem o seu zelo e autoridade em inspirá-lo e persuadi-lo aos povos, já prometendo e distribuindo com discrição adequados prêmios e recompensas às pessoas industriosas e laboriosas já castigando com justa severidade a inerte ociosidade dos preguiçosos.

O interesse é uma das grandes molas do coração humano; e quando ele é bem entendido, e subordinado às leis e às regras da justiça e da virtude, está tão longe de ser reprovado pela boa e sã moral, que antes pelo contrário é um dos mais poderosos meios de que ela se serve para inspirar e fazer amar a prática das suas máximas.

Deus mesmo, que tem na sua mão o coração do homem, não lhe quis impor lei alguma que não fosse sancionada com a promessa do prêmio e com a ameaça do castigo. (A SITUAÇÃO, 20 abr. 1873).

Tais mudanças causaram alterações profundas no comportamento da população, que foi submetida ao novo momento histórico. A elite condenava a ociosidade, a malandragem, o jogo, o vício, a prostituição e tudo mais que impedisse a formação de uma sociedade íntegra, trabalhadora, ou seja, “civilizada”, segundo os seus padrões.

Esse novo ideal de sociedade era compartilhado também pelos jornais locais, que constantemente escreviam artigos condenando alguma atitude considerada “baderneira ou imoral”. A justiça local, evidenciava por meio dos processos crimes o envolvimento de pobres em ações “turbulentas e violentas”, condenando o infrator a pagar judicialmente pelo erro

cometido. Sendo assim, era constante o fato de serem encontradas, notícias dessa natureza que davam conta do estado em que se encontrava a ordem na cidade de Cuiabá.

É deplorável quão repugnante o homem que, imoderadamente, entrega-se ao vício de jogos. Não é sem algum fundamento que disse um célebre escritor: “o jogo é a origem de todos os vícios”. Daí os inimigos gratuitos; perde o homem o crédito, a moderação, o conceito para com a sociedade, enfim até o pudor. (O PORVIR, 28 jun. 1877).

Todos aqueles que fugiam dos “padrões” culturais, religioso e mentalidade impostos pela elite e pelo poder político local eram acusados de serem os únicos responsáveis pelo atraso da nação, bem como acabavam sendo condenados a incorporar-se ao mundo do trabalho, já que era tênue a linha que separava a ociosidade permanente da temporária. Esses fatores foram concebidos como motivos de fiscalização e controle da classe pobre, definida como desordeira e turbulenta, tendo-se criado algumas proibições que visavam impedir o agrupamento e o estabelecimento de relações interpessoais entre membros desse grupo. Volpato (1993) defende que tais práticas proibitivas estendiam-se à vida cotidiana dos homens livres e pobres e atingiam a todos, homens, mulheres, adultos, jovens e crianças.

Nos últimos anos do século XIX, o Estado não era o único órgão de poder existente, porém era essencial enquanto aparelho ideológico repressor, pois possuía o monopólio da força que determinava o cumprimento das leis e promovia a repressão. De acordo com Foucault, nas sociedades modernas esse processo de criação, afirmação e aplicação das leis de controle dos corpos acontecia principalmente entre os grupos sociais distintos, que, embalados por seus interesses capitalistas, defendiam a dominação como o caminho adequado para o desenvolvimento de uma nação voltada para os interesses locais.

Diante dos “cultos” à modernidade, tornou-se necessária a adequação do sistema de controle do governo, que criou, dentre outros mecanismos, os Códigos de Posturas, para edificar os conceitos de ordem, moral, costumes, higiene e outros que exigissem a alteração de antigos hábitos.

Ainda segundo Foucault (1987, p. 93):

Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente de suas próprias ideias; é no plano fixo da razão que ele ata a primeira ponta; laço tanto mais forte quando ignoramos sua tessitura e pensamos que é obra nossa; o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das idéias, apenas conseguem estreitá-la

ainda mais; e sobre as fibras moles do cérebro funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios.

A criação dos Códigos de Posturas de Cuiabá, tal como ocorria no restante do Brasil, ficava a cargo da elite de “homens bons”, que fazia das leis uma das vertentes para a consecução de suas pretensões políticas e econômicas. Com seus sonhos, ideais, interesses, projetos e utopias, esse grupo de privilegiados foi abrindo e percorrendo um caminho que convergia para a criação de um Estado soberano, capaz de resguardá-los e, também, de expandir seus domínios. Tais leis eram impostas para toda a sociedade como algo inquestionável.

Para essa elite, somente o ordenamento social seria capaz de conduzir a cidade de Cuiabá ao tão sonhado progresso. Por conseguinte, os Códigos de Posturas que eram instituídos pelas câmaras municipais como meio de regular e ordenar a sociedade, tornando-a apta a fazer parte de um novo país, para cujo crescimento o trabalho, a moralidade e a civilidade eram pontos primordiais.

A formulação e implementação dessas leis supostamente representavam um amplo espaço para o efetivo exercício do poder político. “[...] a ideia moderna de separação de poderes, as competências das câmaras eram as mais variadas e nem sempre havia uma nítida distinção entre as de caráter essencialmente administrativo das de natureza judicial e mesmo política.” (AZEVEDO, 1987, p. 71).

Mattos (1991) advoga que a composição das câmaras municipais ocorria mediante processo eleitoral, do qual tomavam parte como eleitores e candidatos apenas os “homens bons”, representados pelos grandes proprietários de terras, comerciantes e profissionais liberais. Essa escolha voltava-se para a garantia de defesa dos interesses dessa classe, que fazia cumprir suas determinações, sendo uma delas a segregação da sociedade, da qual eram os pobres o principal alvo, devendo ser vigiados, controlados e, de certa forma, excluídos de todos os benefícios proporcionados pelo movimento transformador.

A criação e a posterior imposição dos Códigos de Posturas em Mato Grosso sofreram influência direta das leis que vigoravam em diversos municípios de São Paulo e, em Cuiabá, passaram a regular uma série de situações referentes ao processo de estruturação do espaço urbano e das construções arquitetônicas, adequando-as à realidade local; de higienização da cidade; e de ordenação da população. Qualquer atividade fora das regras adotadas pelo poder público era passível de punição, sob a forma de multa ou prisão.



Esses códigos, instituídos em todo o Brasil, tinham, também, a finalidade de organizar as estruturas internas das cidades que necessitassem se enquadrar no processo modernizador, principalmente no que se referia aos grupos sociais mais baixos, que deveriam ser inseridos na nova dinâmica.

Em Cuiabá, portanto, aspirava-se à grandiosidade e ao embelezamento estrutural da cidade e ao controle dos “ociosos e turbulentos”, direcionando-os para a valorização da vida através do trabalho, único fator capaz de dignificar o homem.

A respeito da elaboração, implementação e execução dos códigos, Gebara (1988, p.121) avalia que: “[...] tanto a legislação nacional quanto as posturas municipais evidenciaram o projeto político da classe dominante, visando estabelecer o controle sobre o mercado livre em formação.”

Com relação aos estudos do homem como um ser social, um dos pressupostos marcantes do século XIX considerava o homem pobre como alguém de qualidade inferior, devendo ser constantemente vigiado e controlado pela polícia, pelo poder político e pela própria sociedade. Foi tal situação, dentre outras, que levou as câmaras municipais de algumas cidades a promulgarem os Códigos de Posturas Municipais.

A esse respeito, Foucault (1987, p. 20) defende que: “[...] o poder disciplinar não destrói o indivíduo, ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado, é um de seus mais importantes efeitos.”

A competência dessas leis avançou sobre os mais variados domínios da sociedade: cemitérios e enterros, venda de remédios, sistema de esgoto, currais, matadouros públicos, açougues, construções prediais, doenças contagiosas, loucos, bêbados, comportamentos ofensivos à moral pública, vacinas, animais e outros.

Com isso, dizer que os códigos restringiam-se somente às questões econômicas de determinados grupos é possuir uma visão inadequada das suas interferências no âmbito social, porque abarcava atividades cotidianas de comércio, da vida amorosa, da amizade e cumplicidade.

No século XIX, as cidades tornavam-se muito significativas, adquirindo vida própria e transformando-se em pontos de referência e atração para os diversos tipos humanos que por elas transitavam. Bresciani (1994) pondera que é fácil reconhecer a urbe como sendo o espaço que, por sua heterogeneidade, é capaz de acomodar a existência de vários mundos dentro de um mesmo espaço físico.

Em face dessas mudanças, a vida nos centros urbanos provocou alterações bruscas no comportamento do homem relativamente às suas relações sociais. A cidade passou a ser um conglomerado de situações e realidades diferentes percebidas por todos.

As relações humanas entre as pessoas de um mesmo grupo tornaram-se muito intensas, e elas acabavam consolidando entre si uma estreita proximidade, a qual, então, era parcialmente condicionada pela situação econômica dos indivíduos. Para o povo trabalhador, a pobreza e a falta de estudos era a realidade imperante. “A acomodação de várias pessoas na mesma casa era uma forma de enfrentar a pobreza; além do abrigo, era buscada a solidariedade própria das pessoas que vivem juntas.” (VOLPATO, 1993, p. 200).

Todavia, a amizade entre livres e pobres era vista com grande temor pela elite, já que a cooperação atuava também no campo das resistências, a exemplo dos ajuntamentos e dos movimentos culturais considerados perigosos.

O estado de miserabilidade e a ociosidade não eram mais aceitos como um comportamento natural; a falta de infraestrutura básica, como água e iluminação, dentre outras carências sociais importantes, acabou por gerar um espaço urbano desorganizado, desprezível, propício ao desenvolvimento de ações classificadas como turbulentas - roubos, bebedeiras, brigas, bagunças e até assassinatos. Por essas e outras razões, a elite passou a se refugiar em suas casas, sendo essas a representação da segurança e dos bons costumes; a rua, por outro lado, foi condenada a uma vigilância constante. Mattos esclarece que a rua tornou-se um espaço perigoso e transgressor, por ser o local de encontro de homens livres pobres e vadios.

