

PEDAGOGIA DA MORALIDADE: a Ordem Civilizatória Imperial

André Paulo Castanha¹

Dois terços, pelo menos, dos atuais professores não têm as habilitações precisas, faltando, a uns vocação e a outros a indispensável instrução para ensinarem a ler e escrever mais ou menos corretamente. Suas nomeações se explicam pela falta absoluta de pessoal nesta Província e também pelos ordenados, cujas cifras poderia ser suficiente em outras partes, que não nesta em que a subsistência mesmo parca é caríssima, todavia, entendo que convém conservá-los assim mesmo, na falta de melhores, visto que a instrução primária é útil mesmo quando dada imperfeitamente; entretanto, cumpre-me confessar que contra nenhum deles me tem constatado fato algum em desabono de sua moralidade.
(Joaquim Gaudie Ley, Relatório de 1866).

1. Introdução

O presente texto é parte das pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos, sobre a organização da instrução elementar no Brasil do século XIX.

O objetivo central é mostrar a lógica da organização da sociedade e Estado imperial, ou seja, seu processo de hierarquização e centralização, tendo como base a idéia de moralidade pública, desencadeada, principalmente a partir dos conflitos do período regencial. Pretendo mostrar como esta lógica incorporou as questões ligadas à organização da instrução pública, através dos regulamentos (legislação educacional), e da ação dos agentes da administração, frente a professores e alunos. As discussões estão centradas na província de Mato Grosso, mas suas características podem ser vistas na maior parte do Brasil do século XIX.

Parto de uma tese contrária a maioria da historiografia educacional, que

¹ Professor no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR (GT local do HISTEDBR), onde desenvolve pesquisa na linha: História, Sociedade e Educação. Historiador e Mestre em Educação pela UFMT. Atualmente é doutorando em Educação pela UFSCAR na área de Fundamentos da Educação, onde desenvolve pesquisa sobre a instrução elementar no Brasil do século XIX.

ênfatiza o papel do **Ato Adicional**² na (des) organização da instrução pública. Mesmo este tendo concedido às províncias autonomia para organizar a instrução, elas não exerceram plenamente este direito, pois na prática acabaram seguindo as orientações do centro mais desenvolvido, ou seja, a Corte e Província do Rio de Janeiro, visto que foram elas que forneceram a maioria dos presidentes, que receberam a tarefa de administrar as várias províncias do Império, e era lá a região mais desenvolvida do Império.

A sociedade imperial e provincial (pois a província de Mato Grosso fazia parte do Império), foi marcada, segundo Mattos, pela existência de *três mundos*, ou seja: o mundo do governo (Estado e casa), representado pela boa sociedade; o mundo da desordem (o espaço da rua), representado pela população livre pobre; e o mundo do trabalho representado pelos escravos. (Cf. 1990, p. 117-125). Para garantir a hierarquia entre os três mundos e constituir uma sociedade fundamentada na ordem e civilização, o grupo hegemônico (boa sociedade) apregoava a necessidade de estabelecer um Estado forte e centralizado na figura do imperador. Nesse sentido, a centralização política e administrativa pressupunha a edificação de uma rede de funcionários e colaboradores, que levassem o projeto central a todos os pontos do vasto Império.

A conquista da hegemonia por parte de uma classe social, ou grupo político, segundo Gramsci (1991, p. 26), se dá, quando a mesma consegue articular os três segmentos fundamentais. O primeiro é um “elemento difuso”, ou “mais distante”, formado por homens comuns, médios, cuja participação se dá pela disciplina e fidelidade, e não pelo espírito criador, não se vinculando diretamente à vida política. O segundo é o “elemento de coesão principal”, ou “mais próximo”. São os que exercem o poder político, sendo dotados de uma força altamente coesiva e centralizadora, constituindo-se no núcleo central, produtor e difusor de idéias e práticas políticas. O terceiro é o “elemento médio”, ou “intermediário”, capaz de articular os “mais distantes e os mais próximos” colocando-os em contato não só físico, mas moral e intelectual. Esta proposição de Gramsci é fundamental para compreender as relações de poder no Brasil imperial.

Uma das preocupações centrais, no controle das práticas quotidianas do

² O Ato Adicional (uma Emenda Constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembléias provinciais e possibilitou as mesmas no artigo 10 parágrafo 2º legislar *sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.* (NOGRUEIRA, 2001, p. 108).

funcionalismo e da sociedade em geral, colocada em evidência nas ações do grupo conservador hegemônico dizia respeito à questão da *moralidade pública*. A relevância dada a essa temática pode ser compreendida levando-se em conta as disputas pelo controle do poder político entre liberais e conservadores, ou seja, na relação *Casa e Estado*. A partir da hegemonia do grupo conservador e do processo de centralização política e administrativa, o discurso da *moralidade* ganhou destaque. Toda a ação individual ou coletiva que entrasse em confronto com a autoridade, ou com a ordem estabelecida, era um ato imoral, portanto, considerado uma afronta à Nação merecendo, assim, uma ação enérgica do Estado.

Para sustentar o que venho afirmando, tomo como principais fontes primárias à legislação educacional, ou regulamentos de instrução pública da província de Mato Grosso e os relatórios do inspetor de instrução pública *Joaquim Gaudie Ley*. E como fontes secundárias autores do século XIX e estudiosos da educação do mesmo período.

Quero registrar, que Gaudie Ley foi um homem que se destacou no trabalho de organização da instrução pública exercendo o cargo de inspetor geral, por mais de vinte anos, além de outras atividades políticas, administrativas e comerciais. Por isso, vejo-o como um intelectual, pertencente ao estrato intermediário, capaz de articular e dar coesão aos demais segmentos. Como membro da rede intermediária na teia administrativa, desempenhou papel fundamental na organização da instrução pública, na política partidária, na provedoria da Santa Casa de Misericórdia e muitos outros. Foi um agente da administração, que se utilizou e ao mesmo tempo, colaborou para que o inspetor gozasse de um forte poder de coerção, frente aos professores, tendo como base de sustentação o poder delegado a ele na legislação educacional.

Quero frisar também, que o trabalho com a legislação requer alguns cuidados de caráter metodológico para ampliar o rol de possibilidades e obter resultados satisfatórios. Leis, decretos, regulamentos, etc., são fontes oficiais, e como tais devem ser pensadas. Os direitos, deveres, atribuições, punições, ali expressos, representam as ações que o poder instituído pôs em prática visando organizar determinados setores do serviço público. Ao se estabelecer uma lei, tem-se como objetivo legitimar, ou coibir, as diferentes práticas sociais. A legislação, além de ser fonte oficial, é também o discurso e um poderoso instrumento de coerção a favor do poder. Portanto, ao legitimar, ou coibir, as práticas sociais, revela vários aspectos obscuros, que podem ser chamados de contra-discursos, ou resistências individuais e coletivas. Para se ter uma visão mais ampla do processo, no trabalho com leis, é necessário concebê-las como resultados das práticas

sociais. Nesse sentido, é importante conhecer os bastidores das discussões, ou seja, ir além do texto legal. É preciso refletir nas entrelinhas, o que a lei diz, como diz e por que diz. (Cf. SAVIANI, 1996 e FARIA FILHO, 1998).

