

Racismo e instrução pública primária mato-grossense na transição do século XIX para o XX

SÁ, Nicanor Palhares
CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da

Resumo

Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa sobre a influência do racismo europeu na instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX. O contexto histórico da Proclamação da República, Abolição e imigração europeia é o ponto de partida para análise do sistema simbólico que fundamentou a produção de uma instrução pública primária seletiva e discricionária em relação a negros, pardos e brancos pobres.

Palavras-chave: Racismo. Educação. República Velha.

Abstract

This article introduces the initial results of a research on the influence of the European racism in the primary public instruction mato-grossense in the transition of the XIX century for the XX. The historical context of the Proclamation of the Republic, Abolition and European immigration is the starting point for analysis of the symbolic system that based the production of a primary selective public instruction and discretionary regarding blacks, drab and poor white.

Keywords: Racism. Education. Old Republic.

Este artigo analisa o discurso oficial e das elites letradas sobre a instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX. Ao relacionar essas falas com o processo de decomposição do escravismo e do Império afere-se o efeito das teorias racistas européias sobre o sistema simbólico que permeou a construção da escola primária. O objetivo é averiguar de que forma a instrução pública primária incorporou os conceitos raciais presentes no projeto político das elites, definindo as concepções de povo e nação, e como elas interferiram no acesso e na permanência de negros, pardos e brancos pobres no ambiente escolar. Fazendo um quadro de referência com as “relações raciais” nos Estados Unidos, Nogueira esclarece que enquanto no Brasil estruturou-se o “preconceito de marca”, ou seja, fundado na percepção da cor da pele, nos Estados Unidos existe o “preconceito de origem”, que remete à ascendência biológica do indivíduo, independentemente da cor de sua pele. Por isso, segundo ele, “Dir-se-ia que o preconceito, tal como existe no Brasil, cai abaixo do limiar de percepção de quem formou sua personalidade na atmosfera cultural dos Estados Unidos.” (1985, p. 72-93). Mais que isso, acrescenta-se que o preconceito racial no Brasil caracteriza-se, sobretudo por quase sempre cair abaixo da capacidade de percepção de qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro, uma vez que suas manifestações tendem a ser escamoteadas, negadas enfaticamente ou simplesmente caracterizadas como de fundo econômico e não “racial”. Nesse sentido, a busca por elementos que explicitem a discriminação, o preconceito e o racismo no interior de instituições, como a Escola necessita ser realizada de forma indireta, uma vez que a partir da Proclamação da República e da Abolição a legislação, as políticas educacionais e a composição das disciplinas passaram a funcionar de acordo com as regras do “Estado de Direito”, que pressupõe a igualdade jurídica de todos e, portanto, o impedimento legal de qualquer tipo de discriminação. Enquanto perdurou a escravidão, o impedimento legal da frequência de escravos à escola, somado à escassez de professores e instituições dedicadas à instrução pública primária funcionaram como um anteparo poderoso a quaisquer pretensões dos negros escravizados em penetrar no universo do letramento e da leitura. Por isso é que a maioria dos documentos pesquisados denuncia a prática comum, em todo o Império, de impedir o acesso de escravos à escola. Como no caso estudado por Silva (2002), não são raros os exemplos de negros libertos, de pardos ou até mesmo de escravos que conseguiam burlar esses mecanismos oficiais e sociais. Mas esse não é o foco desta pesquisa. Veiga (2004) investigou a forma como as crianças negras e pardas de Minas Gerais, no século XIX, participaram do processo de institucionalização da instrução elementar, concluindo que as práticas historiográficas muitas vezes partem do pressuposto de que toda a população negra era escrava, omitindo o fato de existir muitos negros e pardos livres, concluindo apressadamente que crianças negras e pardas não tiveram acesso às escolas elementares. Nesse sentido, interessa-nos, sobretudo, investigar a forma como o negro chega à instrução pública primária nos anos imediatamente anteriores e nas décadas posteriores à Abolição e à Proclamação da República. A pergunta que preten-