Retomemos que o Código de Posturas de Cuiabá tinha por finalidade estruturar a cidade para enquadrá-la nos padrões dos maiores centros urbanos organizados do século XIX. As transformações ocorreram em todos os âmbitos, saúde pública, saneamento básico, construções civis, lazer, educação e outros. Nesse contexto, mantinha erguido o cerco, ou melhor, vigiava e controlava sem trégua os vários segmentos da sociedade, conduzindo, assim, a classe dos homens livres pobres e dos escravos, antes do processo de abolição, para a aurora de uma nova cidade, metamorfoseada, embora lentamente, pelo processo capitalista e racionalista.

Volpato confirma que, em Cuiabá, essas posturas serviam para regulamentar e apregoar a homogeneização das práticas diárias dos cidadãos em sua relação com a cidade, tendo como fator de identificação os hábitos e costumes próprios da elite, que deveriam servir de modelo e ser adotados por todos os demais. Sendo assim, em 1881, os comportamentos dos

pobres tidos como diversão acabaram sendo incorporados nas Posturas Municipais e passaram a ser vigiados. Vejamos:

PARÁGRAFO ÚNICO - Ficam aprovadas as Posturas Municipais de Cuiabá concebidas em 18 capítulos, 81 artigos e seus respectivos parágrafos: e revogadas quaisquer das posições em contrário.

Capítulo 17: Dos jogos e reuniões ilícitas, vozerias e ofensas à moralidade pública;

Art. 65º - Fica expressamente proibido:

§1º - Fazer bulha ou algazarra e dar altos gritos à noite;

§2º - Fazer sambas, cururus e outros brinquedos que produzam estrondo dentro desta cidade;

§3º - Conceder ou sustentar controvérsias em altas vozes pelas ruas quer de dia, quer de noite;

§4º - Proferir palavras obscenas ou licenciosas que ofendam o pudor das famílias ou a moral pública.

Art. 66º - Fica igualmente proibido:

§1º - Todos os jogos de parada ou apostas por meio de cartas, dados, roletas ou quaisquer outros;

§2º - A reunião de escravos, filhos, famílias, fâmulos ou criados nas lojas, travessas ou praças. Os infratores serão multados em dez mil réis ou sofrerão cinco dias de prisão;

Art. 67º - Serão também considerados infratores do parágrafo 2º do artigo 65º e do precedente artigo os donos das casas em que se fizerem os divertimentos, jogos e reuniões. (LIVRO DE REGISTRO DOS DECRETOS E RESOLUÇÕES, 1880).

Apesar de tantas imposições, foram encontrados alguns indícios de ações contrárias às determinações das leis municipais, as quais acabaram por caracterizar as chamadas resistências. As análises de documentos informativos, como os jornais locais e os relatórios da Secretaria de Polícia, mostraram que esses grupos continuavam promovendo reuniões ilícitas, vozearias, jogatinas e batuques.

Pode-se constatar, ainda, o aumento de crimes entre os anos 1870 e 1880 do século XIX, muitos deles provocados pela ingestão excessiva de álcool, sendo constantemente denunciados nos relatórios dos Chefes de Polícia e nos Processos Crimes. Nesses registros informava-se, também, a ampla utilização de armas brancas (facas, facões, punhais e canivetes), por serem mais baratas e de fácil aquisição.

Volpato mostra que a população pobre de Cuiabá, apesar das proibições de algumas atividades consideradas por seus membros como sendo de ordem cultural, continuou ocupando os espaços urbanos para usufruir as oportunidades de lazer ali existentes. Permaneciam sobretudo nos quintais das casas, onde dançavam ao som de músicas típicas,

entoadas por indivíduos do próprio grupo, e consumiam bebida em grande quantidade. Então, era constante a vigilância policial em tais ambientes.

Batuques e funções [que] eram controlados pelas Posturas Municipais; só podiam ocorrer com prévio consentimento das autoridades. Também era bastante controlada a realização dos cururus, manifestação cultural típica das pessoas de Cuiabá, o cururu era visto com desprezo pela classe dominante, que o criticava enquanto dança e buscava impedir sua realização, por considerá-lo como manifestação própria das classes baixas e, além disso, motivador de brigas e disputas. Apesar do intenso controle e das prisões insistentes por esse motivo, os cururus continuavam acontecendo, reunindo em seus folguedos pessoas pobres e escravos. (p. 205).

Certeau (1996) advoga que o ser humano comum cria várias estratégias para escapar das ideias e atividades estabelecidas por grupos distintos, com isso mantendo a sua identidade. Nessa perspectiva, o autor salienta que há:

Mil maneiras de jogar / desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade. (p. 79).

As táticas de “resistência” utilizadas pelas classes mais baixas da sociedade cuiabana eram um tanto quanto variadas. As pessoas passaram a inventar novas formas de viver em uma cidade regida por um código de leis municipais (posturas) que possuíam a função de organizar e disciplinar os moradores, crendo que isso os tornaria parte integrante do progresso estrutural que se implantava.

Um dos segmentos que mais chamava a atenção das autoridades e, por isso mesmo, sofria constante vigilância era a juventude, que passou a representar, naquele período, a depositária das mudanças conducentes do país ao desenvolvimento. Essa parcela da população deveria ser bem orientada pelas famílias, para, então, poderem desenvolver as capacidades necessárias para o seu crescimento, nada podendo afastá-la do caminho do trabalho e da ordem.

A inquietude dos jovens deveria ser controlada pela imposição de normas rígidas, que acabariam por condicioná-los a serem agentes participativos das ideias modernizadoras pensadas para o país. Mesmo sendo controlados em suas representações culturais pelos

Códigos de Posturas, encontramos indícios de que alguns deles não se curvavam diante das regras impostas; ao contrário, agiam de forma transgressora, evidenciando o espírito contestador, natural e comum nessa fase da vida humana.

Apesar de viverem em uma cidade onde os códigos de leis municipais eram devidamente aplicados e intensamente cobrados, a população pobre cuiabana de diferentes faixas etárias conseguia manter-se inserida no contexto de modernização, utilizando-se de artimanhas e destrezas para escapar das pressões exercidas pela elite e pelo poder público. Cada indivíduo representava, a sua maneira, um tipo de resistência, que podia ser manifestada pelo silêncio ou provocando-se tumulto, dependendo da característica pessoal do envolvido no processo.

Os jovens foram inteiramente integrados na realidade configurada por essas leis, seguindo as orientações e normatizações impingidas pelo poder público. Porém, alguns deles armavam situações através das quais pudessem se rebelar contra qualquer tipo de proibição, dando-lhe a conotação de privação de seus direitos e vontades. Apesar de a maioria da população cuiabana, incluindo a juventude, não saber exatamente quais eram seus reais direitos, todos valorizavam a liberdade.

No entanto, mesmo havendo resistência por parte da população pobre quanto a essas imposições e ao patrulhamento dos comportamentos considerados inadequados ao modelo de civilidade europeia, é certo que os valores da elite política foram hegemônicos, tendo-se no trabalho o elemento regenerador do indivíduo e na escolaridade o sinônimo de refinamento cultural. Sendo assim, todos os indivíduos (os considerados de bem) deveriam estar inseridos nessa estrutura, pois o que a elite realmente ansiava era o controle e o direcionamento político da massa, sem, contudo, se preocupar realmente com a existência de seus componentes, pelo menos, como cidadãos.

### **3.3 A PRESENÇA DE JOVENS NEGROS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE CUIABÁ**

A República brasileira surgiu pelas mãos da elite nacional, que esperava, por meio da implantação e propagação do sentimento de nacionalidade, fazer com que toda a nação, independentemente das particularidades físicas de seus integrantes, fosse incluída nesse movimento. Na base desse grupo de privilegiados encontrava-se o governo, que pretendia alcançar o progresso e o desenvolvimento do Brasil através da execução do plano elaborado e

organizado pela elite letrada, que alimentava a crença no mito de um país único e democrático, sem distinções e servindo ao interesse de todos.

Foi, portanto, a elite letrada brasileira a responsável por essa idealização, uma vez que se encontrava disposta a continuar exercendo as lideranças políticas e o controle das decisões que seriam tomadas em nome da nação, que, na verdade, existia somente no imaginário desse grupo social; os demais não se identificavam nem se viam representados por essas aspirações. Abordando esse assunto, Valle (1997) julga ter sido pouco provável que os brasileiros conseguissem se identificar com aquilo que fora planejado e idealizado somente pela elite, mais interessada em encontrar meios para confirmar seus interesses, por meio dos quais decidiria o que seria ou não necessário para toda a nação.

Em consonância com essas ideias, as escolas, já nos primeiros anos da República, tornaram-se o carro-chefe dos discursos oficiais e as responsáveis pelo progresso que o Brasil passaria a conhecer. Por esse motivo, essas instituições de ensino foram utilizadas como espaços de propagação das intenções da elite, a serem absorvidas, como se esperava, pelos demais grupos sociais, que, por sua vez, deveriam aceitá-las e praticá-las para o bem de todo o país. A propósito, a idealização em torno da construção de um país cujo governo fosse exercido em nome da democracia nasceu sob a influência da Revolução Francesa e consolidou-se com o processo de formação dos Estados Unidos, que ganharam simpatizantes e adeptos entre os membros mais conceituados da classe política brasileira.

Nesse contexto, a escola - e, com ela, o ensino -, que ocupava uma posição de destaque diante das atribuições políticas que começaram a ser dirigidas à população brasileira, deveria ser destinada a todos os indivíduos indistintamente, ressaltando-se que, nesse momento, ela ainda se encontrava associada diretamente ao processo de formação plena do cidadão, oferecendo a todos a oportunidade de se integrarem nessa dinâmica nacional.

[...] a universalização da instrução elementar implica na instalação de um “participável”, de uma “cultura” definida em termos escolares pelo currículo comum, tanto aos estabelecimentos públicos quanto privados. E frequentar a Escola é, imediatamente, participar deste patrimônio comum. Porém, a cultura escolar comum deve, sobretudo, tornar possível uma forma de participação social mais ampliada e é, portanto, necessariamente definida pelo sentido atribuído à cidadania, às suas características e condições de exercício. Em outras palavras, o “participável” a que dá acesso a escola pública não tem fim em si mesmo, mas precede e prepara o que se poderia chamar a “plena” participação na sociedade. (VALLE, 1997, p. 11).