Feitas as discussões introdutórias, passo a fazer algumas reflexões de caráter históricas, procurando mostrar os embates políticos em torno das propostas de organização da sociedade e do Estado; depois mostrarei a prática pedagógica frente aos professores e os pressupostos da Pedagogia da Moralidade, e por fim apresento algumas conclusões e lanço algumas provocações.

2. Um Rápido Panorama do Império Brasileiro

Para muitos historiadores, entre eles Prado Jr, a independência do Brasil não pode ser compreendida somente a partir de setembro de 1822, pois já na colônia começava a se constituir uma elite local que almeja maior poder político. Com a vinda da família real em 1808, o processo ganhou outra dinâmica, pois a partir de então, várias medidas foram tomadas no âmbito econômico, político, social e cultural, as quais estimularam as elites locais e fortaleceram a luta pela independência. (1994, p. 45 seg). A Independência chegou, e tudo transcorreu em harmonia, sem guerra, de cima para baixo, ou seja, sem nenhuma ruptura significativa. No entanto, tal fato foi importantíssimo para nossa história. A partir de então o poder estava próximo, e por isso mais sujeito às críticas, as contradições e ao jogo de interesses.

Coube à nova Nação a tarefa de criar instituições e leis para substituir às existentes. Nesse sentido, o imperador convocou eleições, onde foram eleitos noventa ilustres cidadãos para compor a Assembléia Constituinte no ano de 1823 e elaborar a nova Constituição. Nela, intensos debates foram travados entre os parlamentares sobre os mais variados temas da época, dentre eles a instrução pública, a criação da universidade brasileira e muitos outros. No calor dos debates alguns grupos políticos foram ganhando força, entre eles os conservadores, os liberais moderados e os exaltados. Os liberais queriam restringir o poder do imperador e a intervenção do Estado na vida econômica e política da Nação. Mas como bem lembra Emilia Viotti da Costa “o liberalismo brasileiro, no entanto só pode ser entendido com referência à realidade brasileira. Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram às suas próprias necessidades”. (1999, p. 132). Entre os blocos políticos não

havia grandes divergências ideológicas, pois ambos eram formados por proprietários rurais, comerciantes, intelectuais. As principais diferenças estavam na forma de organização do Estado: monarquia constitucional, parlamentar, federativa, república.

Sentindo as tensões políticas Dom Pedro I dissolveu a Constituinte e pouco tempo depois outorgou a Constituição de 1824. As tensões no âmbito do Estado daí em diante se agravaram: revoltas no nordeste, crise econômica, pressão de Portugal. Estes fatos, aliados a outros levaram D. Pedro I a abdicar o trono em 1831 em favor de seu filho menor, Pedro de Alcântara. A renúncia do imperador desencadeou no Brasil um dos períodos mais tensos da nossa história. Como estabelecia a Constituição Imperial, no seu artigo 123 foi instituída a regência trina provisória que depois virou regência uma definitiva. Com o objetivo de minimizar os conflitos políticos gerados pela vacância do monarca, pela própria instituição das regências, e de interesses regionais aprovou-se o Ato Adicional de 1834, que delegou poderes às câmaras municipais e às províncias. Criaram-se as assembleias legislativas provinciais, as quais passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária. Uma discussão mais aprofundada, sobre as tensões políticas relativas ao período regencial e ao Ato Adicional será feita logo a seguir.

Mesmo com a vacância do Imperador o Brasil não parou e aos pouco foi se incorporando de forma mais efetiva ao capitalismo, que estava em franca ascensão na Europa e Estados Unidos.

O século XIX consolidou a Revolução Industrial, abrindo uma nova perspectiva de desenvolvimento para os países ligados, por relações de comércio às nações da Europa Ocidental. A ideologia liberal burguesa se impôs como vencedora e o padrão europeu de *progresso e civilização* tornou-se o espelho para muitos países, sendo um deles o Brasil. Os anos oitocentos também se caracterizaram pelo desenvolvimento da ciência, onde várias teorias foram elaboradas tentando explicar a dinâmica social, política e econômica da sociedade de então. O rápido crescimento na produção industrial trouxe a necessidade de novos mercados consumidores e fornecedores de matérias primas para atender à crescente demandam. A grande produção industrial permitiu alta acumulação de capitais gerando forte concorrência entre as nações e trazendo enormes transformações nos países que receberam partes desses capitais como investimentos.

Paradoxalmente, ao contrário do que ocorria no Brasil, a produção industrial tinha como motor o trabalhador livre assalariado, e isso entrou em choque com a

realidade brasileira, que se dinamizava a partir do trabalho escravo. Dentro do ideal burguês, o trabalho figura associado ao progresso e representa a possibilidade de ascensão individual, constituindo-se em direito natural do indivíduo. A expressão máxima do liberalismo é: *o trabalho dignifica o homem*. No Brasil o confronto entre trabalho escravo e trabalho livre passou a ocupar lugar central nas discussões nacionais e provinciais. Era necessário efetuar essa transição preservando o direito dos proprietários de escravos e donos das terras.

Após a maioridade de D. Pedro II em 1840, o Brasil inicia um período de crescimento econômico e estabilidade política. As rebeliões foram suplantadas e várias medidas foram tomadas para colocar o Brasil na rota do *progresso*.

Em 1850 foram promulgadas a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico de escravos, e a Lei de Terras, que regulou a propriedade fundiária no Brasil. Essas leis, segundo Mattos, equacionaram alguns problemas que o Brasil vinha enfrentando e que perturbavam a classe dirigente. A Lei Eusébio de Queiroz, ao proibir o tráfico de escravos, fortaleceu a soberania do Império frente à pressão inglesa e aos especuladores internacionais do tráfico de escravos. Ao regular a entrada de escravos, contribuiu para diminuir o desequilíbrio entre livres e cativos no país. (Cf. 1990, p. 218-251). Grande parte da população brasileira à época era escrava, e esse fator preocupava a elite, pois o perigo de revoltas e insurreições eram constantes, ao menos (presente) no imaginário da classe dominante. O fim do tráfico também dinamizou a economia nacional, através do fortalecimento do comércio interprovincial, e impediu que muitos traficantes de escravos, sobretudo estrangeiros, se apoderassem de terras brasileiras como forma de pagamento pelos escravos comercializados com os fazendeiros. Por outro lado, a Lei de Terras, ao regular a propriedade fundiária limitando o acesso a terra, contribuiu para o encaminhamento da questão da mão-de-obra, através da absorção dos homens livres e dos imigrantes no mercado de trabalho, contribuiu também para diminuir os conflitos entre os fazendeiros nas disputas por novas terras.