demos ver respondida é se a instrução pública primária mato-grossense, na passagem do século XIX para o XX, sofreu influência das teorias racistas européias, subsidiando práticas discriminatórias de fundo racista contra negros, pardos e brancos pobres. A principal dificuldade encontrada por esse tipo de pesquisa é a de estabelecer uma fonte documental que expresse de forma inequívoca a existência de um procedimento que possa ser considerado discriminatório. Isso porque a Abolição e a República dificultaram também qualquer possibilidade de tornar a discriminação oficial, no nível do documento, conforme já explicado acima. Cunha (1999, p. 71) afirma que “Os livros de história da educação só se prendem ao fato do escravo não receber a educação, mas em nada se referem à presença do negro na escola no final de tal proibição.” Fonseca (2007, p. 11-50) apresenta uma discussão interessante sobre o negro na historiografia educacional brasileira e demonstra que entre os negros de Minas Gerais não foram estabelecidos obstáculos para sua inserção nas escolas que ofereciam instrução pública primária, no período pós-abolição. Os documentos oficiais que se referem à instrução pública primária em Mato Grosso – Relatórios de Presidentes de Província e de Diretores da Instrução – atestam o impedimento do acesso de escravos à escola, mas não fazem menção à presença ou impedimento de negros livres ou pardos nas escolas públicas primárias antes ou após a escravidão. Foram consultados documentos desde 1835 até 1930 e, a exemplo de outras localidades, o negro é citado apenas na condição de escravo, o que impedia o seu acesso à instrução. O fim da escravidão decretou também o silêncio das fontes. Por isso tenta-se a aproximação indireta, fazendo um levantamento sobre as condições gerais da instrução pública primária no período, de onde se deduz as condições de acesso da população de forma geral, ao mesmo tempo em que se busca traçar um panorama da mentalidade coletiva, do universo simbólico da sociedade mato-grossense da época, para inferir a forma como a instrução primária era vista pelas elites letradas, representantes do poder público, e pelas classes subalternas, cuja composição majoritária era composta de negros, pardos e brancos pobres. Para a análise da evolução histórica da instrução pública primária em Mato Grosso comparamos dados dos Relatórios com informações de Leite (1970), que começa com a afirmação de que “Durante todo o período colonial, não se tem nenhuma informação sobre a existência de escolas em Mato Grosso.” (1970, p. 13). Esta obra, além de subsidiar a pesquisa com dados que foram confrontados com os Relatórios, também se constitui em um documento de época, pois, embora a edição seja de 1970, ela foi concluída em 1940. No caso dos Relatórios, em praticamente todos há uma reclamação contra os principais problemas que entravavam a instrução pública primária: falta de professores qualificados, população dispersa sobre um grande território, falta de condições financeiras, ausência de um método unificado, falta de material didático, de fiscalização e não raras queixas sobre falta de empenho de pais ou responsáveis em manter as crianças nas poucas escolas existentes. Todas essas condições adversas eram ainda mais agravadas pelos efeitos do Ato Adicional de 1934, através do qual o Império delegou às Assembléias Legislativas