A defesa de uma escola pública e preparada para propagar o lema da República foi um dos pontos defendidos dentro do novo regime, visto que a população deveria enxergar os ganhos decorrentes da sua integração no processo político. A matrícula e a frequência às aulas nos estabelecimentos de ensino distribuídos por todo o país seriam o primeiro e o derradeiro passo para que os brasileiros fossem atendidos pela política elitista nacional. Por isso, o Estado passou a defender esse modelo de escola, afinado com os seus interesses e pregadora dos benefícios que obteriam tornando-se parte do movimento em prol da cidadania.

Na verdade, a relação escola-Estado-nação desencadeou um verdadeiro jogo de poderes e submissões, no qual um mecanismo de poder apareceu atrelado ao outro, com a escola pública vinculando-se aos interesses do Estado, e este ainda mantendo sob seu poder os interesses de toda a nação. Sendo assim, a maioria da população deveria estar pronta para atender às necessidades da elite letrada e detentora dos poderes políticos, acreditando-se que, dessa forma, todos estariam integrados no projeto político pensado para o Brasil. De acordo com Valle, escola e nação eram termos indissociáveis naquele momento.

Coube, então, à escola pública, ligada diretamente às aspirações do Estado, propagar o ideário republicano. Novo governo, nova nação, novos homens constituíam, sim, os interesses definidos pela elite brasileira como sendo a base das ações políticas a serem implantadas e disseminadas no território nacional.

E a escola entrou nesse contexto quando passou a representar uma instituição laica e universal, o que ocorreu ainda durante os movimentos transformadores do século XVIII<sup>41</sup>, propondo a queda do antigo regime e das ações praticadas pelos grupos detentores do poder.

Proclamada laica, esta instituição traz consigo as marcas do prestígio da razão, em nome do qual os homens do século XVIII investem contra os dogmas, se pretendem capazes de construir novos mundos e novos homens e passam a depositar na nação educativa uma notável parte de suas expectativas revolucionárias. Pois, mais do que a instituição, é a própria razão que assim a concebe que se proclama laica, partindo em guerra contra a influência da Igreja. Combatido ferozmente, direta ou insidiosamente, desde suas origens, o princípio da laicidade é encarado por seus defensores como consequência mais do que natural dos valores de igualdade, de justiça e de verdadeira fraternidade que inspiram os ideais democráticos. Estes

---

<sup>41</sup> Foi durante o processo desencadeado pela Revolução Francesa que surgiram defensores e teorias capazes de formar novos pensamentos e ideias, que passaram a ser aceitos e copiados em vários países e em momentos distintos da História. A queda da Bastilha, em 1789, não assinalou somente a queda do absolutismo monárquico na França; ela marcou, ainda, a derrocada da obsoleta Igreja Católica, que mantinha o monopólio de alguns saberes, entre eles os relativos à educação, e da própria nobreza, que viu seus privilégios e bens pouco a pouco sendo ignorados pela crescente e inteligente burguesia. Esta, por sua vez, instaurava um novo governo, baseado, pelo menos teoricamente, nas ideias democráticas, cujo lema era a defesa dos direitos individuais dos cidadãos e sua plena liberdade, além da participação política.

mesmos ideais conduzem à presunção universalista que concede à Escola o caráter de fiadora e, ao mesmo tempo, de principal instrumento de construção de uma república de iguais [...] (VALLE, 1997, p. 20).

Lembremos que o governo republicano esperava, pelo menos em tese, que as escolas se tornassem redutos de formação desse novo cidadão. Na realidade, porém, esses espaços continuaram perpetuando os resquícios das diferenças sociais e étnicas há muito vigorantes, pois, como já dissemos, sua organização interna e seus regulamentos não atendiam efetivamente às necessidades de toda a população brasileira. Tanto que alguns grupos permaneceram excluídos do privilégio de frequentá-los, por serem esses locais abertos a quem tivesse condições morais, físicas e financeiras de se vestir dignamente e adquirir os materiais escolares requeridos para o aprendizado.

Portanto, a maioria da população brasileira, que era pobre, não tinha condições de conduzir seus filhos aos centros de ensino, pois não tinha dinheiro para custear as despesas com a sua educação e recebia pouca ajuda financeira do governo, cujos subsídios concedidos eram poucos e não atendiam a todos os necessitados. Havia, ainda, o fato de muitas famílias contarem com a contribuição dos jovens e, por vezes, até de crianças para o sustento das casas, motivo pelo qual estes eram obrigados a trabalhar.

Em Mato Grosso, essa realidade não foi diferente da vivenciada em outros centros, onde as escolas públicas ou particulares eram majoritariamente frequentadas por membros de grupos sociais privilegiados, enquanto a outra parte da população, que se constituía na grande maioria, encontrava-se envolvida com outros afazeres. Mesmo assim, isso não significou a exclusão dessa minoria - em termos de poder socioeconômico, político e cultural - do processo de crescimento do país, haja vista os discursos proferidos na época considerarem-nas as responsáveis pelo trabalho indispensável a ser realizado nessa direção.

Então, na cidade de Cuiabá, logo após a Proclamação da República e durante boa parte da Primeira República, não nos surpreendeu o fato de que poucos jovens negros estudassem nas escolas locais. Essa percepção foi obtida através da análise de alguns documentos localizados no APMT, dos quais consta o registro dos educandos. Por exemplo, no *Resumo nominal de faltas dos alunos matriculados no Liceu Cuiabano*, datado de maio de 1890, figura o nome de somente um estudante negro. Em outra relação, ou *Lista nominal e numérica dos alunos da 3ª Escola do Sexo Masculino do 1º Distrito da Capital*, datada de junho de 1890, igualmente um aluno, residente da Freguesia da Sé, encontrava-se matriculado.



Mediante a análise dos dados levantados, voltamos às nossas indagações habituais: as escolas eram dirigidas a toda a população? Onde estariam aqueles jovens negros catalogados pelo Recenseamento de 1890 como estudantes? Dos quatorze jovens estudantes das instituições de ensino de Cuiabá, conseguimos, por intermédio da observação documental, chegar a dois nomes, João Baptista da Silva Cuyabano, matriculado no Liceu Cuiabano, e Bento José dos Santos, devidamente matriculado na 3ª Escola do Sexo Masculino da Capital.

Para melhor visualizarmos essa situação e reconhecermos alguns sobrenomes importantes que configuravam a política local, elaboramos um quadro no qual dispusemos os nomes dos matriculados no Liceu Cuiabano no ano de 1890, adiantando-nos, porém, em nossas deduções, que, como esclarece Siqueira, o ensino secundário serviu muito mais aos interesses da burguesia local, que agora não precisava mandar seus filhos para outras localidades, em busca de uma melhor preparação para o ensino superior.

São sobrenomes de filhos, sobrinhos ou alguém bem próximo aos homens mais importantes da política e da economia locais. Citemos, para ilustrar, a família “Mesquita”, que, entre outras conquistas, teve um de seus membros, José Barnabé de Mesquita, convidado para fazer parte da comissão responsável pela realização do Recenseamento de 1890 em Cuiabá.

Quadro 10 - Relação dos alunos matriculados e frequentadores do 1º, 2º e 3º anos no Liceu Cuiabano

| <b>Alunos</b>                    | <b>Alunos</b>                        |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Augusto César Corrêa Cardoso     | José Soares de Mesquita              |
| João Gratidiano Dorileo          | Oscar de Araújo                      |
| Joaquim Ferreira Ramos           | José da Costa Júnior                 |
| Joaquim Mariano Paes de Carvalho | Américo de Miranda Santos            |
| João Benedito Pompeo de Barros   | Frederico Augusto de Oliveira        |
| Luiz Pereira Cuyabano            | Francisco Vieira de Almeida Sobrinho |
| João Pedro de Arruda             | João Alfredo de Oliveira             |
| João Alberto Curvo               | Lauro Floriano Ribeiro               |
| Francisco Antunes Munis          | Antônio Vieira de Almeida Filho      |
| Australino Pereira Jorge         | José Augusto Corrêa                  |
| Ricardo Anacleto de Oliveira     | João Pedro de Arruda                 |
| João Graciano de Pina            | Manoel Ferreira da Costa             |
| Alfredo de Castro Silva          | Álvaro Pereira Jorge                 |
| Carlos Huguenev                  | Silvério Candido Tavares Cardoso     |
| Palmiro Antônio Serra Pulchério  | João Baptista da Silva Cuyabano      |

Fonte: Resumo nominal de alunos matriculados no Liceu Cuiabano (maio 1890).

Nota: Construção da autora.

A fim de compreendermos mais claramente o papel desempenhado pelas instituições de ensino junto à população cuiabana, decidimos traçar um breve perfil do colégio Liceu Cuiabano, a primeira unidade escolar secundarista da cidade no século XIX. Seu programa de ensino renovado e moderno, em relação às outras instituições, tais como o Seminário Episcopal da Conceição, foi elaborado pela elite, que, ainda no governo imperial (período em que fora inaugurado), empenhava-se na construção de um Brasil moderno e civilizado.

Em tese, o Liceu Cuiabano atenderia às necessidades de toda a população local, indistintamente, porém foi escolhido por esse grupo restrito de privilegiados como o lugar próprio para a preparação dos jovens que prestariam exames no Rio de Janeiro, os quais, portanto, possuíam boas condições socioeconômicas. Os dois cursos criados nessa escola foram o Normal e o de Línguas e Ciências Preparatórias: o primeiro destinava-se a formar professores primários, já o segundo, a preparar os jovens mato-grossenses para os exames preparatórios de acesso ao ensino superior.