Ao analisar os discursos das autoridades do período, sobre a questão da imigração é possível perceber que, para ocupar o lugar dos escravos africanos como força de trabalho, desejavam a vinda de trabalhadores europeus. Só o trabalhador branco e ordeiro poderia propiciar condições para o crescimento do país. Criaram-se estímulos para a vinda de imigrantes; todavia, quando eles começaram a chegar com mais intensidade, a partir da década de 1870, o sonho de tornarem-se proprietários de terras foi desfeito. A Lei de Terras de 1850 estabelecia que a posse da terra só se daria por

meio da compra. Descapitalizados, os imigrantes, ficaram impossibilitados de adquirir terras, passando a trabalhar para os fazendeiros das regiões produtoras de café, especialmente.

O desejo de participar diretamente da idéia de progresso, que o capitalismo inspirava, também se mostrou forte em Mato Grosso. Ocupar espaço na nova divisão internacional do trabalho era um dos objetivos da classe dirigente provincial. Participar do progresso e da civilização eram manifestações presentes nos ideais da elite mato-grossense. Havia uma ardorosa luta pela abertura da navegação pelo rio Paraguai, através da Bacia do Prata. Este caminho encurtaria as distâncias temporais dos centros decisórios do país. Era fundamental a abertura dessa rota fluvial, pois ela permitiria a inserção definitiva de Mato Grosso no *mundo civilizado*. Em 1857, a abertura fluvial foi conseguida e Mato Grosso recebeu um fluxo de produtos, pessoas, capitais e idéias de forma mais intensa.

As novas idéias se confrontaram com o modo de viver de grande parte do povo de Mato Grosso, particularmente da capital, Cuiabá. Parte daquela população, principalmente os cuiabanos, não viam a necessidade de acumulação de capitais, ou seja, não conheciam as práticas capitalistas. E, por isso, eram vistos pelos visitantes como pessoas sem iniciativa, que esperavam que o governo resolvesse seus problemas. As primeiras críticas aos costumes locais vinham, geralmente dos próprios presidentes da Província, oriundos de outras regiões, principalmente da Corte, trazendo consigo as idéias de progresso e modernização veiculadas nas grandes cidades de então. Foi nesse contexto que apareceram as preocupações com a reordenação do espaço urbano e com a higienização da cidade de Cuiabá. Os códigos de posturas e leis provinciais procuravam ordenar os espaços da cidade, buscando disciplinar e conscientizar a população, principalmente a pobre para um novo jeito de viver.

A circulação das novas idéias foi dificultada com a deflagração da guerra com o Paraguai a partir do final de 1864, a qual trouxe graves problemas para o Brasil, principalmente para Mato Grosso. Além de alterar o fluxo normal de idéias, produtos e capitais pelo período que durou, trouxe também um grande *pânico* para a região, desarticulando o comércio local. No mesmo período da guerra com o Paraguai, ocorreu na região uma grande cheia no Rio Cuiabá no ano de 1865, e também uma catastrófica epidemia de varíola, em 1867. A junção desses três eventos (guerra, enchente e epidemia), acrescidos de algumas especificidades regionais, caracterizou um quadro que Volpato definiu como o “apocalipse cuiabano”. (1993, p. 56-81).

O fim da guerra e a destruição do Paraguai reacenderam as esperanças de progresso e civilização na elite local. A abertura definitiva do caminho fluvial inseriu, definitivamente Mato Grosso no processo de modernização. Sua economia tornou-se mais dinâmica, possibilitando, a partir de 1870, um rápido desenvolvimento das atividades produtivas que vinham se acentuando após 1830. A decadente mineração foi, ao longo dessas décadas, sendo substituída pelas atividades ligadas à pecuária, à produção açucareira, e às atividades extrativistas (erva-mate, borracha) e pelo fortalecimento do comércio com a região do Prata.

Após o sucesso na Guerra do Paraguai, tudo indicava que o Brasil entraria num período de estabilidade política e econômica, mas pelo contrário, cada dia que passava aumentavam as críticas ao sistema imperial. Questões ligadas à abolição da escravatura, a entrada dos imigrantes, a participação dos militares, a questão religiosa e as idéias republicanas, acabaram roubando a cena política e desencadeando uma forte crise ao regime monárquico.

3. Embates entre Conservadores e Liberais

O período regencial brasileiro, que vai da abdicação de Pedro I a Maioridade de Pedro II (1831-1840) foi marcado por vários movimentos revoltosos de diversas naturezas, mas com predominância das questões locais e regionais. Por isso, seu entendimento é muito importante para a compreensão das tensões e do próprio movimento de organização do Estado e da sociedade imperial a partir da maioridade de Dom Pedro II.

Tais revoltas marcaram os interesses de Liberais e Conservadores na disputa pelo poder. À medida que os confrontos foram acontecendo, os liberais passaram a ser denominado de “Luzias” e os conservadores de “Saquarema”³. Em linhas gerais, os Liberais lutavam por um poder descentralizado, federativo, já os Conservadores, por um poder centralizado, pela restauração da Monarquia e do poder do Imperador. (Cf.

³ Apelidos depreciativos dados aos partidários dos grupos políticos do Império. O termo Luzias se refere à derrota que o grupo liberal mineiro sofre na cidade de Santa Luzia, daí o nome Luzias, igual a liberal. Já o termo Saquarema surgiu devido às eleições em meados da década de 1840 na vila de Saquarema na Província do Rio de Janeiro. O subdelegado de polícia ameaçou matar os eleitores que não votassem nos liberais. Os chefes conservadores que tinham terras e muitos parentes naquela região conseguiram livrar seus protegidos de tal ameaça. Daí em diante, Saquarema passou a significar protegidos e virou, rapidamente sinônimo de Conservadores.

MATTOS, 1990 e CARVALHO, 1997).

Nesse contexto, emergiu no cenário político, um grupo de intelectuais orgânicos ligados ao grupo conservador e setores da economia da Província do Rio de Janeiro (Fluminense) e da Corte, que passaram a defender um Estado forte articulando várias forças políticas. A ascensão econômica dos conservadores estava vinculada à produção agrícola mercantil-escravista, com destaque para a cultura do café, que a partir dos anos de 1830 passou a ocupar posição de destaque nas exportações brasileiras. A crescente produção cafeeira proporcionou o fortalecimento dos produtores, de um setor comercial e financeiro, bem como dos comissários ligados ao comércio do café e ao tráfico de escravos, responsáveis pelo fornecimento de mão-de-obra às lavouras em expansão. A hegemonia econômica garantia-lhes uma maior participação no campo político. Em curto espaço de tempo, o grupo conservador assumiu o comando da província Fluminense. Na administração da província, os conservadores colocaram em prática seu projeto político, buscando restabelecer a Ordem Pública elevando os proprietários ao comando do Estado.

Como conservadores, lutavam por um Estado centralizado e defendiam a restauração monárquica, pois acreditavam que uma Nação só seria *civilizada* se fosse forte. E uma Nação forte pressupunha um poder central, no caso do Brasil, a monarquia, que seria a cabeça da Nação, ou corpo social. Os agentes administrativos seriam os membros desse corpo, que levariam o projeto de *ordem e civilização* a todos os confins do Império. Amantes da liberdade, mas sob a égide da *Ordem*, e esta só seria possível através de uma direção segura do Estado. Por outro lado, os liberais também aspiravam à liberdade, mas esta estava associada aos interesses individuais do senhor na sua região. O grupo conservador se mostrou mais homogêneo e, aos poucos, foi ampliando sua base de sustentação, impondo derrotas sobre derrotas aos adversários liberais. Com o advento da maioria, tornaram-se base de apoio do jovem monarca. Ao conceber o imperador como a cabeça da Nação, passaram a defender a hierarquia, a centralização política e administrativa, fundamentados no princípio da fidelidade e lealdade a D. Pedro II (topo da hierarquia).