vas provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública, o que na prática transferia ao poder local a responsabilidade pela abertura e manutenção do ensino público primário. O advento da República não mudou esse quadro, pois sua legislação também outorgou aos Estados a mesma responsabilidade. Em 1877, estatísticas apresentadas pelo Diretor Geral da Instrução contabilizavam 24 escolas públicas, com o total de 1.375 crianças, para uma população estimada em 60.000 habitantes. Não foi possível aferir a quantidade das que efetivamente freqüentavam essas escolas e nem a eficácia do ensino, mas no cruzamento com dados do Recenseamento de 1872, de acordo com Siqueira (2000, p. 58), revela que nas duas paróquias da Capital, “servindo de amostragem para toda a província, dos seus 16.212 habitantes, apenas 427 eram alfabetizados, e 15.685 eram analfabetos.” Um alfabetizado para cada grupo aproximado de 38 pessoas. Datam dessa época as primeiras manifestações pela adoção da obrigatoriedade do ensino primário, que será regulamentado, mas não será implantada nem mesmo com a proclamação da República. No seu Relatório à Assembléia Provincial, em 1878, José João Pedrosa, presidente da Província, informava que essa medida deveria ser pensada em termos muito restritos, pois seria praticamente inviável, já que além de uma resistência muito grande dos pais, “o systema do ensino obrigatório pede despezas superiores à receita da província, além de um grande cortejo de leis repressivas.” (MATO GROSSO, 1878, p. 11). Em 1895, já na República, o Presidente do Estado, Manoel José Murinho, informava que “Até agora não se pode iniciar entre nós a obrigatoriedade da instrução primária [...] Uma medida melindrosa e ainda mal apreciada, por ser imperfeitamente conhecida de nossa população a vantagem da obrigatoriedade do ensino.” (MATO GROSSO, 1895, p. 12). No ano da proclamação da República existiam 32 escolas primárias, onde estavam matriculadas 1.679 crianças. Tanto as estatísticas dos Relatórios, de historiadores do período, quanto a avaliação de Leite (1970, p. 91-98), apresentam indícios seguros de que a República não trouxe uma mudança substancial no quadro educacional verificado nos últimos anos do Império, e os governantes, impedidos que eram pelas escassas condições financeiras, quando muito se limitavam a instituir novos regulamentos, criando leis que logo caíam no esquecimento ou eram suplantadas por outras igualmente inócuas. O primeiro regulamento republicano, de 1891, estabelecia um ensino primário “leigo, gratuito e obrigatório”, retirando o ensino da religião e incluindo as disciplinas de noções de História e Geografia do Brasil, aspectos que remetem à influência do Positivismo, que era contrário à propagação de idéias religiosas pela Escola, indicando também a necessidade do Estado em disseminar os valores republicanos através da construção de um ideal de nação e de povo, pelo ensino da História e da Geografia. Em 1896, o Presidente do Estado, Antonio Corrêa da Costa informava em seu Relatório que “A decadência do ensino primário chegou a ponto de verificar-se pelos exames ultimamente procedidos, que dos 44 alunos provetos, apenas 17 foram preparados nas 10 escolas públicas, que mantém o governo desta capital.” (MATO GROSSO, 1896, p. 21). Fiel à tradição, ele faz entrar em vi-

gor um novo Regulamento tratando também do ensino secundário, mas que parece não ter acrescentado nada novo ao quadro já verificado, conforme Leite (1970, p. 111): “Entre 1896 e 1910, ano de novas reformas, o ensino mato-grossense continua descuidado e incerto. Todos os presidentes, todas as autoridades encarregadas da instrução assinalavam as dificuldades que enfrentavam.” Talvez uma das mais importantes medidas da aludida reforma de 1910 foi a contratação “de dois normalistas de São Paulo, com o fim de criar aqui uma Escola Normal, de que havemos mister para a realização deste objetivo.” (MATO GROSSO, 1910, p. 30). Além disso, pode-se destacar também a instituição dos Grupos Escolares, que funcionariam a partir da reunião de seis escolas de um mesmo distrito; da reafirmação de que o ensino seria “leigo, gratuito e ministrado a todos os indivíduos, sem distinção de sexos, classes ou origens”, sendo também obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos. A instrução primária deveria incluir a língua materna e os deveres cívicos e morais, além de noções de História e Geografia do Brasil, o que demonstra um reforço nas disciplinas cujo foco era a disseminação dos valores culturais assumidos como válidos pela República. Leite (1970, p. 123), diz que, apesar das inovações, o regulamento “não produziu os frutos que seria de desejar dele, nem o ensino teve melhora muito sensível.” Assim, o autor constatou que em 1927, apesar do crescimento da população infantil e da disponibilidade de mais verbas para a educação, aquela altura “Os problemas do baixo vencimento, da carência de material didático, da falta de prédios adaptáveis às escolas, a ineficiência da fiscalização, as dificuldades de comunicação estão presentes em 1927.” Nesse sentido, é de se supor que o reduzido número de escolas e/ou profissionais capacitados tenha, por si só, se constituído em fatores que limitavam o acesso da população infantil, composta majoritariamente por negros, pardos e brancos pobres; mas, do que não se pode inferir, houve o estabelecimento de estratégias discriminatórias a partir da percepção da cor da pele, visando impedir o acesso dessas crianças à instrução pública primária. Por outro lado, na medida em que essas crianças eram oriundas dos extratos subalternos da população, alijadas de qualquer participação política, impedidas de ascensão econômica e social e submetidas a uma economia agrária e latifundiária, os conhecimentos e as habilidades oferecidas pelas escolas primárias não deviam possuir qualquer relação com o universo social e cultural, com o estilo de vida e a mentalidade dessas populações, conforme observa Leite (1970, p. 116): “Em simples escolas isoladas, perdidas nos sertões, os mestres ensinam o valor e o método de conversão da moeda inglesa para crianças que não passaram ainda, no seu meio, das formas mais rudimentares do escambo.” O que permite entender que, além das dificuldades constantemente alegadas pelos governantes, havia muitos problemas para as famílias de crianças negras, pardas e pobres para manter as crianças na instrução pública primária. As dificuldades e a resistência à inserção no projeto educacional das elites devem ser vistas no contexto maior da resistência das populações marginalizadas ao processo de implantação do trabalho assalariado e, conseqüentemente, ao enquadramento de negros, pardos e brancos pobres ao proje-

