

## A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL E A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PROVINCIAL DE INSTRUÇÃO\*

*The formation of the national state and the constitution of the Provincial System of Instruction*

Nicanor Palhares Sá\*\*

### RESUMO

Este texto analisa o processo de formação do estado educador, ou seja, o sistema de instrução estatal na província de Mato Grosso. Utiliza como fonte a legislação e relatórios dos dirigentes. Eram atribuições da Lei Provincial de 05 de maio de 1837: regular o estabelecimento e a supressão de escolas primárias, o vencimento dos professores públicos, a inspeção às escolas, a habilitação, o concurso, a preferência, o provimento, a remoção e a demissão dos servidores; tratar dos exames gerais anuais; estabelecer a obrigatoriedade da instrução primária entre os oito e 16 anos. Essa lei, portanto, inaugurou o sistema provincial de instrução em Mato Grosso como parte do processo de construção do aparelhamento do Estado-Nação Brasil do ponto de vista provincial.

**Palavras-chave:** Instrução Pública. Instrução Provincial. Estado. Nação. Sociedade Civil. Mato Grosso.

### ABSTRACT

This text analyzes the formation of the educating state, in other words, the composition process of the state education system in the province of Mato Grosso (Brazil). Legislation and directors' reports has been used as research source. The Provincial Law of May 05, 1837 regulated establishment and suppression of elementary schools, public teachers' wage, inspection to the schools, qualification, contest, preference, provision, removal and dismissal of these public employees. It also ruled yearly general exams and obligation of providing primary education to young people from eight to sixteen years old. Therefore, within the provincial scope that law has brought up the provincial system of education in Mato Grosso as part of the process that constituted the Brazilian political apparatus as a Nation-State.

**Keywords:** Public Education. Provincial Instruction. State. Nation. Civil Society. Mato Grosso.

---

\* Apresentado originariamente no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em Évora, 2004 com o título *Constituição do sistema de instrução de Mato Grosso*. Esta versão foi alterada e ampliada em relação original.

\*\* Professor do Departamento Teoria e Fundamentos da Educação, da Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, UFMT. Contato: palhares@ufmt.br

Pretende-se aqui analisar o processo de constituição do estado educador em Mato Grosso, ou seja, o sistema de instrução na província mato-grossense, o momento inicial de composição do espaço estatal ou do Estado/nação do ângulo provincial, momento em que as relações entre o privado e o público foram alteradas. A afirmação da sociedade política coincidiu com a constituição do sistema de instrução provincial, isto é, essa sociedade estabeleceu-se incorporando funções sociais tradicionalmente de competência da sociedade civil ou, sobretudo, da família.

Os dados apresentados são resultantes de uma das primeiras pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação em Mato Grosso, “Educação e Memória”, que, financiada pelo CNPq, localizou e catalogou fontes para a História da Educação Mato-Grossense no Império (SÁ; SIQUEIRA, 1998). As fontes utilizadas foram: a legislação imperial e provincial, relatórios de presidente de província e relatórios de inspeção, que, na época, eram produzidos pelas câmaras municipais.

A criação de um sistema de instrução não apenas competiu com a família, mas teve que fazer enorme esforço de transformação do espaço escolar, que era privado (a casa do professor ou professora), em espaço público. Aliás, essa dificuldade não era exclusiva da educação e ocorria em outras instâncias da vida na colônia e do Império:

*[...] se na Europa da Época Moderna as manifestações da intimidade vão se definindo em relação à formação dos Estados, na colônia (no mesmo período) elas estão associadas ainda mais à passagem da colônia para a nação, ou melhor, à própria gestação da nação no interior da colônia. E isso talvez tenha algo a ver com aquela peculiaridade configurada na inversão do público e privado.* (NOVAIS, 1997, p. 17).