A descentralização era vista pelos conservadores como espaço da “desordem”, por isso deveria ser combatida através da construção de uma sociedade ordenada. A desordem é tida, pelo setor que está no poder, como um elemento altamente prejudicial e nocivo, à medida que representa uma ameaça à ordem estabelecida. Por isso, ao combater um estado dito de “desordem”, busca-se justificar uma ação centralizadora e

corretora dos desequilíbrios sociais. (MENDONÇA, 1994, p. 247). É evidente que os defensores da descentralização não se consideravam desordeiros, apenas desejavam maior participação nas decisões. No entanto, eram vistos pelos conservadores como *bárbaros*, inimigos da Nação, por isso precisavam ser combatidos.

O mérito da classe senhorial fluminense (conservadores) foi seu projeto consistente de sociedade e Estado. Isso possibilitou, ao mesmo tempo, a estruturação do Estado e a constituição e ampliação daquela força política. Mattos, ao estudar aquele grupo, afirma que,

entender o processo de construção do Estado Imperial e de constituição da classe senhorial como processos recíprocos é justamente compreender esta dupla dimensão do ato de governar, é ter em consideração o Estado em suas funções de dominação e direção, é conceber a Coroa como um partido. (1990, p. 168).

Através dos princípios da lealdade e fidelidade ao Imperador, ou autoridade mais próxima (ou superior), o projeto político conservador foi ocupando espaços em todos os cantos do Império e ampliando sua base de sustentação. Seus membros exerciam as posições mais variadas na estrutura social e hierarquia administrativa.

A proposição de Gramsci, dos três níveis, referida na parte introdutória é fundamental para compreender a estrutura administrativa e social que se organizou no Império. Um nível mais distante composto por proprietários e sítiantes nas diversas regiões do Império, além do funcionalismo representado pelos policiais, professores, agentes de quarteirão. Esse elemento constituiu-se em grande força, a partir do momento em que existiu uma direção. O outro intermediário composto por juizes, chefes de polícia, inspetores, párocos, fazendeiros, médicos, jornalistas, agentes, que faziam a ligação entre os mais próximos e os mais distantes, colocando-os em sintonia. Ocupavam a função de intelectuais difusores, que se serviam da estrutura do Estado e das relações familiares para executar suas tarefas. O elemento intermediário, naquele contexto, ocupou posição extremamente estratégica, visto estar em contato mais direto com o elemento difuso. E por fim o mais próximo, ministros, conselheiros, presidentes de províncias, deputados gerais e senadores. Núcleo produtor e ao mesmo tempo difusor das idéias e princípios que sustentaram aquele projeto. A prática daqueles segmentos visava o fortalecimento da ação do Estado e da administração, e isso possibilita, “concluir que a hierarquização nela presente unia, de um lado, todos os súditos ao

imperador, desde o mais pobre dos cidadãos da mais distante freguesia do ‘Sertão’ até o senador do Império ou o conselheiro do Estado”. (MATTOS, 1990, p.151).

Os resultados positivos da ação política desencadeada pelos Saquaremas advieram do conjunto dos agentes espalhados pelo território, fazendo a ligação entre as extremidades do corpo social. Um dos teóricos principais desse projeto afirmava que: “é por meio do complexo dos agentes que formam a administração que se põe ele em contato com os particulares que lhes transmite as suas ordens, que estuda as suas necessidades e recebe as suas reclamações”. (SOUSA, 2002, p. 91).

O fortalecimento da administração colocaria o governo do Estado em contato permanente com o governo da casa, possibilitando dessa forma uma vigilância constante e uma direção mais eficiente.

As províncias faziam parte daquele contexto e, sem dúvida, contribuíram, umas mais, outras menos, para a construção, difusão e ampliação do projeto conservador. No caso de Mato Grosso, superado o conflito denominado de Rusga, em 1834, a província procurou fortalecer as relações com o grupo emergente na Província Fluminense e na Corte e se adequar às novas idéias e propósitos. Segundo Lenharo,

a classe proprietária local fazia eco com os cafeicultores do Vale do Paraíba, base social do Estado implantado no país. O conservadorismo vingaria mais forte na Província, defendendo os mesmos pressupostos levantados pelos cafeicultores na Corte: a preservação da integridade do latifúndio e a exploração do trabalho escravo. (1982, p. 76).

Esta relação fortalecia-se ainda mais nas províncias, na medida em que grande parte dos presidentes nomeados para administrá-las vinha diretamente da Corte. Eles traziam novas idéias e valores, ou seja, as novidades, as quais eram adaptadas as realidades locais.

Entender as questões históricas e políticas do período regencial, ou seja, as limitações, tanto da Corte, como das províncias se faz necessário para compreender o processo de hierarquização do Estado. Por outro lado, entender os embates entre centralização e descentralização naquele contexto, e a vitória do regresso conservador, permite visualizar melhor a construção do poder do inspetor de instrução pública, bem como, os princípios norteadores da prática pedagógica do século XIX.

Neste ponto, se faz necessário retomar algumas idéias e princípios básicos do grupo conservador, que assumiu a Província do Rio de Janeiro, e alguns cargos

estratégicos na administração do Império (conselheiros, ministros, juízes, etc.) para mostrar com mais precisão o que estou pretendendo afirmar. O discurso conservador era homogêneo nas questões ligadas à luta pela restauração do poder monárquico e na construção de um poder administrativo forte e hierarquizado. Para eles, só um poder forte, centralizado e hierarquizado poderia conduzir os problemas e anseios individuais para o conjunto da Nação. (Cf. GUIMARÃES, 1988). Fundamentavam aqueles propósitos justificando que:

há em todas as sociedades um número de necessidades comuns, maior ou menor segundo o seu desenvolvimento e civilização, às quais o poder público deve satisfazer. É o fim da administração pública promover essas necessidades coletivas, e dirigir os interesses sociais, quer gerais, quer locais. (SOUSA, 2002, p. 86).

Acreditavam que, somente a partir da implementação e concretização desse tipo de administração centralizada, poder-se-ia combater a desordem e implementar a ordem, e a moralidade pública.

Ao conquistar a hegemonia política, a classe senhorial percebeu que não bastava ordenar e disciplinar os escravos e pobres livres, era preciso ir além e *civilizar o povo*. A civilização do povo traria consigo o progresso, e possibilitaria a superação da *barbárie, e da selvageria*, ou seja, da desordem. Era necessário, portanto, inculcar nos indivíduos, os valores da *moralidade*, do respeito à autoridade e da hierarquia. Nessa tarefa, a instrução pública desempenhou um papel fundamental, como espaço privilegiado para difundir uma determinada ordem e civilização.