Outra ideia bastante propalada pelos educadores no momento da inauguração das aulas do Liceu era de que os filhos da Província não mais necessitavam afastar-se dela para cursar o secundário, o que representava uma economia para os pais e uma maior abertura desse nível de ensino às camadas mais pobres. (SIQUEIRA, 2000, p. 117).

Apesar do discurso, as aulas do Liceu Cuiabano eram frequentadas, quase que em sua totalidade, pelos filhos das elites, que em geral eram os que ingressavam no ensino superior. Para a maioria da população, desprivilegiada, o limite era o ensino primário, no qual aprendia as primeiras letras. Sendo assim, a classe social abastada tratou logo de voltar para os seus próprios interesses a instituição que nasceu sobre as bases da democracia utópica e teria a obrigação de propiciar a todos as mesmas oportunidades de instrução, esta que, segundo os critérios postos pelo governo, implicava a aptidão necessária para formá-los cidadãos.

Comprovando a importância do Liceu para a elite cuiabana, apresentamos o requerimento enviado pelo pai de um dos grupos familiares abastados da cidade de Cuiabá, pedindo pela admissão do filho, procedimento esse adotado por outros chefes de família:

Cidadão Reitor do Liceu Cuiabano.  
Joaquim Soares de Mesquita, desejando que seu filho José Soares de Mesquita, continue a frequentar as aulas de português, francês e aritmética desse estabelecimento, vem pedir-vos a graça de admiti-lo.  
Pelo que pede deferimento.

Cuiabá, 31 de Janeiro de 1890.  
João Soares de Mesquita. (REQUERIMENTO DE MATRÍCULA, 1890)

Tornemos dizer que a função do Liceu foi cumprida apenas parcialmente, pois, embora tenha sido idealizado para atender indistintamente a toda a população, acabou por servir quase que exclusivamente a elite de Mato Grosso, em especial a de Cuiabá. Logo, muito pouco ou quase nada restou a ser feito em benefício do restante da população.

Partimos, agora, para a observação dos dados fornecidos pela listagem de alunos matriculados na 3ª Escola do Sexo Masculino da Capital. De início, chamou-nos a atenção o fato de termos encontrado a indicação de três alunos negros frequentando a instituição, de modo que, de todas as relações nominais analisadas, essa foi, sem dúvida, a que apresentou o maior número desses jovens. Todavia, trata-se de um quantitativo ainda pequeno em relação ao conjunto de indivíduos negros registrados em Cuiabá pelo Recenseamento de 1890.

Voltando aos três alunos registrados, cujas idades eram 7, 8 e 12 anos, respectivamente, somente um deles, o último, se tornou sujeito de nossa pesquisa. O quadro que segue reúne os nomes de todos os alunos matriculados na referida escola, entre os quais destacamos, com o recurso de negrito, os caracterizados como negros.

Quadro 11 – Relação dos alunos matriculados na 3ª Escola de Instrução Primária do Sexo Masculino do Primeiro Distrito da Capital

| <b>Alunos</b>                     | <b>Alunos</b>                                  | <b>Alunos</b>                              |
|-----------------------------------|--|--|
| Lourenço Januário dos Santos      | Benedito João da Matta                         | Luíz Izidoro da Costa                      |
| José Saturnino de Mello           | José Martinho da Costa                         | Izidoro de Siqueira Caldas                 |
| Albertino Mamoré                  | João Prado Galvão                              | José dos Santos Pereira                    |
| Ulisses Mamoré                    | João Honorato Rodrigues                        | José Benedito Louzada                      |
| Balbino Pinto de Moraes           | <b>Manoel da Conceição</b> <sup>42</sup>       | Gonçalo de Cerqueira Caldas                |
| José Gratidiano de Oliveira Filho | Manoel Pedro de Almeida                        | Pedro dos Santos Alcântara                 |
| Pedro Gratidiano Dorileo          | <b>Manoel dos Santos Sampaio</b> <sup>43</sup> | <b>Bento José dos Santos</b> <sup>44</sup> |
| Francisco de Souza Neves          | Luíz Firmino da Fonseca                        | João Casemiro do Nascimento                |
| Mathias Leite de Fonseca          | Arthur Coelho                                  | Euclides Augusto de Oliveira               |
| Olegário Henrique de Souza        | João Francisco                                 | João Francisco de Oliveira                 |
| José Leite de Sampaio Jr.         | Joaquim Lopes                                  |  |

Fonte: Lista nominal de alunos da 3ª Escola do Sexo Masculino da capital (jun. 1890).

Nota: Construção da autora.

No resumo nominal de faltas dos alunos matriculados no Liceu Cuiabano, datado de 9 de maio de 1890, encontramos os seguintes fatos: 40 alunos matriculados, dos quais, segundo o Recenseamento de 1890, 20 eram brancos, 10 eram pardos e 1 era negro. Os demais não foram detectados no levantamento censitário, talvez em decorrência da possível mudança de domicílio, do fato de a residência estar fechada no momento da entrega dos boletins censitários ou, ainda, da falta de declarações precisa ao questionário. A ausência de informações sobre os outros nove alunos matriculados na instituição acabou por dificultar a conclusão total de nossa amostragem.

Na análise da listagem referente aos alunos matriculados na 3ª Escola do Sexo Masculino da Capital, observamos essa mesma situação. O número de jovens brancos e pardos era muito superior ao de negros. Especificamente, existiam, ao todo, 10 brancos, 8 pardos e 5 negros, e, destes últimos, apenas 1, com idade de 12 anos, foi mapeado para o universo da pesquisa; os demais tinham entre 7 e 10 anos de idade.

<sup>42</sup> Esse aluno tinha 7 anos de idade, não pertencendo, pois, ainda, ao grupo definido como juventude. Por isso, seus dados não são considerados nesta análise documental.

<sup>43</sup> Esse aluno também não foi contemplado pela pesquisa, por ter 8 anos de idade.

<sup>44</sup> Esse foi o único aluno da lista declarado “preto”, e isso nos conduz a deduzir que, em Cuiabá, alguns poucos jovens negros tiveram acesso à escola.

A busca contínua por dados conduziu-nos a outras listas nominais de alunos de diferentes instituições de ensino de Cuiabá, nas quais os pais ou responsáveis pelas crianças e jovens matriculavam-os na certeza de estarem garantindo-lhes uma boa educação, ou o direito de serem considerados cidadãos da nação brasileira.

Algumas instituições de ensino de Cuiabá nos intrigaram não pelo pequeno número de jovens negros matriculados (e em muitas delas estes nem chegaram a aparecer) e sim pela sua organização, atrelada a algumas ideias reformadoras da educação. Um dos estabelecimentos que nos despertou maior atenção foi a 2ª Escola do Sexo Feminino, na qual encontramos matriculadas algumas crianças extremamente novas, com 5 anos de idade, porém nenhum jovem negro. Observemos adiante o quadro contendo os nomes de todos os alunos da instituição, no ano de 1890:

Quadro 12 – Relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino, em 1890

| <b>Alunos</b>                | <b>Alunos</b>                  | <b>Alunos</b>                                |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| Marisa Carvalho Vieira       | Anna Corrêa Mello              | Leopoldino Leite da Silva                    |
| Adelvira Almeida da Cunha    | Delfina Corina de Vasconcelos  | José Benedito Domingos                       |
| Luzia Portella Moreira       | Joaquina Elvira de Vasconcelos | Urbano Potenciano                            |
| João Portella Moreira        | Maria Pedrosa Henrique         | Maria Madalena Rabello Leite                 |
| Maria Eloina de Mello        | Ana Maria do Bom Despacho      | Paulina Rabello Leite                        |
| Joana da Costa Barros        | José Pinto de Souza            | Augusta Osório                               |
| Ruth Arlindo                 | Honorina de Veneza             | Ana Osório                                   |
| Marcelino Antunes da Costa   | José Laudelino de Araújo       | Josefina de Souza Ponce                      |
| Rosália de Miranda           | Emília Ferreira da Silva       | Alice de Souza Ponce<br>Maria Tereza de Pina |
| Maria Florencia de Almeida   | José Leôncio de Araújo         | Firmino Rodrigues da Silva                   |
| Zulmira de Lima              | Manoel Peixoto                 | Maria Tereza de Pina                         |
| Benedito Potenciano da Silva | Demethilde Alves da Cunha      | Maria Clara Gregório                         |
| Maria Guararim da Silva      | Maria dos Anjos Alves da Cunha | Antônio Gaudie                               |
| Balbina Arinos               | Seraphina Verlangieri          | Maria Gregório Dias                          |
| Benedito Soares              | Honorata Verlangieri           | Pedro Rodrigues                              |
| Maria Soares                 | Alcorina Monteiro              | Emílio Rodrigues                             |
| Ana Pereira de Campos        | Ignês Eulália Moreira Serra    | Corsina Vieira                               |
| Amália Leite da Silva        | Maria Francisca Galvão         | Otávio Arinos                                |
| Manoel Leite da Silva        | João Ferreira Mendes           | Silvino Mariano de Campos                    |
| Joaquim Paes de Barros       | Floriana da Costa              | Manoel Conrado                               |
| Florêncio Paes de Barros     | Alice Vieira                   | Chistino Virgínio                            |
| Vicente da Costa             | Benjamim Vieira                | Nepunocena Duarte                            |
| Frederica Georgina Pereira   | Américo Pinto Brazil           | Joaquim Ribeiro Marques                      |
| Leonor Portella Moreira      | José Pinto Brazil              | Julieta de Souza Ponce                       |
| Joana de Souza               | Francisco Corrêa de Mello      | Benedita Augusta Duarte                      |
| José Benício da Costa        | Antônio Duarte                 | Ana Henriqueta                               |
| Delfino da Costa             | Corina Augusta Novis           | Maria Clara                                  |
| Dormevil Augusto Duarte      | Maria Herbes                   | Achilho Novis                                |

Fonte: Lista nominal de alunos da 2ª Escola do Sexo Feminino (1890).

Nota: Construção da autora.