to de “modernização” e “civilização” então em curso no Brasil. Volpato (1993), Kerche (2000) e Aleixo (1995) retratam as diferentes maneiras como se processou em Mato Grosso a transição do escravismo para o trabalho assalariado e demonstram que dois importantes fatores impediram que ali se processasse essa transição, como em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ao contrário desses dois Estados, Mato Grosso não foi o destino dos imigrantes europeus, que naquelas localidades substituíram a mão-de-obra negra ao final da escravidão. Além disso, a disponibilidade de terras férteis, a caça abundante e a extrema piscosidade dos rios, contribuíram para que ex-escravos, negros e pardos livres e brancos pobres não fossem compelidos ao trabalho assalariado, adotando um estilo de vida característico de populações ribeirinhas ou de pequenos produtores. Tais práticas econômicas e características culturais foram interpretadas pelas elites como provas da inferioridade racial e incapacidade do povo em assimilar os pressupostos do progresso e do desenvolvimento. É do período uma série de leis provinciais e regulamentos municipais que vão tipificar a pobreza, seus espaços e suas práticas como atividades e território da infração, ao mesmo tempo em que se busca disciplinar as relações trabalhistas e sociais de ex-escravos e brancos pobres com as classes possuidoras. Além dos mecanismos legais que passaram a reger a vida cotidiana, Siqueira (2000, p. 88) cita a escola como fonte e meio de disciplina no processo civilizador: “locais onde as crianças e até mesmo os adultos, poderiam adquirir, através da instrução, antes do conhecimento científico, ser educada para viver numa sociedade, cujas regras tinham como código identificador o universo cultural das elites.” É provável que entre as estratégias adotadas por negros, pardos e brancos pobres para não se adequarem aos ritmos, conceitos, valores e normatização da vida imposta pelo trabalho assalariado, estava a resistência ao enquadramento no projeto cultural, então em curso, através da instrução primária. Além disso, desde que o tempo escolar era um tempo subtraído ao mundo do trabalho e considerando que as condições financeiras da maioria das famílias que impeliam suas crianças ao ganhão, a manutenção das mesmas nas escolas era praticamente inviável, sem comprometer a existência material de toda a família. O que foi observado por Leite (1970, p. 73,74), citando um Relatório de 1884, do Barão de Batovi, que reclamava da falta de frequência às escolas, principalmente nas povoações, onde os pais tinham o costume de retirar os filhos das escolas para trabalhar nas lavouras, onde eles eram considerados imprescindíveis, já que seus pais eram “homens que vivem da pequena lavoura, trabalhando com seus próprios braços, porque em geral não os podem ter pagos.” Note-se que o projeto modernizador em curso sempre significou uma pressão muito grande para que a instrução pública primária se transformasse na correia de transmissão dos valores culturais dominantes na época. Segundo D’Ávila (2006, p. 12-13) e Damatta (1987, p. 58-85) a passagem do século XIX para o XX é o período de consolidação do pensamento racial e de sua estruturação, como um dos vetores de investigação da realidade brasileira. Ao se constituir como arbitrário científico e cultural o racismo auxiliou as classes dominantes e suas elites intelectuais e culturais na forma-