Os Saqueiros foram vitoriosos em meados do século XIX, porque elaboraram um projeto político coerente, e souberam utilizar-se dos mecanismos da força e consenso para construir um tipo de sociedade e fortalecer os interesses da sua classe. Assim, a organização da estrutura administrativa visou atender os propósitos da classe senhorial dirigente. Tal afirmativa pode ser evidenciada pela seguinte passagem em Mattos:

Presidentes de províncias e chefes de legião da Guarda Nacional; bispos e juizes municipais, de paz e de órfãos; membros das relações e redatores de jornais locais; empregados das faculdades de medicina, dos cursos jurídicos e academias e juizes de direito; comandantes superiores da Guarda Nacional, párocos e médicos; chefes de polícia e professores - todos esses e alguns mais, em graus variados e em situações diversas, nos níveis local, municipal, provincial ou geral, tornaram-se peças estratégicas no jogo de constituição do estado imperial e da classe senhorial, um jogo que

não se travava exclusivamente entre o governo da casa e o governo do Estado. (1990, p. 212-3).

As discussões acima mostram que o projeto político da classe senhorial passava pela organização de uma rede administrativa de funcionários públicos, no entanto, só esta não bastava para implementá-lo concretamente. Era necessário, também, mostrar que este se apresentava como o ideal para a Nação em construção, pois traria de volta ao meio social a *ordem* e colocaria o Brasil no mundo *civilizado*. Os aliados vieram de diversos segmentos sociais - religiosos, profissionais liberais, literatos, professores - e tornaram-se peças chave para a difusão de uma nova concepção de Estado e sociedade. Esses agentes, “embora tenham métodos de ações específicos obedecem a um objetivo único, qual seja, o de tornar a população apta a viver, numa sociedade civilizada”. (BRESCIANI, 1976, p. 80). Deste modo, a construção e difusão daquele modelo de sociedade era tarefa de todos os esclarecidos que exerciam funções estratégicas na sociedade e não só dos empregados públicos.

O conjunto dos agentes era regido por uma hierarquia administrativa rígida, por isso, se obrigavam a fornecer as informações do seu setor aos superiores. Esta prática pode ser caracterizada como o *olho do soberano*, que adentrava e vigiava nos mais longínquos pontos do Império, garantindo a ordem, à medida que disciplinava os indivíduos.

Para compreender esta estrutura de poder na sociedade imperial, é necessário considerar o grau de interação entre os funcionários públicos e a classe dirigente como um todo. Tal tarefa pode ser equacionada com facilidade considerando o estudo produzido por Carvalho, sobre a elite política imperial. Ele apresenta elementos que permitem compreender como foi possível construir uma rede administrativa burocrática e centralizada. A elite dirigente brasileira após a independência dispunha de um alto grau de homogeneidade devido a sua formação jurídica, basicamente centrada no direito romano em Coimbra. (1997, p. 33). A tradição de Coimbra foi seguida na organização das faculdades de Direito de São Paulo e Olinda. Aos bacharéis era reservado espaço nos setores burocráticos e administrativos do Estado, recebendo um treinamento para assumir as funções públicas. Além disso, a elite política e administrativa provinha das classes mais favorecidas da sociedade, ou seja, descendiam da elite econômica e política. Este foi um elemento fundamental de socialização e homogeneização da administração pública, mas segundo ele, o

ELEMENTO PODEROSO de unificação ideológica da política imperial foi à educação superior. E isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em conseqüência um núcleo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na Universidade de Coimbra e após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. (1997, p. 55).

Essa era uma prática e, ao mesmo tempo, característica do Império brasileiro. O Estado formava seus quadros utilizando pessoas oriundas da camada mais favorecida da sociedade, prestando-lhes um treinamento para as funções burocráticas e administrativas, garantindo dessa forma um grau satisfatório de homogeneidade e uma identidade ideológica.

Ao pensar a história da educação brasileira pela perspectiva da centralização e hierarquização política, social e administrativa, se faz necessário rever o papel do Ato Adicional, enquanto fator definidor de uma política educacional no Império, principalmente se o objeto central é a instrução elementar.

Há, pode se dizer, uma unanimidade nos discursos da historiografia da educação brasileira, com relação ao grau de influência das medidas descentralizadoras desencadeadas pelo Ato Adicional de 1834. A maioria dos historiadores argumenta, que a instrução primária ou elementar no período imperial foi um fracasso geral. (Cf. CASTANHA, 2005).

De fato, o Ato Adicional de 1834, ao dar autonomia às províncias, possibilitou aos dirigentes locais ampliarem seus poderes e, a partir destes, construir e difundir suas aspirações de sociedade. Mas daí, afirmar, que o mesmo foi responsável pelas mazelas da instrução pública no Império é no mínimo um tanto forçado. A documentação que trabalho, pensada no seu contexto, permite trilhar um caminho diverso.

Uma das razões desse argumento é o fato de que este mesmo Ato desmembrou a Corte da Província, criando assim, o Município Neutro. A nova província passou a ter uma administração separada da Coroa. Nesse sentido, a grande beneficiada com o Ato Adicional foi à Província do Rio de Janeiro, por vários motivos. Para exemplificar vou destacar quatro: o primeiro diz respeito aos presidentes nomeados para administrá-la. Eram homens da própria província, que conheciam seus problemas. Segundo: estavam

próximos da Corte, por isso tinham mais acesso à informação, as idéias circulavam mais rápido. Terceiro: era a província mais forte economicamente. Quarto: devido à hegemonia conservadora, seus presidentes permaneceram mais tempo no poder e por isso puderam por em prática suas idéias e projetos de forma mais eficiente. Enquanto, nas demais províncias a média de duração do mandato do presidente era de aproximadamente seis meses, na Fluminense foi superior a um ano. A partir de então, o Rio de Janeiro passou a desempenhar um papel de “laboratório”, produtor e difusor de novos / velhos valores que deveriam ser estendidos para o restante do país. (MATTOS, 1990, p. 252-3), entre eles, a instrução pública, que teve um peso significativo no projeto conservador.

Não há como negar o papel desempenhado pela Corte e a província do Rio de Janeiro, pois lá se encontrava a parte mais desenvolvida do Império do Brasil. Por isso, se pode afirmar com segurança, que a Província do Rio de Janeiro e a Corte cumpriram o papel de centro criador e difusor de idéias e de um consistente projeto de sociedade e Estado, no qual a instrução pública cumpriu um papel fundamental. Esta influência anulou sensivelmente os efeitos do Ato Adicional, nas províncias, principalmente no que se refere ao lado negativo, destacado pela historiografia, ou seja, o excesso de leis. O que houve, na verdade, foi uma adaptação da legislação produzida no núcleo mais dinâmico à realidade das províncias. As Assembléias Legislativas provinciais se omitiram do direito advindo do Ato Adicional e acabaram seguindo as orientações e modelos trazidos, pelos presidentes nomeados para administrá-las. Portanto, a autonomia concedida às províncias, em legislar sobre instrução pública, advinda do Ato Adicional deve ser relativizada.