Até a época colonial, deve-se denominar o território que virá a ser o Brasil de América Portuguesa, graças à independência existente entre as várias unidades administrativas, ou seja, cada unidade relacionava-se diretamente com a Corte, não passando por poder central na Colônia, aliás, inexistente do ponto de vista administrativo. A constituição do Estado-nação Brasil configurou-se num longo processo durante o Império, do qual a Independência foi apenas uma particularidade. Teve, porém, importância, pois determinou o regime monárquico nessas primeiras décadas de constituição do estado brasileiro, formado pela sociedade política e pela sociedade civil, ou pela autoridade e pela hegemonia, ou ainda pelo poder de coerção e de convencimento, que são poderes complementares essenciais aos estados modernos, segundo Gramsci (1968). O aparelhamento repressivo nasceu antes do que o estado e a nação Brasil, tendo sido uma herança direta do estado colonial português, até porque, de acordo com Souza (1997, p. 445), “no século XIX, a escravidão continuaria qualificando a vida privada brasileira”, mas não só isso, pois o estado brasileiro nascente também seria indelevelmente marcado pelo estatuto da escravidão.

A ação inicial e consciente esteve centrada na constituição do aparelho coercitivo do estado, isto é, na estrutura administrativa do estado imperial brasileiro. Depois das ações iniciais de estabelecimento da estrutura básica do Império, com o Ato Adicional

nº16 deu-se uma nova etapa em sua organização, enfatizando-se as estruturas administrativas e políticas das províncias. A garantia da ordem e o reconhecimento da autoridade central na figura do monarca foi a marca essencial desse esforço. Tanto assim que, os presidentes de província eram nomeados pelo poder central como cargo de treinamento para posterior exercício de cargos superiores na Corte:

*[...] a manutenção da unidade da ex-colônia, a construção de um governo civil estável foram em boa parte conseqüência do tipo de elite política existente à época da independência, gerado pela política colonial portuguesa. Essa elite se caracterizava pela homogeneidade, particularmente no que se refere à ideologia e ao treinamento. Havia sem dúvida certa homogeneidade social no sentido de que parte substancial da elite era recrutada entre os setores sociais dominantes. [...] A homogeneidade ideológica e de treinamento é que iria reduzir os conflitos intra-elites e fornecer a concepção e a capacidade de implementar um determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era fornecida principalmente pela socialização da elite, que será examinada através da educação formal, universitária, da ocupação e da carreira política. (CARVALHO, 1981, p.21).*

A organização administrativa das províncias foi bastante influenciada por essa elite e pela homogeneidade ideológica que a caracterizava. O sistema escolar deveria ter o mesmo tipo de função homogeneizadora sobre a população livre pobre e de sustentação da monarquia. É verdade que essa questão fora posta muito mais em termos de valores proclamados do que de práticas efetivadas. O sistema implantado sempre careceu de investimentos e aparece na documentação, na fala dos dirigentes, como inexistência de recursos nos cofres provinciais:

*A escola nesse sentido, passa a ser vista como um instrumento da obtenção da obediência e da deferência, de um modo não coercitivo; enfim um claro exemplo do ‘aparato ideológico do Estado’, como dizia Althusser. Cultivando nos súditos o que se pode chamar de autonomia moral, acreditava-se que as escolas poderiam contribuir para que esses fossem obedientes e deferentes porque assim queriam ser; para que, enfim, a autoridade fosse aceita, não pela força, mas pela convicção íntima de seu valor e legitimidade. [...] assim, a escolarização deveria ser promovida, desde que bem cuidada, regrada e compatível com o papel dos vários grupos sociais (PALLARES-BURKE, 2001, p. 64-65).*

Configurava-se, assim, a busca da ordem ou o combate à barbárie na expressão da época, pela racionalização do aparelho administrativo, pela polícia, pelo aparelho judiciário e, com muita ênfase, pela necessidade de se “derramar” a instrução pública. Para essa finalidade, foi essencial a retirada da instrução do âmbito familiar, privada, e assim subordiná-la à sociedade política, estatal, a mais conhecida durante o Império, graças às exigências de relatórios e de controle estabelecidas pela legislação. Todavia, continuava a existir a instrução doméstica, financiada pelas famílias e executada no âmbito privado, sem o controle estatal e sem que fosse possível conhecer a sua dimensão, devido à ausência de estatísticas, particularmente nas atividades desenvolvidas nas fazendas.