tação de um conjunto de políticas públicas que iam desde a urbanização e construção de cidades até a elaboração e implantação das reformas educacionais, com objetivo de liberar o Brasil do que se imaginava ser a *degeneração de sua população*. Nesse contexto de transição, de superação do escravismo e do Império, e de afirmação da identidade “racial” do povo brasileiro, a instrução pública primária mato-grossense foi pensada e organizada de acordo com princípios pretensamente científicos e que a conceberam como forma de saneamento público, destinada a colocar em prática o projeto das elites de *embranquecimento* cultural, racial e comportamental, de higienização popular e de enquadramento no modelo de desenvolvimento econômico, racial, cultural e social então vigente na Europa e Estados Unidos. Siqueira (2002, p. 71-88) fornece um panorama do papel social que as elites letradas e os representantes do Estado atribuíam à instrução pública primária no contexto mato-grossense da época. Ela explica como o projeto para o Brasil moderno foi incorporado ao universo cultural das elites e de que forma essa perspectiva contribuiu para o enquadramento social, econômico e cultural de pessoas livres pobres, negras e pardas. O modo de vida dessas pessoas era interpretado pelas elites e por viajantes como uma incapacidade inata – devido à mestiçagem – para se adequar aos valores do trabalho assalariado, à poupança, à riqueza e à prosperidade. De acordo com Galetti (2000, p. 82-89), tanto nos relatos de viajantes, como na mentalidade das elites letradas e até mesmo em grande parte da própria população local, os habitantes de Mato Grosso eram vistos como indivíduos naturalmente incapacitados para a *civilização*, pois não possuíam e não poderiam adquirir as qualidades essenciais típicas do *homem civilizado*: a disposição para o trabalho assalariado, o desejo de acumular bens e a ambição de progredir materialmente. Por outro lado, com o fim da escravidão e para atingir seus objetivos *civilizadores*, as elites republicanas envidaram esforços no sentido de ampliar, no limite de suas possibilidades, a capacidade do Estado em oferecer escolarização primária, que era considerada a forma mais eficiente de elevar a maioria da população, da condição de raça inferior em que se encontrava, aos patamares exigidos pelos valores culturais adotados. Uma vez que os conceitos de progresso, desenvolvimento e cultura se referiam aos valores tipicamente ocidentais de branquitude adotados pelas elites locais, caberia à escola ampliar ao máximo o seu raio de ação, visando a inclusão do maior contingente possível de pessoas. Ao mesmo tempo, a escolarização primária passaria a funcionar como a porta de entrada de um sistema escolar no qual o sucesso, a permanência e a progressão do aluno estariam relacionados à sua capacidade de assimilar os arbitrários culturais universalmente considerados válidos. Esse procedimento não foi exclusivo de Mato Grosso ou do Brasil. Conforme Catani (2007), através da generalização da educação primária ocorrida no século XIX na maior parte do mundo dito “civilizado”, o Estado exerceu uma ação unificadora na questão da cultura, então considerada um dos elementos fundamentais para a constituição de um Estado-nação:

[...] a criação da sociedade nacional acompanha a instauração da educação universal. [...] os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazê-los cidadãos, dotados de meios culturais para exercer ativamente seus direitos civis. Nessas condições, o sistema escolar irá inculcar universalmente uma cultura dominante configurada como cultura nacional legítima. (CATANI, 2007, p. 23).