4. Prática Política e Pedagógica Frente a Professores e Alunos

A instrução pública elementar ocupou um espaço privilegiado ao servir de ligação entre teoria e prática, dentro do projeto conservador para a sociedade brasileira do século XIX. Por isso, é preciso refletir mais atentamente sobre as preocupações educativas dos Saquaremas para verificar até que ponto o mesmo foi difundido no Império e na província de Mato Grosso, especificamente.

Como enfatizado anteriormente, as experiências bem sucedidas eram rapidamente difundidas para outras Províncias. Mato Grosso, por exemplo, teve uma

relação muito dinâmica com o núcleo produtor e difusor do projeto conservador. Na lógica conservadora,

a Instrução cumpria - ou deveria cumprir - um papel fundamental, que permitia - ou deveria permitir - que o Império se colocasse ao lado das 'Nações Civilizadas'. Instruir 'todas as classes' era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiriam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a 'barbárie dos Sertões' e a 'desordem' das Ruas; o meio de levar a efeito o espírito de Associação, ultrapassando as tendências localistas representadas pela Casa; além da oportunidade de usufruir os benefícios do Progresso, e assim romper com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza. (MATTOS, 1990, p. 259).

A tarefa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios, entre a população livre, entre os livres pobres e mesmo entre os escravos. Cabia à instrução formar as crianças e jovens (futuros cidadãos - trabalhadores), disciplinando e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando. Portanto, a instrução elementar devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do Império, pois, da humilde casa, que tinha o nome de escola, "dependia" o futuro de toda uma sociedade.

O papel esperado da escola e do professor seria o de encaminhar o "povo" para a civilização, fazendo com que este pudesse, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada. Reservava-se à instrução pública uma tarefa muito importante naquele projeto de construção de uma *ordem* e difusão da *civilização*. Segundo um dos intelectuais Saquarema, a tarefa exigida para viabilizar aqueles objetivos, não seria fácil. Era "preciso portanto juntar à instrução primária a educação, e educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, melhorando-lhe assim pouco a pouco os costumes". (SOUSA. Citado por MATTOS, 1990, p. 264).

A *formação do povo* era um fator fundamental nesse processo. Ela poderia criar as condições necessárias para a estabilidade do Império, garantindo aos cidadãos a possibilidade de distinguir-se da massa de escravos e superar o estado de *barbárie* de grande parte da população, espalhada pelos confins do território.

Joaquim Gaudie Ley, inspetor de instrução pública da Província de Mato Grosso, discursa na mesma linha, ao afirmar que,

A instrução primária não é só uma dívida social para o povo; é também uma necessidade pública: sem ela a religião, as luzes, a ordem e a segurança pública dificilmente serão conservadas; pois é certo que em todos os tempos e lugares, a ignorância tem sido a mãe de todos os vícios. (LEY, Relatório de 1858).

Esta passagem reflete a clareza do inspetor em relação ao projeto nacional, e estabelece o seu compromisso, enquanto agente do Estado, com a difusão e edificação da instrução pública. A sua organização era uma necessidade pública, pois ela proporcionaria o “melhoramento moral de seus habitantes” (Relatório de 1866), contribuindo para a construção de uma sociedade ordenada e hierarquizada, onde os indivíduos saberiam quais eram os espaços que poderiam e deveriam ocupar.

A instrução superior foi a grande força do poder estatal, que fez dela um instrumento capaz de preparar os quadros administrativos dentro de um grau de homogeneidade, envolvendo toda a camada superior da sociedade. Por outro lado, a instrução elementar e a secundária cumpriram muito bem o seu papel, de preparar os indivíduos para uma submissão às autoridades e o respeito à hierarquia. Em assim sendo, a hierarquia era praticada cotidianamente no interior da escola, onde o professor era a autoridade suprema. Da mesma forma, esse mesmo professor era constantemente vigiado, disciplinado e pouco valorizado pelos seus superiores, no caso, os inspetores paroquiais e o inspetor geral. Essa cadeia de poderes em que se constituiu a escola e toda a estrutura administrativa do Império tinha um único objetivo: disciplinar e ordenar os indivíduos, tornando-os obedientes. É essa prática que chamo de Pedagogia da Moralidade.

Para os Saquaremas, “a centralização é a unidade da Nação e a unidade do poder. É ela que leva às extremidades do corpo social aquela ação que, partindo do seu coração e voltando a ele dá vida ao mesmo corpo”. (SOUSA, 2002, p. 430). Cabia ao poder político e administrativo fazer com que as necessidades individuais e coletivas fossem dirigidas para o interesse social, quer em nível nacional ou local. Portanto, só um poder forte e centralizado, com um direcionamento político poderia acabar com a *desordem* e instaurar a *moralidade Pública*. Para viabilizar esse projeto era necessário construir uma sociedade hierarquizada, através da instituição de um olhar vigilante e disciplinador. Nesta sociedade projetada e difundida pelos conservadores, “a administração é a ação vital do poder político e o seu indispensável complemento. O poder político é a cabeça, a administração o braço”. (SOUSA, 2002, p. 91).

A ação política posta em prática pelos conservadores tornou-os vitoriosos ao

longo do período imperial brasileiro. Ela teve reflexos diretos na construção do poder do inspetor de instrução pública na Província de Mato Grosso, e ao mesmo tempo a ação desencadeada pelo inspetor na organização e difusão da instrução, contribuiu decisivamente para o fortalecimento daquela ação política conservadora. A partir desse olhar, é possível entender como o inspetor, em pouco tempo, passou a desfrutar de poderes quase absolutos no regulamento de 1873, momento em que aquele modelo de sociedade e Estado encontrava-se em sua forma plena.

Para se ter uma idéia do poder do inspetor, basta observar o que estabelecia a legislação educacional. Cabia ao inspetor geral e/ou paroquial fazer uma triagem dos poucos candidatos que desejavam ocupar o cargo de professor por meio de concurso público. O inspetor deveria “levar ao conhecimento do governo, com as mais precisas informações, requerimentos dos candidatos na véspera dos concursos”. No tocante aos professores, que já exerciam o cargo, cabia ao inspetor, “atestar sobre a moralidade, assiduidade e comportamento dos professores no desempenho de suas obrigações”. (Regulamento de 1873 Art, 114 parágrafos 8 e 22). Não bastando isso, poderia ainda “empregar todos os meios possíveis para avaliar os talentos e comportamento moral e civil dos professores, a fim de informar a respeito do estado do ensino público”. (Idem. Art. 129, parágrafo 2º). O seu poder não parava por aí, pois, se necessário fosse, poderia “exigir dos professores quaisquer outras informações” (Idem. Art. 131, parágrafo 2º), para ter certeza do comportamento e ação dos mestres em exercício, ou dos candidatos ao concurso. Dessa forma saberia se o referido professor tinha as qualidades necessárias para desempenhar a função e não oferecia perigo à ordem e à integridade do Império.