As listagens aqui utilizadas como fontes de investigação exibiram os nomes dos alunos devidamente matriculados nas diferentes instituições de ensino, além dos registros das presenças e faltas às aulas. Enfim, os dados levantados a partir desse material de pesquisa conduziram-nos à percepção de que a presença de estudantes negros era muito inferior à de brancos e pardos nas três instituições de ensino focalizadas (duas primárias e uma secundária).

Para melhor evidenciarmos a situação da educação entre a população de Cuiabá no final do século XIX, realizamos o cruzamento entre os dados fornecidos pelo Recenseamento de 1890 no que tange aos registros dos grupos étnicos que frequentavam uma escola naquele período. Para tanto, fizemos uma contagem detalhada, levando em conta o número total (já apresentado anteriormente) desses grupos nas duas freguesias urbanas (Sé e São Gonçalo):

QUADRO 13 – Porcentagem de jovens declarados frequentadores de instituições de ensino em Cuiabá, em 1890 nas Freguesias da Sé e São Gonçalo

| Alunos  | Sé  | São Gonçalo | % de alunos da Sé | % de alunos de São Gonçalo |
|---------|-----|-------------|-------------------|----------------------------|
| Branços | 137 | 19          | 31,06%            | 17,11%                     |
| Pardos  | 75  | 23          | 11,30%            | 9,95%                      |
| Pretos  | 12  | 2           | 6% = 0,92% total  | 5,4% = 0,52 total          |

Fonte: Mato Grosso (1890).

Nota: Construção da autora.

O fato de termos encontrado um número inferior de negros nas escolas de Cuiabá não nos surpreendeu tanto, visto que essa era uma realidade vivenciada também em outras regiões do país, como, por exemplo, em São Paulo. Continuamos, então, à procura de mais informações que constatassem a presença e/ou a permanência desses sujeitos em instituições educacionais da cidade de Cuiabá. Nossa finalidade continuou sendo a compreensão da situação vivenciada pelos jovens negros em relação à oferta de oportunidades para integrá-los ao projeto modernizador proposto pelo governo.

Todavia, nesse processo, os discursos apregoavam ideias que não eram aplicadas na prática. Sendo assim, a questão era como poderíamos constatar se realmente foram pensadas e implementadas ações concretas para diminuir a distância entre um passado de privação da liberdade e o presente faustoso pregado de forma imaginária a todas as pessoas que estivessem preparadas para fazer parte dele.

O nome do único aluno negro evidenciado na listagem de matriculados no Liceu Cuiabano, João Baptista da Silva Cuyabano, figurou em um novo arquivo de documentos intitulado *Requerimentos enviados a Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso*, datado de 1892. Essa fonte documental explicitou que Agostinho da Silva Cuyabano, pai do estudante, preencheu um requerimento junto à diretoria, a fim de matricular o filho, então um jovem de 20 anos, nas aulas de Aritmética e Álgebra na referida instituição. Outros pais tiveram essa mesma atitude, com o intuito de zelar pela boa educação e preparação intelectual

dos filhos. Um dado importante verificado no final desse documento foi a existência de uma nota, esclarecendo que todos os educandos que solicitaram, através de requerimento individual, sua matrícula, tiveram que pagar uma taxa pelo expediente. Junto aos nomes dos pagantes, apresentava-se o termo “matricule-se”, com a assinatura do diretor do Liceu.

Em face desse ocorrido, mais uma indagação afluía em nosso processo investigativo: se essa instituição era uma das que recebiam subvenção do governo e sustentavam o título de escola pública, por que se cobrava pelas matrículas? Sem uma resposta adequada, passamos a compreender, pelo menos em parte, um dos motivos que acabou afastando os jovens negros dessa unidade escolar. Na grande maioria dos dados obtidos, os negros possuíam uma baixa renda familiar, de sorte que os pais não tinham as condições requeridas para custear nem mesmo as matrículas daqueles que tivessem completado o ensino primário.

Outra possível explicação refere-se aos horários das aulas. Em outra série de documentos, denominada *Horário das aulas do Liceu Cuiabano*, datados de 1893, 1894 e 1895, as aulas seriam ministradas seis dias por semana (de segunda a sábado), com início às 7 h e término às 14 h. Mais uma vez, a parte pobre da população, inclusive os negros, não poderiam usufruir a oportunidade de frequentar uma sala de aula.

Apesar de entenderem a importância da educação e de saberem que ela lhes renderia melhorias, os jovens negros, assim como o restante da população pobre, não podiam estudar, pois necessitavam trabalhar para ajudar no sustento das famílias, instituição esta concebida como o pilar de sustentação de todo e qualquer indivíduo honrado. Dessa forma, os sujeitos desta investigação não se integraram no projeto civilizatório por meio da educação, pois se encontravam absorvidos como mão-de-obra barata pelo mercado trabalho.

### **3.4 A REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DOS JOVENS NEGROS DE CUIABÁ NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

Nossa pesquisa apontou para alguns fatos com os quais já esperávamos deparar: os negros não foram atendidos pelo poder público na grande maioria de suas necessidades básicas após o processo de libertação de séculos de escravidão. Por mais que desejassem ser integrados nos projetos modernizantes pensados para o Brasil, esse grupo étnico sempre foi



posto de lado e, quando insistia buscar por igualdade de direitos e oportunidades, encontrava obstáculos por vezes intransponíveis.

A opção pelo grupo de jovens negros egressos do sistema de domínio patriarcal escravista como sujeitos desta investigação teve por base o reconhecimento histórico desses agentes nas transformações idealizadas para o país durante a Primeira República. Como já tivéramos contato com estudos realizados por diferentes estudiosos sobre distintas regiões do país, imaginávamos que, em Cuiabá, a situação desses indivíduos fosse a mesma. Sendo assim, o pequeno número de jovens negros classificados como alunos não nos surpreendeu.

Seguindo em outra direção, não condizente com a estabelecida para a consecução do nosso objetivo principal, mas que convergia para o reconhecimento da participação dos jovens negros cuiabanos nas escolas, focalizamos a questão do trabalho, que formava, juntamente com a educação, o pilar que sustentaria o progresso da nação e, em especial, serviria para civilizar os brasileiros do “estado de barbárie em que se encontravam”. Tais pensamentos eram propagados pela elite letrada, que ressaltava o cultivo do amor e a dedicação ao trabalho, principalmente por intermédio de artigos publicados em periódicos e em discursos oficiais.

Se os negros não estavam integrados à realidade educacional vivenciada pelo estado de Mato Grosso, estavam, sim, ocupando outra posição, a de trabalhadores braçais, para o que não necessitavam de preparo intelectual. Então, na verdade, o que ocorreu com esse grupo étnico foi uma troca de papéis econômicos: ele deixou de ser escravo, uma mercadoria, para se tornar trabalhador livre, recebendo pelos serviços prestados.

Inspirados por essa realidade, vivenciada na cidade de Cuiabá, e a fim de compreendê-la com mais profundidade, procuramos fazer um levantamento da condição socioeconômica desses agentes históricos, do final do século XIX até os primeiros anos do século XX.

A análise partiu do conhecimento de outras situações a que estavam expostos esses jovens, explicitadas em documentos de outras naturezas, que não tiveram a função de nos mostrar a situação educacional dos negros e sim de detectarmos onde eles se encontravam, já que estavam fora da escola.

Os Processos Crimes foram nossa maior ferramenta no cumprimento dessa meta, indicando-nos quais seriam os caminhos a percorrer, onde deveríamos procurar os nossos jovens negros. Coletamos dados em diferentes documentos, focando o envolvimento de algum jovem em problemas com a justiça, o que poderia ser considerado um dos motivos do seu afastamento, temporário ou não, da escola.

Nesse sentido, por meio da análise de alguns Processos Crimes, constatamos a realidade econômica e social vivenciada pelos negros, bem como conseguimos detectar a presença de atitudes e pensamentos racistas, expressos nas falas de pessoas que se viram envolvidas em problemas com a lei.

Citemos um crime ocorrido em 1891, enquadrado na série penal de homicídio e cujo processo mostrou, em parte, como eram as relações entre os integrantes do grupo de homens livres pobres que habitavam a cidade de Cuiabá e deu visibilidade para o nível de escolaridade dos envolvidos:

**O menor Manoel Pedro, 14 anos, preto, não sabendo ler nem escrever,** filho de Rosalina de Tal, foi acusado de matar a facadas um outro menor de nome Sebastião de Santana, 14 anos. O crime aconteceu em um curral pertencente a D. Maria Augusta de Azevedo, que servia como matadouro e também como lugar de brincadeiras das crianças locais. O réu alegou em sua defesa que o crime aconteceu sem querer no momento em que ele afiava uma faca e foi provocado pela vítima que começou a zombar dele, sem ver o momento certo, o mesmo teria partido para cima da vítima ferindo-o com uma facada certa em seu peito. **As testemunhas que viram tudo eram outros meninos também menores de idade** que presenciaram e confirmaram a versão do réu. O crime cometido pelo menor estava previsto no artigo 193 do Código Criminal (PROCESSO CRIME SUB-SÉRIE PENAL, 1891, grifo nosso).

Outro Processo Crime interessante foi o que acusou o réu Cyriarco da Silva de ter ferido aquilo que prescrevia uma observação relacionada ao Código de Postura. Isso nos revelou que as punições estendiam-se àqueles que, por qualquer motivo, acabavam por desrespeitar as leis:

**O réu Cyriarco da Silva, 20 anos, preto, solteiro, lavrador, não sabe ler nem escrever,** é acusado de andar pela cidade com um boi bravo que acabou ferindo o menor Benedito Fernandes da Motta no braço esquerdo. **O réu está sendo acusado por crime de leve ofensa e falta de observação do Código de Postura.** Em sua defesa, o réu declarou que a muitos anos pratica a atividade de vender carnes em sua carroça puxada por este mesmo animal em questão e que ele nunca havia partido para cima de ninguém, e se isto tivesse já acontecido ele próprio não teria utilizado o animal. A justiça julgou o réu culpado pelo artigo 306 do Código Penal com pena mínima de 15 dias e máxima de 6 meses de prisão. A justiça ofereceu ainda a possibilidade do pagamento da fiança no valor de 800 mil réis como forma de libertá-lo, porém sem ter o pai como obter fiadores ou ele próprio conseguir o dinheiro, o réu foi mantido preso. (PROCESSO CRIME SUB-SÉRIE PENAL, 1891, grifo nosso).