Essa cultura dominante que passou a ser universalmente válida através dos bancos escolares e estava imbricada pelas idéias racistas já expostas. Dessa forma, pode-se afirmar que o preconceito e a discriminação no campo educacional não impediram o acesso de negros, pardos ou brancos pobres às escolas públicas – pelo menos no que tange ao ensino primário -. Esse sistema de idéias se expressou na definição do papel social do ensino primário, como reprodutor das desigualdades sociais com base nas diferenças econômicas e de cor da pele, assim como na adoção pela escola primária de um conjunto de procedimentos e teorias, de valores e arbitrários culturais brancos e/ou embranquecedores e que se constituíam em última instância na imagem ideal daquilo que a escola e a sociedade projetavam para o aluno, branco ou não, conforme explica D'Ávila (2006, p. 21-22):

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos [...] Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista. (...) Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam.

Além disso, Mato Grosso possuía uma população majoritariamente negra e parda, o que dificultaria ou até mesmo impedia a implantação de um projeto educacional que visasse a inclusão de amplas parcelas da população e, ao mesmo tempo, restringisse o acesso desses grupos populacionais. Por isso o racismo e a discriminação devem ser procurados na constituição do sistema simbólico, do conjunto de idéias e conceitos que permeavam as instituições educacionais, científicas e culturais, a fim de compreendermos como a ideologia do embranquecimento chegou até a escola pública primária. A ampliação dos espaços escolares destinados à instrução pública primária deve ser apreendida no âmbito da discussão sobre a formação *racial* do povo brasileiro, que ocorre no contexto histórico da emergência da ordem republicana, que, por si mesmo, implicava na necessidade de se redefinir o papel social da Educação, tendo como pressuposto a necessidade das elites dirigentes em transformar o ambiente escolar em espaço institucional de propagação das suas idéias, de uniformização do pensamento e da formação de uma consciência nacional condizente com as

aspirações de seu projeto de poder. Aliás, idéia da instrução popular como forma de estimular e induzir o processo civilizatório é parte integrante do processo histórico de construção da Nação e da identidade nacional brasileira, anterior à República. Santos (2002, p. 59-60) observa que a construção social da moderna idéia de raça e de superioridade racial foi estruturada ao longo do século XIX, sendo que na passagem para o século XX essas idéias influenciaram a formação dos intelectuais brasileiros. Estes eram devedores do pensamento europeu, que então “estava repleto de concepções racistas difundidas em larga escala. Tanto nas ciências quanto nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável.” Skidmore (1976, p. 11) explica que o período estudado foi profícuo no debate sobre a formação do povo brasileiro:

Quando comecei este livro, intencionava compor uma série de retratos de intelectuais brasileiros, todos eles, aliás, representantes dos anos que medeiam as décadas de 1870 a 1930. Vi logo para espanto meu, que embarcara num exame das principais correntes intelectuais da época. E, só aos poucos, compreendi que marchava para uma análise minuciosa do pensamento racial brasileiro.

Essas categorias de pensamento presentes no imaginário dos intelectuais brasileiros irão se articular com a construção do sistema público de ensino na mesma medida em que esses intelectuais serão responsáveis pela sedimentação do ideal da instrução pública primária portadora de uma missão civilizadora, capaz de regenerar o povo e transformar a nação, conforme explica D’Ávila (2006 p. 13-14): “Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, foram intelectuais que, durante longas carreiras, influenciaram instituições educacionais, intelectuais e científicas de formas marcantes.” SKIDMORE também denuncia esse mesmo movimento ao afirmar que:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (SKIDMORE, 1976, p. 24).