Basta uma leitura rápida dos regulamentos de instrução pública para perceber que o principal objetivo das regras, ali expressas, era o controle do trabalho dos professores. O controle da vida dos professores aumentou ao longo dos regulamentos, à medida que os inspetores responsáveis por essa vigilância, foram imbuídos de um poder maior. A hierarquização e centralização do poder na administração eram à base da política imperial, sendo o Imperador a cabeça, e os demais agentes, os braços. Os professores eram as extremidades dessa teia administrativa. Como agentes do nível *mais distante*, cabia aos professores desempenhar uma tarefa muito especial. Segundo Mattos, os professores

representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexo fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e

de cultura que representavam – uma civilização – e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos - entendido como ausência de civilização -, quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos. (1990, p. 267).

A missão dos professores era a execução desse projeto, ou seja, colocar em prática, levar à essência e civilizar os novos homens que estavam se formando. As autoridades imperiais e elite política compreendiam claramente qual era a tarefa destinada aos professores no processo de construção da sociedade e Estado.

Os professores, como extremidades do processo deveriam manter um relacionamento diário com seus alunos buscando viabilizar o projeto de uma sociedade harmônica, na qual os futuros cidadãos saberiam claramente identificar os seus lugares. As crianças deveriam ser moldadas, disciplinadas e retiradas do estado de *barbárie* em que se encontravam. O projeto teria limitações se nas suas extremidades não existissem os professores para defendê-lo e difundi-lo, nos mais distantes pontos do país. Desta forma, é possível afirmar, que eles contribuíram para a implantação, difusão e ampliação daquele modelo centralizador de sociedade.

A política de implantação da instrução pública, por parte do Estado de forma organizada e sistemática mostrou uma preocupação constante com o acesso ao cargo de professor. Para ser professor nesse período, o candidato deveria cumprir certos requisitos fundamentais. Não bastava provar que tinha os conhecimentos necessários para proporcionar uma boa aprendizagem a seus alunos. Era fundamental provar a sua idoneidade e principalmente sua *moralidade*, atestada pelo pároco da sua localidade. As exigências para os candidatos a professor foram aumentando a cada novo regulamento. Em 1873 já não bastava só o atestado do pároco, era necessário, também, da câmara de vereadores, autoridades judiciais e policiais da localidade onde o candidato morava. (Ver Regulamento de 1873, capítulo 10).

Ao longo do tempo, se constituiu uma rede de controle do trabalho do professor, não só no acesso ao cargo, mas também na sua ação em sala de aula. Os regulamentos estabeleciam que os inspetores deveriam fazer visitas constantes às escolas buscando conhecer de perto o trabalho dos mestres. A preocupação com o trabalho do professor estava muito mais voltada, ao potencial que este desempenhava, como agente da administração responsável pela difusão de um modelo de sociedade, do que pelos conhecimentos básicos dos conteúdos aplicados no dia-a-dia da sala de aula.

5. A Instrução Pública e a Pedagogia da Moralidade

Valores como ordem, respeito à autoridade, a igreja e a própria Pátria foram ignorados e esquecidos por uma grande parcela da população no período, que vai da abdicação de D. Pedro I até o final da década de 1840. Momento turbulento, no qual intensos conflitos foram travados visando à conquista do poder político. A direção conservadora percebeu que esses valores precisavam ser recuperados, lembrados, ou reaprendidos pelo conjunto da sociedade, por isso, todo um processo pedagógico foi posto em prática visando restabelecer aqueles princípios e difundir-los para as novas gerações. Deste modo, a *Pedagogia da Moralidade* ocupou um papel central na constituição, difusão e ampliação daquele modelo de sociedade hierarquizada e centralizada.

Segundo Adorno, a questão da moralidade demarca claramente a utilização dos instrumentos de força e consenso, e parece “deslindar o segredo das relações de poder entre as classes sociais naquela sociedade”. Englobando também, o controle da criminalidade, da prostituição, da loucura, a ação política visava, além disso, “disciplinar os contatos, estabelecer regras de sociabilidade e de permuta de experiências, sanar as zonas de circulação, prevenir focos ‘patológicos’ de agrupamento populacional” e, sobretudo, “hierarquizar a proximidade e distância entre pessoas, famílias, grupos e classes sociais”. (ADORNO, 1988, p. 243). A *moralidade pública* passou então a ser uma espécie de ideologia difundida pelo grupo dominante com o objetivo de fortalecer suas ações. Nesse sentido, os espaços da casa e da rua deveriam ser submetidos à direção do Estado.

Os professores, como centro desse processo/projeto, estavam submetidos a rígidas formas de controle, através das visitas, inspeções, mapas, grau de religiosidade, de moralidade, tomados como referência pelos inspetores para verificar a coerência e competência dos mesmos. Eles deveriam servir de espelho para seus alunos. Nesse sentido, entende-se a maior preocupação com o seu trabalho, do que com o conhecimento de conteúdos. Eram instrumentos fundamentais dentro do projeto conservador de ordem e civilização, ocupando o papel de difusores e multiplicadores daqueles valores, por isso precisavam ser vigiados de perto. Um controle eficiente dos professores garantiria, também, um domínio sobre os alunos, que conviviam diariamente numa relação hierárquica na sala de aula.

Como afirma Gramsci: *toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*, mas como tal, não pode se limitar às práticas escolares, à relação professor-aluno. Ela é muito mais ampla, implica num processo de direção político-social, e está diretamente vinculada às ações humanas ao longo da história. A conquista da hegemonia pelo grupo conservador no século XIX foi possível graças à ação consistente do núcleo produtor de idéias/valores, e dos mecanismos utilizados para a difusão no conjunto da sociedade.

Nesse sentido, entendo que a pedagogia da moralidade ocupou um lugar de destaque na viabilização e implantação do projeto conservador para a sociedade e o Estado nos tempos do Império. O discurso da *moralidade pública* permite compreender porque o êxito da ação visando à hegemonia só foi assegurado quando os conservadores desenvolveram a *pedagogia* adequada aos fins que se propuseram a atingir. Através dele combatiam-se os crimes do cotidiano (assassinatos, prostituição, roubos), as rebeliões ou motins dos escravos e livres pobres, as revoltas liberais, enfim, qualquer ação individual ou coletiva que atentasse contra a ordem do Império. A *moralidade pública* era ameaçada toda a vez que a autoridade do Estado fosse questionada. O Estado era a autoridade, portanto, o responsável pela ordem pública. Mas quem era o Estado, além do Imperador, topo da hierarquia? Estado era todo o complexo dos agentes da administração. Deste modo, qualquer pessoa que entrasse em choque com um desses indivíduos, estaria afrontando a autoridade, ou seja, seria uma questão de desrespeito à moral pública, e como tal deveria ser combatida pelos defensores da ordem. Ser moral era ser ordeiro, respeitar a hierarquia, aceitar a autoridade, saber qual era seu espaço na sociedade, e, além disso, ser católico. É nesse sentido que eu vejo a *Pedagogia da Moralidade*.