Os Processos Crimes foram as fontes documentais escolhidas para esta fase do trabalho, por representarem situações concretas do cotidiano das pessoas envolvidas nos atos crimes e que, por motivos de caráter diversos, acabavam enfrentando questões judiciais. Esses processos eram classificados de acordo com as categorias nas quais os atos se enquadravam e possuíam características diversificadas, pois tratavam de circunstâncias distintas, como defloramentos, assassinatos, roubos, descumprimentos da lei, entre outras.

Em todos os documentos analisados, ficou latente a sensação de que muitos dos envolvidos nos casos infringiram a lei por motivos de desconhecimento das normas estabelecidas; ou por se aproveitarem de pessoas que não tinham muitas condições de se defender, pessoas com baixo ou nenhum grau de instrução, desconhecedoras de seus direitos; ou, ainda, pela questão econômica, já que a condição de miséria de alguns ficava expressa desde o momento da formalização da denúncia.

Ao longo do tratamento dessas fontes, percebemos a presença insistente de jovens negros, que deveriam estar frequentando a escola ou desempenhando uma função no mercado de trabalho, encontrando-se, antes, envolvidos em algum problema com a justiça.

Consequentemente, quando a República chegou, essa população teve que lançar mão de alguns estratagemas para encurtar as distâncias ou, pelo menos, minimizar as terríveis exclusões a que eram submetidos. Tiveram que aprender sozinhos o significado da palavra liberdade, pois, mesmo diante da abolição, continuaram sendo relegados.

A sua tragédia abra-lhe os olhos tanto para as consequências deletérias do “mau uso” da liberdade, quanto para os dilemas da integração social. Compreendera, afinal, que sem a assimilação prévia de modelos de comportamento social que eram levianamente rejeitados, pois pareciam uma cadeia, ficaria eternamente à margem da prosperidade geral. (FERNANDES, 1978, p. 96).

Os negros só começaram a entender realmente as estruturas sociais às quais deveriam se integrar nas primeiras décadas do século XX, quando se deram conta da necessidade de usar a liberdade em seu favor e não contra si próprios, assumindo o papel de trabalhadores livres, que, apesar das poucas oportunidades, representavam a força de trabalho, intrinsecamente associada ao crescente desejo de progresso da nação.

### 3.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS JOVENS NEGROS

Um dos discursos difundidos com maior ênfase no Brasil durante a Primeira República relacionava-se ao trabalho, que deveria ser entendido como o caminho necessário para a construção de uma grande nação e a virtude necessária para transformar uma pessoa em “homem de bem”. Para que isso acontecesse, era necessária a participação de todos.

Essa ideia foi fruto da situação educacional problemática na qual se encontrava a maioria da população brasileira, que não era contemplada pelas unidades escolares. Em Mato Grosso, a missão da elite era incentivar o aperfeiçoamento econômico e moral da sociedade, para conseguir moldar os sujeitos e transformá-los em um investimento social necessário ao progresso nacional.

Portanto, a grande preocupação dessa minoria privilegiada eram os pobres, que, segundo as justificativas daquele grupo, deveriam receber cuidados e ser retirados do contexto de vícios e imoralidades em que se inseriam. Essa não foi uma tarefa de fácil realização, pois a pobreza era uma realidade muito próxima da maioria da população, sendo constantemente acusada de espalhar maus exemplos entre os que dela compartilhavam. A possível saída para o problema era introduzir a maior parte da população no mercado de trabalho.

Segundo Rizzini (2008, p. 106), o grande problema enfrentado pelas elites brasileiras estava na necessidade de se criar um sistema educacional que abrangesse toda a população, incluindo-a efetivamente na ideologia do progresso: “[...] ao projetar o futuro, um dos problemas mais prementes a ser enfrentado estava em se educar a massa da população, sem a qual não se civilizava uma nação.”

Em Cuiabá, os conceitos de moralização, progresso e civismo passaram a ser amplamente associados ao trabalho. Os grupos sociais considerados inferiores deveriam sofrer uma intervenção saneadora por parte do poder público, que defendia a resolução imediata de todo e qualquer mal que pudesse impedir ou atrasar o processo de transformação do país. Foi nesse contexto que a ideologia do trabalho ganhou força para ser aplicada, entendida e aceita por toda a população:

A ideologia do trabalho fez com que a condição de trabalhador funcionasse como um atestado de virtude e condição básica de aprovação na sociedade, constituindo instrumento poderoso de regulação econômica e social, sobretudo no século XIX. No caso da criança, a lógica era adaptá-la desde cedo para o trabalho. Portanto, a sua inserção, a mais precoce possível no mundo do trabalho, era vantajosa na época. (RIZZINI, 2008, p. 103).

Foi justamente com esse discurso que algumas instituições profissionalizantes foram criadas em todo o país, ainda no século XIX e no século seguinte. O objetivo era formar braços mais fortes e adaptados ao trabalho. Em Mato Grosso, estabeleceu-se, como já informamos, a Companhia de Aprendizizes Menores, por meio da Lei n. 85 de 26 de outubro de 1839.

Outra importante instituição de ensino profissional foi a Escola de Aprendizizes e Artífices de Mato Grosso (EAAMT), criada no ano de 1909, início do século XX, tendo desenvolvido suas atividades até o ano de 1941. Visando oferecer ensino profissional primário e gratuito, com capacitação ao aprendizado de ofícios artesanais e mecânicos, destinava-se ao atendimento dos grupos mais necessitados da cidade, que se tornariam os futuros trabalhadores a contribuir para a construção de um país industrializado e próspero.

De acordo com Kunze e Sá (2006), a oferta da educação profissional servia aos interesses do governo, que esperava, por meio dessa qualificação, resolver dois problemas: o primeiro, ligado ao processo de crescimento da população desocupada na cidade de Cuiabá, e o segundo, associado à capacitação adequada dos futuros trabalhadores.

Em relação ao público a que se voltava essa unidade escolar, os pesquisadores afirmam que o governo esperava atender principalmente o grupo considerado mais problemático (negros, loucos, prostitutas, rebeldes, órfãos, desempregados e viciados), direcionando-o a uma profissão, que, além disso, podia ser controlado pelo poder público.

De fato:

[...] ao criar a rede de escolas de aprendizes artífices, o governo federal buscava formar os futuros trabalhadores do Brasil, que haveria de se industrializar. Mas quais seriam os indivíduos a serem transformados em “operários úteis” à pátria?

Os regulamentos definiam que seriam todos aqueles que pretendessem aprender um ofício, porém especificavam que os “preferidos” seriam os filhos dos “desafortunados”, os necessitados de uma “salvação” para que não adentrassem ao mundo dos vícios e dos crimes.

Na ideologia governamental, os desocupados, mendigos, delinquentes, ladrões, vadios, criminosos, enfim, os excluídos sociais, que representavam uma ameaça constante à ordem estabelecida e ao progresso do país, não eram vistos como frutos da organização social vigente. Se a sorte ou a falta dela eram ingratas com eles, acabavam vivendo de forma inadequada. Nascer pobre significava uma condição propícia a se levar um tipo de vida ociosa.

Para a reversão desse quadro, o poder público pregava que seria preciso fornecer aos filhos dos pobres uma escola que ministrasse um ensino pautado na dignidade do trabalho, de modo que só assim não se tornariam ociosos, mas trabalhadores. (KUNZE; SÁ, 2006, p. 118).

Dentro desse contexto, a sociedade cuiabana pode ter-se constituído numa oportunidade concreta de integração, por meio do trabalho, daqueles que estiveram relegados ao descaso, entre eles os jovens negros, que deveriam ser atendidos, à época, por essa nova instituição de ensino profissionalizante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

45



---

<sup>45</sup> Imagem veiculada em meio eletrônico. Bela Negra. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/irati/arquivos/Image/11.jpg>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Neste trabalho propomos investigar a presença de jovens negros no processo educacional instaurado na cidade de Cuiabá, nos anos iniciais da Primeira República (1889-1910). Esse recorte temporal explica-se por coincidir com um período posterior à abolição dos escravos, e também por ter-se constituído num momento próspero para a educação, setor no qual se concentraram os maiores interesses para a implantação e divulgação do conjunto de ideias modernizadoras que conduziram o país ao tão sonhado progresso.

Sendo assim, falar sobre o grupo étnico negro não foi uma tarefa fácil, visto que em boa parte da historiografia brasileira eles foram retratados apenas na condição de escravos, sem falarmos da escassez de estudos que se preocuparam em mostrar como, “na verdade”, se caracterizou esse período de transição para essa população de desprivilegiados, que dormiram como escravos e acordaram como homens livres.

Nada foi feito pelo governo e pela sociedade em geral para que essa passagem acontecesse de forma tranquila; ao invés disso, o segmento negro foi abandonado a sua própria sorte, devendo seus membros esforçar-se para aprender a viver como homens e mulheres livres e participativos dentro de uma sociedade capitalista.

E estudar a história da educação dos negros no Brasil foi um desafio muito grande, pois não conseguíamos compreender ao certo quais foram os mecanismos empregados para a melhoria de sua condição de vida. De fato, em alguns momentos, eles eram representados como seres inferiores e, em outros, como pessoas que deveriam ser cuidadas e posteriormente integradas no projeto de construção da nova nação.

A pesquisa, para a qual havíamos traçado o objetivo inicial de desvelar as pretensas oportunidades educacionais oferecidas aos jovens negros cuiabanos nos primeiros anos da Primeira República, acabou nos conduzindo por caminhos que nos despertaram a curiosidade em relação às circunstâncias políticas, sociais e econômicas vivenciadas por esse grupo não só na capital de Mato Grosso, mas também em todo o Brasil.