A constituição dos estados modernos teve na educação um elemento fundamental

para a garantia da ordem e para a criação das características fundamentais da cidadania. A educação escolar, no auge do liberalismo, foi predominantemente estatal e, quando privada, rigorosamente regulada por lei e fiscalizada pelo Estado. Bauman (2000), diz que as opções individuais por alternativas disponíveis são limitadas, cuja restrição se dá pela agenda de opções e pelo código de escolha: “Durante toda a fase clássica da modernidade, o principal instrumento para criar uma agenda de opções foi a *legislação*”. Também para o autor, a educação foi o instrumento moderno essencial de criação do código de escolha:

*A educação visa a prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, valores que orientam a opção [...]. A educação visa a induzir os indivíduos a internalizar as normas que dali em diante guiarão a sua prática. Se a legislação estabelece a agenda dividindo as opções teoricamente possíveis, a educação desempenha sua função codificante subdividindo o conjunto de opções disponíveis/permitidas entre as que são desejáveis/recomendáveis/adequadas e as indesejáveis/não recomendáveis/inadequadas. (BAUMAN, 2000, p.79).*

Esse caráter complementar entre educação e legislação tornou-se evidente na formação e no desenvolvimento dos estados modernos e, claramente, esteve presente na história das províncias no Império, no momento da constituição do Estado-nação Brasil. Esse mesmo conjunto de relações constitutivo do Estado-nação e do sistema de instrução é constatado pelo historiador da educação de Minas Gerais:

*É clara a conotação pedagógica pressuposta na ação legislativa: a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação. Esta idéia de ordenar o social, e mesmo o caráter de cada pessoa, pelo império da lei, se era algo bastante disseminado no momento inicial do Império, veio a se constituir, ao longo do período, na bandeira de luta de um grupo particular de intelectuais, políticos e profissionais: os bacharéis (FARIA FILHO, 1999).*

As províncias imperiais, a partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, especialmente, deram início à organização da instrução provincial, conforme atesta o parágrafo 2º do Artigo 10 da Lei nº 16, que modificou a Constituição do Império:

*Art. 10. Compete às mesmas assembleias legislar:  
§ 2. Sobre instrução pública e estabelecimento próprio a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, as academias atualmente existentes e quaisquer outros estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834).*

Após essa descentralização de competência, foram produzidas as primeiras medidas voltadas aos estabelecimentos de alguma organização da instrução pública na Província de Mato Grosso, dando ênfase inicial à criação de uma estrutura de fiscalização. Essa necessidade de controle nasceu, por um lado, da contradição de competência entre o *pátrio* poder e a estruturação do poder de Estado e, por outro, da fiscalização dos professores:

*Ninguém duvida que o Estado de nada necessita mais do que de bons cidadãos; e porque não é a natureza quem os faz, mas sim a boa educação; e por mais engenho que tenha uma pessoa, não pode sem aplicação ser excelente em coisa alguma: confesso, Srs., o quanto me é sensível a lenta instrução primária, e pelo que tenho podido alcançar na generalidade das escolas estabelecidas, que não apresentam todo o aproveitamento. Estou certo de que não dimana de tudo esta falta de professores; é muito essencialmente dos pais por não obrigarem aos filhos a freqüência das aulas; e dos mestres por não os aplicar como devem aos estudos. (MATO GROSSO, 1835).*