O inspetor Joaquim Gaudie Ley, ao desempenhar as suas funções na administração estatal, mostrou-se extremamente preocupado com a questão da moralidade, especialmente à frente da instrução pública. A preocupação com o caráter moral dos professores vinha ao encontro das ações políticas colocadas em prática pelo grupo conservador na administração do Estado. Um controle eficiente e efetivo do trabalho dos professores garantiria uma difusão e ampliação daquele modelo de sociedade. Eram os *olhos do soberano* que estavam por toda à parte, agindo nos espaços sociais, fiscalizando e controlando os indivíduos. E a educação foi o lócus privilegiado para a aplicação desses mecanismos.

6. Considerações Finais

Respalhado pela utilização de fontes primárias, referente à educação em Mato Grosso, o presente estudo procurou mostrar que é possível obter delas inúmeras informações que ultrapassam o caráter meramente descritivo da historiografia tradicional, bastando para tanto, problematizar os documentos, inserindo-os no contexto em que foram produzidos.

Ao analisar a legislação dentro de um processo, e como resultado das práticas sociais, obtive uma melhor compreensão da Província, não só no campo educacional, mas também na constituição de um padrão de sociedade. Ao se tomar à lei como resultado de relações sociais, e ao mesmo tempo como fator fundamental na constituição e definições dessas mesmas relações, foi possível entender com mais segurança as ações do Estado no tocante ao esforço para organizar a instrução pública na Província.

A Província de Mato Grosso manteve nesse período um contato muito forte com o núcleo central conservador e a instrução pública foi um dos setores mais fecundos dessa relação. Ela é visível na rapidez da aplicação das medidas administrativas e pedagógicas elaboradas no “laboratório fluminense”. Por outro lado, essa proximidade fez com que a autonomia provincial, advinda do Ato Adicional, deixasse de ser exercida pelos legisladores, pois foram pouquíssimos os regulamentos, leis e decretos referentes à instrução pública, no período em que o Estado tomou para si a tarefa de organização desse setor.

Para conquistar a hegemonia e se manter no poder, a classe senhorial impunha a idéia de interesse nacional e *moralidade pública*. Dessa forma, justificavam uma ação severa do Estado frente aos interesses particulares de alguns proprietários e, sobretudo, diante da ameaça dos pobres livres e dos escravos. Em nome da segurança nacional e da *moralidade*, difundiram a ideologia da *ordem e civilização* e desencadearam um processo de regulação social, através da produção de um corpo de leis voltadas para garantir a hegemonia.

O campo da instrução pública teve um papel destacado no processo de difusão da pedagogia da moralidade. A escola tinha e tem como objetivos formar e educar os indivíduos para ocupar seu lugar na sociedade: é, portanto, uma instituição fundamental no processo de produção/reprodução social. Inserida numa sociedade hierarquizada,

restou a ela reproduzir no seu interior o conjunto dessas relações e, por extensão, devolver à mesma sociedade indivíduos que reproduziriam esses valores nas suas práticas quotidianas.

A caminhada em busca de um conhecimento mais elaborado referente à organização da instrução pública na Província de Mato Grosso me fez refletir sobre o percurso da escola pública brasileira, daquele período até os dias de hoje. O Estado no século XIX organizou uma escola elitista, centralizada e autoritária. E aquela escola foi fundamental para construir e difundir os valores e as práticas que refletiram os interesses do grupo hegemônico para toda a sociedade. A História tem-nos mostrado que os governos autoritários utilizaram-se constantemente da escola para legitimar os seus projetos e submeter toda a sociedade às suas regras. Como a nossa História é marcada pelo autoritarismo, foi-nos negada a experiência democrática. E infelizmente uma sociedade democrática não pode ser instituída por decretos, ela deve ser construída. Se a escola foi fundamental para fortalecer as práticas autoritárias como a história nos mostrou, cabe-nos aprender com o passado, e fazer desta instituição e das nossas relações pedagógicas, espaços democráticos, pois só assim poderemos construir uma sociedade diferente.

Bibliografia

Referências Documentais

MATO GROSSO. Regulamento de 1837. Lei Provincial n.º 8 de 5 de maio de 1837. Cuiabá: Instituto Memória de Poder Legislativo de Mato Grosso (IMPLMT). Livro n.º 1. (Documento manuscrito).

MATO GROSSO. Regulamento para a Instrução Primária de 30 de setembro de 1854. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APEMT). Livro n.º 206A

MATO GROSSO. Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso. Lei Provincial n.º 15 de 4 de julho de 1873. APEMT. Livro n.º 207. (A legislação está disponível em SÁ, N. P. e SIQUEIRA, E. M. Ver: Referencias Historiograficas).

LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1858. APEMT, ano de 1859, Lata B – Pasta Inspeção Geral dos Estudos. (Documentos manuscritos).

LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1860. APEMT, ano de 1861, Lata A – Pasta Instrução Pública. (Documentos manuscritos).

- LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1864. APEMT, ano de 1865, Lata B – Documentos Avulsos. (Documentos manuscritos).
- LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1865. APEMT, ano de 1866, Lata A – Pasta Instrução Publica. (Documentos manuscritos).
- LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1866. APEMT, ano de 1867, Lata C – Pasta Instrução Pública. (Documentos manuscritos).
- LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1867-68. APEMT, ano de 1869, Lata B – Documentos Avulsos. (Documentos manuscritos).
- LEY, Joaquim Gaudie. Relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública de 1869. APEMT, ano de 1870, Lata C – Pasta Instrução Pública. (Documentos manuscritos).

Referencias Historiográficas

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 6 ed. Brasília: UnB, 1996.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Liberalismo: ideologia e controle social*. (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910). São Paulo: FFLCH/USP, 1976. (Tese de doutorado).
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da ordem e teatro das sombras*. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1997.
- CASTANHA, André Paulo. “O Ato Adicional na história da educação brasileira”. Anais da V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba, 2005. (Disponível em CD-Room).
- CASTANHA, André Paulo. *Pedagogia da Moralidade: o estado e a organização da instrução pública na província do Mato Grosso, 1834 - 1873*. Cuiabá: Instituto de Educação / UFMT, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia a República: momentos decisivos*. São Paulo: Unesp, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. In: ----- (Org). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado de. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, 1988, n.º 1, p. 5-27.
- LENHARO, Alcir. *Crise e mudança na frente oeste de colonização*. Cuiabá: UFMT - Imprensa Universitária - PROEDI, 1982.
- MARCÍLIO, Humberto. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de *O Tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MENDONÇA, Nadir Domingues. *O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade*. 4 ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MESQUITA, José de. “O Capitão - Mor André Gaudie Ley e sua descendência (ensaio de reconstituição histórica genealógico)”. *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Cuiabá: Instituto Histórico de Mato Grosso, 1921, vol. 5 a 10, segunda parte. p. 43-92.
- NOGRUEIRA, Octaciano. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal e MCT, 2001.
- PRADO JR, Caio. *Evolução política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SÁ, N. P. e SIQUEIRA, E. M. (Org). *Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SOUSA, Paulino José Soares de. “Ensaio sobre o direito administrativo”. In: Visconde do Uruguai. Org. e introd. de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002.
- VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*. São Paulo/Cuiabá: Marco Zero/UFMT, 1993.