No território nacional, inaugurava-se um período de transmutação, em que as estruturas internas começaram a servir de base para o desenvolvimento de uma nação promissora. Eram os anos 90 do século XIX marcando o início das discussões e da organização de medidas que se comprometiam em mostrar para outras nações que o Brasil estava ancorado firmemente nos ideais republicanos, e isso, naquele momento, era a representação do novo.

Foi ainda durante a segunda metade do século XIX e parte da República que os negros passaram a ser alvo de estudos voltados para comprovar a sua inferioridade racial e intelectual, servindo de justificativa ao atraso vivido pelo país ao longo de muitos anos.



Esperava-se, nesse sentido, que eles fossem vistos por toda a população brasileira como os responsáveis pela estagnação estrutural da nação.

A construção de um novo Brasil foi uma meta idealizada para englobar todo o povo, em cujo imaginário seriam inculcados os símbolos que representariam a nação incipiente; todos os grupos étnicos e sociais deveriam reconhecer o progresso e fazer parte dele.

Mesmo havendo resistência por parte da população pobre em relação às imposições culturais e ao patrulhamento dos comportamentos considerados inadequados ao modelo de civilidade europeia, verifica-se que os valores da elite política foram hegemônicos, tendo no trabalho o elemento regenerador do indivíduo e na escolaridade o sinônimo de refinamento cultural. Sendo assim, todas as pessoas consideradas de bem deveriam estar inseridas nessa estrutura.

Todavia, não se concretizou na República a lógica do “Direito de educação destinada a todos”; existiram, de fato, os discursos liberais, que pregavam a adoção desse princípio, mas não foram aplicados os investimentos necessários para que ele se concretizasse. A tão propagada política pública e universal de valorização educacional ficou restrita somente ao discurso da escola para todos, a qual era, na verdade, privilégio para poucos. Essa escola foi pensada pela e para as elites que defendiam a sua continuidade no poder político e, dessa forma, a manutenção do *status quo*.

A presença de alguns poucos jovens negros em diferentes instituições de ensino de Cuiabá, conforme já era esperado, foi constatada nas fontes documentais analisadas. Os negros que tiveram sua liberdade garantida pela assinatura da Lei Áurea viram-se inseridos em um mundo contrário ao que até então conheciam, precisando se adaptar sozinhos, sem nenhum auxílio do governo, às exigências de adaptação para se integrarem à nova realidade.

A análise que realizamos não nos deixou dúvidas em relação ao processo de integração dos negros no âmbito da educação, o que, porém, não serviu para promovê-los socialmente ou garantir-lhes voz e vez em uma sociedade livre e difusora de um discurso transformador; o que se criou, na verdade, foram estratégias que previam a entrada lenta desses indivíduos nesse processo e a sua contínua submissão às situações que lhes eram (im)postas.

A vida educacional dos negros estava atrelada a um campo de descobertas e da continuidade de estratégias de dominação dos brancos sobre as demais etnias. Pelo fato de existirem poucas produções referentes a esse assunto, é de extrema importância que o tema seja explorado a fundo e, com isso, seja dada voz aos que por muitos séculos foram calados pela opressão.

Os vestígios da passagem de um pequeno número de jovens negros por instituições escolares de Cuiabá em fins do século XIX revelaram-nos que, apesar de terem nascido livres, com a contemplação da Lei do Ventre Livre, poucos foram os representantes desse grupo que conseguiram subverter a ordem elitista e se inserir no processo de construção do Brasil moderno, cujo pilar de sustentação continuava sendo, entre outros, a educação, que servia ao fortalecimento e à perpetuação do processo de dominação política e social dos brancos.

Nesta pesquisa pudemos fazer algumas contestações quanto ao sistema educacional que se tentava implantar em todo o país e, conseqüentemente, em Mato Grosso, percebendo que grande parte da população pobre encontrava-se fora das salas de aula. Percebemos que ao invés disso, que boa parte desse grupo encontrava-se trabalhando e que, por meio do seu trabalho, teria a responsabilidade de construção da nova realidade brasileira que se havia idealizado.

A participação ativa de jovens negros pobres do país foi amplamente evidenciada no campo do trabalho, encontrando-se, assim, distante do “direito de se instruir”. O trabalho era pregado nos discursos da República como sendo o passaporte para a entrada dos indivíduos no campo do progresso idealizado pelo governo. Por mais que se difundisse a importância da educação, bem como os benefícios trazidos por ela, poucos foram amplamente atendidos, e a maior parte da população pesquisada reconhecia-se enquanto trabalhadora e não como aluna.

Para esse segmento da sociedade, o trabalho era extremamente importante, já que pretendia fazer parte do Brasil republicano e moderno, de sorte que a sua presença e/ou permanência nas instituições de ensino de Cuiabá era por vezes precocemente deixada de lado, pois a necessidade de sobrevivência - não só dele, mas também de toda a família - gritava-lhe mais alto.

O Recenseamento de 1890 foi o documento mais explorado nesta pesquisa, pois dele emergiram preciosas informações corroborando aquilo que realmente pretendíamos comprovar. Os jovens negros cuiabanos não estavam representados de modo significativo nas escolas; em vez disso, encontravam-se, em grande número, inseridos no mercado de trabalho como mão-de-obra bruta para garantir a sobrevivência.

O trabalho com as fontes documentais e bibliográficas possibilitou-nos a compreensão de que o processo de integração dos negros no cenário educacional não foi utilizado para ajudá-los a ascender socialmente, mas, sim, para fortalecer ainda mais e perpetuar a dominação imposta por outros grupos.

Logo que começamos a procurar pela presença desses jovens negros nas instituições de ensino de Cuiabá, percebemos que essa seria uma tarefa mais complicada do que realmente

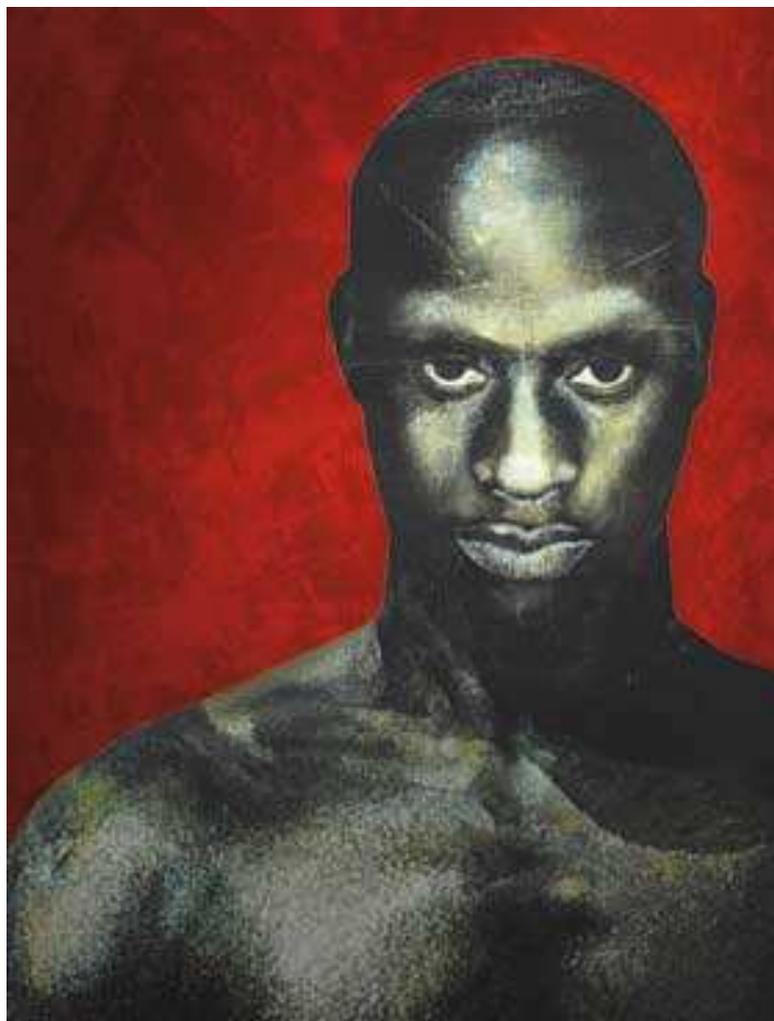
pensávamos, pois imperava o silêncio na maioria das fontes documentais. Ademais, o exercício constante de cruzamento de informações confirmou que os sujeitos da pesquisa tiveram uma tímida participação nas escolas inseridas no período eleito neste estudo.

Isso nos leva a entender de que maneira os nossos sujeitos eram representados na área de interesse político local. Os proprietários destinavam o trabalho braçal pesado aos negros, pois entendiam que sua qualificação só seria aproveitada em ofícios dessa natureza.

Finalizemos estas considerações dando um “salto” para o presente. Passadas várias décadas desde o período focalizado neste trabalho investigativo, percebemos que os negros continuam tendo que lutar para ascender socialmente no Brasil da Nova República; que, mesmo não havendo mais escravidão e considerando-se o racismo um ato criminoso, a população marginalizada continua sendo predominantemente a negra e a mestiça; que a elite branca permanece - eternizada - no poder; e que a batalha dos negros pela educação para todos sem distinção continua uma realidade, a exemplo da polêmica das cotas para afrodescendentes que buscam ter acesso ao Nível Superior de ensino.

## REFERÊNCIAS

46



---

<sup>46</sup> Imagem veiculada em meio eletrônico. Negro. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://carosamigos.files.wordpress.com/2008/05/zumbi.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

**a) bibliografia**

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

A Escravidão. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/Images/resenhas/escravidao.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 2006.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AYALA, S. Cardoso; SIMON, F. **Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso**. Hamburgo/Corumbá: [s.n.], 1914.

BAIOCCHI, Mari de N. **Negros de Cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás**. São Paulo: Ática, 1983.