Nesse sentido, destaca-se a escola como instituição que aspira e atinge o monopólio da violência simbólica legítima, sendo o racismo sua expressão. Há um consenso de que o Estado se caracteriza por pretender, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força. Por isso, a luta entre as classes pelo monopólio do poder do Estado. No caso específico da luta pelo controle da produção, distribuição e consumo dos bens simbólicos é no campo da produção do conhecimento que se trava a guerra pelo monopólio da violência simbólica legítima. A escola é a instituição criada e mantida especificamente para e por este fim:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas re-produzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. [...] está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social. (BOURDIEU, 2007, p. 11-12).

Além disso, para Bourdieu (2007), a continuidade de um sistema de domínio de uma classe sobre outra depende fundamentalmente da capacidade da classe dominante em impor sua autoridade no campo da produção simbólica, onde operam as estruturas que significam a realidade, brotam as justificativas que sustentam, no âmbito do imaginário, as relações sociais de produção, bem onde são estabelecidas as relações imaginárias com o mundo imaginário. É o sistema simbólico estruturado e estruturante que fornece os instrumentos e procedimentos mentais com os quais os indivíduos operam neste campo da realidade:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outras (violência simbólica) dando o reforço da própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2007 p. 11).

Parte-se destes postulados de Bourdieu para abordar a instrução pública primária mato-grossense do período estudado, como um sistema simbólico estruturado e estruturante, formador dos instrumentos e procedimentos mentais também estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que permitiram a constituição de um senso comum sobre o negro, o pardo e o branco pobre, cristalizando o consenso social sobre a identificação subalterna e inferior desses personagens no nível do imaginário profundo. O conjunto de procedimentos de violência simbólica que mediaram a constituição da instrução pública primária contribuiu para a sedimentação do pensamento social sobre negros, pardos e brancos pobres, na medida em que se pretendia e possibilitava-se a integração desses grupos ao processo de escolarização nascente. Nesse contexto, o racismo foi elevado à categoria de violência simbólica, pois através dele a escola promoveu a domesticação social dos indivíduos considerados *racionalmente inferiores* e, portanto, condenados à dominação *ad aeternum*. Na inauguração do Liceu Cuiabano, em 7 de março de 1880, Dormevil José dos Santos Machado, Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária, afirmou que a escola e a educação pública eram “o mais poderoso agente do progresso de um povo” e uma “verdadeira reforma social.” Colocando a Educação na base da ilustração de um país, ele argumentava que “ela obriga o homem ao cumprimento do dever.” (SÁ;

SIQUEIRA, 2001, p. 19) Sobre o ensino obrigatório, ele afirma que se trata nada mais que uma “legítima proteção à infância abandonada à ignorância e à ameaça de perder-se na senda do vício e do crime.” Mas é na fala do Dr. Augusto Fleury, outra autoridade presente na solenidade de inauguração, que essa função social da escola é explicitada com mais intensidade e vigor:

É preciso que o Estado zele o mais importante de todos os interesses sociais – o interesse da instrução pública; cumpra-lhe fazê-la efetiva e disseminada. É o melhor meio de manter a ordem pública e o respeito às leis. Suprimi a escola, diz um grande escritor, e só vos ficarão dois meios de repressão: a prisão e o cadafalso. (SÁ; SIQUEIRA, 2001, p. 30).