Bela Negra. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/irati/arquivos/Image/11.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco - estudo antropológico de Vila Bela**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF, jun. 2005.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPA. Meninos Negros. São Paulo. Disponível em: <<http://z.about.com/d/africanhistory/1/0/y/I/SlaveBoys.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CASTANHA, André Paulo. A organização da instrução Pública na Província de Mato Grosso (1834-1873). In: SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria (Org.). **Instantes e Memórias da Educação**. Cuiabá-MT: INEP/EdUFMT, 2006. 37-62.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** - artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA, E. V. **Da senzala à colônia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRUDO, Matilde Araki. **Os aprendizes do arsenal de guerra de Mato Grosso:** trabalho infantil e educação (1842-1899). Tese (Doutorado 1999) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999. 366 f.

CUNHA, Antunes. O negro deve se prevenir. **Clarim d'Alvorada**, São Paulo, v. 8, n. 31, p. 1 e 7, dez. 1930.

DA MATTA, Roberto. A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: AUDITORIA. **Relativizando** - uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

DICK, Hilário. **Gritos Silenciados, mas evidentes:** jovens construindo juventude na História. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, Cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana G.; Souza, Maria Cecília Cortes C. de Souza. **A memória e a sombra:** a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-136.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** o legado da "Raça Branca". 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v 1.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos.** Apresentação Lilia Moritz Schwarcz. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1993.

FONSECA, Marcus. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GEBARA, Ademir. **O mercado de trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p.1-22, 2006.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Jovens Negros. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.brasilcapoeira.ch/images\\_neutras/h\\_foto\\_titulo1.jpg](http://www.brasilcapoeira.ch/images_neutras/h_foto_titulo1.jpg)>. Acesso em: 18 jun. 2009.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 45-64.

KERCHE, Neuza Maria Erthal. **Vadiagem ou trabalho ordeiro: uma visão sobre o trabalhador mato-grossense**. Cuiabá: edição do autor, 1999.

KUNZE, Nádia Cuiabano; SÁ, Nicanor Palhares. Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso: a organização de uma escola de ofícios. In: NUNES, Clarice; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 99-123.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2. v.

MACIEL, Laura Antunes. **A capital de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado História) – Programa de Pós Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. 172 f.

MARTINS, Paula Regina Moraes. **O ensino da leitura e a da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para a República (1888-1910)**. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. 147 f.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O Império da boa sociedade: a consolidação do Estado Imperial Brasileiro**. São Paulo: Atual, 1991.

MENINA NEGRA. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.malouarte.com/img/obras/obra16.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

MIRANDA, Mary Diana da S. **Crianças negras na instrução pública de Cuiabá-MT (1889-1890)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MORAES, José Geraldo Vince de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 70-96, 2000.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Cord.). **Relações raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999. p. 27-45.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções da raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PNESB-RJ).

NADALIN, Sergio Odilon. **História e demografia**: elemento para um diálogo. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP, 2004.

NEVES, Margarida de Souza. **A ordem é o progresso**: o Brasil de 1870 a 1890. São Paulo: Atual, 1991.

NEGRO. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://carosamigos.files.wordpress.com/2008/05/zumbi.jpg>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **Os africanos no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

PACHECO, Moema de Poli Teixeira. As desigualdades raciais em dois tipos de família. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 198-226, 1986.

PERARO, Maria Adenir. **A imigração para Mato Grosso no século XIX - mulheres paraguaias: estratégias e possibilidades**. Cuiabá, 2001. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Imigra%C3%A7%C3%A3o%20Para%20Mato%20Grosso%20no%20s%C3%A9culo%20XIX....pdf>>.



\_\_\_\_\_. Maria Adenir (Coord.). **Projeto Levantamento de fontes censitárias: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso**. Cuiabá, ago. 2002/jul. 2003. Agência Financiadora: PIBIC/CNPq/UFMT. 1 CD-ROM.

RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?” **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871): a pedagogia da escravidão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008. 217 f.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos e sua Interação com o Ensino de Química**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. 157 f.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (Org.). **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas-SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução Raul de Sá Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O Direito à Educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

VALLE, Lílían do. **A escola e a nação**. São Paulo: Editora Letra & Letras, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá (1850/1888)**. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá: EdUFMT, 1993.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano e a formação dos intelectuais no curso de línguas e ciências preparatórias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001. 180f.

#### **b) fontes documentais**

A GAZETA OFICIAL. Cuiabá-MT, 10 nov. 1894. APMT. Jornais diversos, rolo 01.

O ATHLETA. Cuiabá-MT, 16 maio 1884. APMT. Jornais diversos, rolo 36.

A SITUAÇÃO. Cuiabá-MT, 20 abr. 1873, n. 315. APMT. Jornais diversos, rolo 01.

A TRIBUNA. Cuiabá-MT, 10 mar. 1887, n. 70. APMT. Jornais diversos, rolo 36.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO. **Decreto** n. 659, de 12 de agosto de 1890, das instruções para o segundo recenseamento da população da República dos Estados Unidos do Brasil em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 maio 2009.

MATO GROSSO. Inspeção Geral dos Estudos. **Relatório**. O Inspetor Geral dos Estudos, Cônego João Leocádio da Rocha, apresenta relatório ao Presidente da Província, José de Miranda Reis. Cuiabá, 15 abr. 1873. APMT - Livro 6.

\_\_\_\_\_. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Relatório**. O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, apresenta relatório ao Presidente da Província, Barão de Maracaju. Cuiabá, 17 ago. 1880. APMT - Livro 86 B. Não paginado.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório**. O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, apresenta relatório ao Presidente da Província, Cel. José Leite Galvão. Cuiabá, 30 abr. 1883. APMT - Livro 86 E.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório**. O Diretor Geral da Instrução Pública, Alfredo José Vieira, apresenta relatório ao Presidente da Província, Antônio Herculano de Sousa Bandeira. Cuiabá 5 jun. 1889. Disponível em: APMT - Livro 86 F.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório**. O encarregado da Diretoria, Bacharel João Pedro Gardés, apresenta relatório ao Ex.mo. Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, sobre o estado da Instrução Primária e Secundária do mesmo. Cuiabá, 30 ago. 1892. APMT - 1892 - Livro 87.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório**. O encarregado da Diretoria, Dr. Joaquim Ferreira Mendes, apresenta relatório ao Ex.mo. Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso, sobre o estado da Instrução Primária e Secundária do mesmo. Cuiabá, 22 abr. 1893. APMT - Livro 88.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório**. O Dr. Joaquim Ferreira Mendes, Diretor Geral da Instrução Pública, apresenta relatório, no dia 9 de março de 1895, ao ex.mo Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 1895. APMT.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório.** O Diretor Geral da Instrução Pública, José Estêvão Corrêa, apresenta relatório ao Presidente do Estado de Mato Grosso, Antônio Corrêa da Costa. Cuiabá, 3 jan. 1898. APMT.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Joaquim da Silva Rondon, apresenta relatório ao Ex.mo Sr. Coronel Antônio Pedro Alves de Barros, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 30 dez. 1899. APMT.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório.** O Lente Catedrático do Liceu Cuiabano, servindo de Diretor Geral da Instrução Pública, Januário da Silva Rondon, apresenta relatório ao Ex.mo Sr. Cel. Antônio Paes de Barros, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 15 dez. 1902. APMT.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório.** O Lente Catedrático do Liceu Cuiabano, servindo de Diretor Geral da Instrução Pública, Januário da Silva Rondon, apresenta relatório ao Ex.mo Sr. Cel. Antônio Paes de Barros, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 10 jan. 1905. APMT.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório.** O Diretor-Geral da Instrução Pública, José Estêvão Corrêa, apresenta relatório ao Vice-Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 6 abr. 1907. APMT.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, 1891. APMT. Livro 2 - Leis e Decretos (1891-1892), p. 22-43.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, 1896. APMT. Livro 4 - Leis e Decretos (1893-1896), p. 66-100, Decreto n. 68.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, 1910. APMT. Livro 213, p. 119-153, Decreto n. 265 de 1910.

\_\_\_\_\_. **Livro dos registros de Decretos e Resoluções.** Códigos de Postura Municipal. Cuiabá, 1880.

\_\_\_\_\_. **Lista Nominal de alunos matriculados e frequentadores das aulas do Liceu Cuiabano.** Cuiabá, maio 1890. APMT - CAIXA 1890 A.

\_\_\_\_\_. **Relação dos alunos matriculados na 3ª Escola de Instrução Primária do Sexo Masculino do Primeiro Distrito da Capital.** Cuiabá, jun. 1890. APMT - CAIXA 1890 A.

\_\_\_\_\_. **Lista de alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino.** Cuiabá, 1890. APMT - CAIXA 1890 A.

\_\_\_\_\_. **Requerimento de matrícula de alunos do Liceu Cuiabano.** Cuiabá, 31 jan. 1890. APMT - LATA 1890 A.

\_\_\_\_\_. **Requerimento de matrícula de alunos do Liceu Cuiabano.** Cuiabá, 31 jan. 1892. APMT - LATA 1890 C.

\_\_\_\_\_. **Processo Crime**. Cuiabá, 1891. APMT - CAIXA 04 (1890-1898). Série: Sumário Crime; Sub-Série: Inquérito Policial; Assunto: Lesão Corporal.

\_\_\_\_\_. **Processo Crime**. Cuiabá, 1891. APMT - CAIXA 04 (1890-1920). Série: Sumário Crime; Sub-Série: Inquérito Policial; Assunto: Homicídio.

\_\_\_\_\_. **Livro Ata da Congregação dos professores do Liceu Cuiabano**. Horário das aulas. Cuiabá, 12 abr. 1893. APMT - LATA 1893 D.

\_\_\_\_\_. **Livro Ata da Congregação dos professores do Liceu Cuiabano**. Horário das aulas. Cuiabá, 27 jan. 1894. APMT - LATA 1894 A.

\_\_\_\_\_. **Livro Ata da Congregação dos professores do Liceu Cuiabano**. Horário das aulas. Cuiabá, 15 jan. 1895. APMT - LATA 1895 B.

O PORVIR. Cuiabá-MT, 26 jun. 1877. APMT. Jornais diversos, rolo 35.

O PORVIR. Cuiabá-MT, 01 jan. 1878. APMT. Jornais diversos, rolo 35.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)