Esse conjunto de preocupações era apreendido na sua totalidade e com igual veemência pelo Estado, na medida em que os governantes também compartilhavam do mesmo ideal educacional e escolar. João José Pedrosa (MATO GROSSO, 1879, p. 159), Presidente da Província em 1879, um ano antes da inauguração do Liceu Cuiabano, já defendia o ensino primário obrigatório “como uma condição imprescindível de prosperidade social, uma arma poderosa, única, eficaz para elle [O Estado] livrar-se dos perigos que podem ameaçar a ordem e a tranqüilidade pública.” Nessa perspectiva, a violência simbólica que permeou a constituição da instrução pública primária mato-grossense consistiu na ação de se arbitrar como válida para toda aquela formação social, composta majoritariamente de negros, pardos e brancos pobres, de um conjunto de valores culturais relativos aos interesses de classe do agrupamento social *racial* historicamente dominante. Assim, a instrução pública primária permitiu a imposição de uma ordem gnoseológica a partir e no interesse das elites, estabelecendo a partir daí o sentido imediato da realidade para toda a sociedade, relegando às classes populares a essa condição de conformismo lógico que permitiu a continuidade da dominação *racial* do escravismo, mesmo após a sua extinção. Esse movimento foi denunciado por Damatta (1987, p. 69), ao afirmar que o racismo cumpriu o papel de possibilitar a manutenção do sistema hierárquico vigente durante o escravismo colonial e imperial, cujos aspectos formais e culturais estavam defasados do ponto de vista ideológico a partir do ocaso do Império e do Escravismo. Essa situação é denunciada inclusive pelas elites, na medida em que atualmente se afirma que o racismo no Brasil “é uma questão cultural”. Ao mesmo tempo em que esse discurso quer escamotear as abissais desigualdades entre brasileiros de cores diferentes, termina por explicitar os fundamentos da violência simbólica que dão suporte a essas práticas sociais. Conforme Bourdieu,

A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Bourdieu (2005, p. 206) afirma também que a produção do conhecimento é ao mesmo tempo a reprodução das condições materiais e culturais dessa produção, de forma que a transmissão institucionalizada da cultura é ao mesmo tempo a institucionalização das práticas culturais, na medida em que também se transmitem as formas institucionalizadas de transmissão cultural. Assim, “do mesmo modo que a religião, nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação.” É o que pretendemos ver destacado aqui: à instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX, coube a tarefa de integrar no campo cultural os indivíduos ao contexto social, já que a função social dessa modalidade de educação foi a de produzir indivíduos “dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” que se, “constituem o produto mais específico de um sistema de ensino”:

Encarregada de comunicar esses princípios de organização, a escola, deve ela mesma organizar-se com vistas a cumprir essa função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica. (BOURDIEU, 2005, p. 215).

Nesse sentido, a instrução pública primária mato-grossense, parida na passagem do escravismo para o trabalho livre, da monarquia para a república, e destinada a ser uma importante instituição integradora – no sentido já usado acima –, não poderia cumprir com rigor sua função social se não estivesse orientada, desde o nascedouro, a organizar-se racialmente, com vistas a transmitir um conjunto de valores raciais e racializados, destinados, por sua vez, a reproduzir a cultura da dominação e da domesticação dos dominados.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Lucia Helena Gaeta. **Vozes no silêncio**: subordinação, resistência e trabalho em Mato Grosso (1888-1930). Cuiabá: EdUFMT, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denise Barbosa. A educação como ela é. **Revista Educação**, n 5, Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. **Cadernos do Penesb**, n 1. Niterói: Intrtexto, 1999.
- D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando, uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FONSECA, Marcos Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GALETTI, Lyllia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização**: sertão, fronteira e identidades nas representações sobre Mato Grosso. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2000.
- KERCHE, Neuza Maria Erthal. **Vadiagem ou trabalho ordeiro?** Uma visão sobre o trabalhador mato-grossense. Cuiabá: edição do autor, 1999.
- LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.
- NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- SANTOS, Gisllaine Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SILVA, Adriana M. Paulo. **Aprender com Perfeição**: Escolarização e construção da Liberdade na Corte na primeira metade do século XIX. Brasília, Plano, 2002.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1888). Cuiabá: INEP/COMPED/EDUFMT, 2000.
- VEIGA, Cynthia. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. **Anais...** Curitiba, 2004, CD-ROM.
- VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Marco Zero; Cuiabá: Edufmt, 1993.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; SÁ, Nicanor Palhares (Orgs.). **Discursos pronunciados por ocasião da inauguração do Liceu Cuiabano em 1880**. Cuiabá: IHGMT, 2001.
- _____. 1879. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____. 1877. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso

- _____, 1878. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1895. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1896. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1910. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1884. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.

| | |
|-----------------|------------|
| Recebimento em: | 20/12/2007 |
| Aceite em: | 23/01/2008 |