Esse diagnóstico, realizado pelo Presidente da Província Antonio Pedro de Alencastro, revela o papel civilizador ou socializador da educação na produção do cidadão, manifestando também certo caráter disciplinador para o bem desse indivíduo: “[...] por mais engenho que tenha uma pessoa, não pode sem aplicação ser excelente em coisa alguma [...]”. Também critica a lentidão do desenvolvimento e o pouco aproveitamento da maioria das escolas; expõe a contradição entre o Estado e o pátrio poder; responsabiliza os mestres por não exigirem maior aplicação de seus alunos. Na seqüência, evidencia a verdadeira finalidade do relatório: “Talvez, Srs., que a criação de um Inspetor das Aulas para este intuito correspondesse ao fim das nossas esperanças, pois não é possível que Presidente da Província possa presidir a exames, fiscalizar escolas, descer a outras minuciosidades.” (MATO GROSSO, 1835).

Portanto, antes do Ato Adicional instituidor da descentralização da instrução pública primária e secundária, a inspeção foi realizada, conforme a Lei de 1827, pelos presidentes de província e pelas câmaras municipais. Em Mato Grosso, já em 1835, reclamava o Presidente da Província da impossibilidade de ele realizar tal tarefa, para a qual propunha alguém especializado.

Esses foram os argumentos que deram início, no ano seguinte, à criação da organização da instrução pública na província de Mato Grosso, a título de exercício da descentralização prevista pelo Ato adicional de 1834. Antes mesmo da estruturação, o sistema de escolas ou de cadeiras isoladas deram os primeiros passos na criação de um sistema de fiscalização, que, até então, era competência do Presidente da Província e das câmaras municipais. A partir de 1836, instituiu-se o cargo honorífico de inspetor em cada paróquia da Província, pelo que os inspetores não eram remunerados, mas poderiam receber algum benefício e só após quatro anos viriam a perceber um ordenado.

Em 1836, o Presidente da Província Antonio José da Silva fez um discurso muito semelhante ao de seu predecessor, com a diferença de que parecia estar menos informado sobre a situação do ensino local. Todavia, sua fala é muito clara quanto às evidências da concepção dominante sobre o assunto no Império.

Inicialmente, afirma ser “A Instrução Pública tão necessária para a felicidade individual dos cidadãos e para a prosperidade geral da sociedade [...]” e, na seqüência, critica os “mestres inábeis” por não tirarem delas todo o proveito para convencer a juventude da necessidade de sujeição à ordem, às autoridades (MATO GROSSO, 1836). Manifesta, pois, a crença de que a instrução seja uma forma de retirar a juventude da ociosidade, que seria a causa do vício:

*A constituição não pode existir, sem lançar suas raízes na alma de todos os cidadãos, e sem imprimir-lhes novos sentimentos, novos costumes e novos hábitos sendo da ação diária e sempre crescente da Instrução Pública que se podem alcançar tais mudanças, porque elas põem esses indivíduos em todo o seu valor, tanto para si, como para seus semelhantes: ‘ensina-lhes a gozar plenamente dos seus direitos, a respeitar e cumprir facilmente todos os seus deveres e, em uma palavra, a viver feliz.’ (MATO GROSSO, 1836).*

O documento ainda revela claramente o processo de incorporação individual aos mecanismos de controle, quando a instrução cumpre um papel psicossocial de vigilância para que deixe de ser um sistema de coação externa e torne-se interna e reguladora. Indo mais longe, mostra também que a instrução pública pode realizar um papel civilizatório, típico da modernidade ocidental:

*Os estudos bem dirigidos, senhores, secundam os processos das Ciências, das Letras e das Artes; animam os esforços, recompensam os sucessos, engrandecem o espírito humano, as faculdades de sentir e de conhecer; suscita por toda a parte o poder da emulação deste sentimento generoso, o mais puro princípio da atividade humana. Assim é que se pode multiplicar e disseminar os recursos. (MATO GROSSO, 1836, p. 4-5).*

É óbvio que o saber comunal estaria excluído desse “sentimento generoso” e seria uma atividade humana impura, pois não corresponderia ao paradigma da modernidade:

*A escola diferentemente do museu ou arquivo, não seria constituída como um ‘lugar de memória’. Ruptura com os valores comunais e instauradora de uma nova racionalidade, a escola produzia um presente que negava sua continuidade com o passado. Ao traçar as linhas de sua identidade, diferenciando-se do espaço doméstico e do religioso, a escola desterrava as práticas do ontem: nem repetir, nem venerar o passado pelo trabalho da memória (VIDAL, 1999, p. 111).*

É possível que esse tenha sido o maior desafio do Império relativamente à instauração do sistema de instrução pública, devendo-se levar em consideração o fato de que não contava com um corpo docente qualificado para a tarefa. Muito pelo contrário, exceto aqueles profissionais de outras áreas que atuaram na instrução, como os eclesiásticos, os profissionais liberais e os militares, os professores não tiveram acesso à formação docente organizada especialmente para esse fim. Eram, assim, leigos, cuja formação ocorria na prática instrucional e cujo nível de escolaridade correspondia ao primário. Isso significava que o corpo docente fora formado no interior dos valores comunais que entravam em conflito com os valores iluministas e civilizatórios que deveriam transmitir.

No ano de 1836, nasceu o sistema de controle, antecedendo a criação do sistema de instrução pública. É verdade que já existiam algumas escolas, e, desse modo, formou-se primeiro um sistema hierárquico de fiscalização e controle, antes mesmo do conjunto das normas que regularia as instituições existentes. Nesse mesmo ano, foi criado em lei o cargo de Inspetor dos Estudos Públicos de Cuiabá, que poderia atender também as vilas,

freguesias e aulas particulares.

A Lei Provincial nº 08, de 05 de maio de 1837 (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 11-18), teve, então, como objetivo organizar um sistema provincial de instrução pública, dividida em sete títulos:

“Estabelecimento e supressão das escolas de instrução primária”, que fixava o conteúdo, os dois graus da escola primária, a destinação de gênero, as formas de criação da instrução pública e privada; a esta atribuía inteira liberdade, propondo controlar apenas a qualificação do docente. Recomendava também a criação da escola Normal.

“Vencimento dos professores públicos”, que estabelecia os limites de remuneração anual dos servidores por grau e número de alunos, devendo variar entre 200 (duzentos) e 300 (trezentos) mil réis, para o primeiro grau, e entre 300 (trezentos) e 500 (quinhentos), para o segundo. Os elementos fundamentais da carreira foram estabelecidos inclusive para a aposentadoria, que ocorreria após 21 (vinte e um) anos de trabalho, com direito a salário integral, havendo também o estímulo financeiro de 1/20 (um vinte) avos para cada ano adicional, no caso de adiamento do benefício.

“Da habilitação, do concurso, da preferência e do movimento dos professores”, que instituindo os requisitos que consistiam em idade mínima de 18 (dezoito) anos e no domínio dos conhecimentos e das matérias previstas para a instrução primária. A prova de capacitação far-se-ia através de concursos públicos, que já eram divulgados através de editais. Os brasileiros e os candidatos que haviam frequentado a escola Normal tinham preferência. O Art. 22 afirma que os títulos de provimento realizados segundo a lei seriam vitalícios.

“Da suspensão, remoção e demissão dos professores públicos”, que apresentava o conjunto das formas de punição dos servidores. A facilidade com que um professor podia ser demitido punha em questão o Art. 22, sendo estes os motivos possíveis para a dispensa: concorrência de escola particular com mais alunos na localidade, imoralidade, desobediência, incapacidade, “moléstias que os tornam inábeis para continuar no magistério” etc. Seriam vitalícios, portanto, todos aqueles que o governo não tivesse interesse em dispensar.

“Inspeção sobre as escolas e exames dos alunos”, que regulava as atividades do inspetor especial, o responsável local pela vigilância aos professores e aos alunos das escolas públicas e pela inspeção das escolas privadas. O título tratava também dos exames gerais, que deveriam ser anuais, sem a especificação de uma época do ano para a sua realização. Eram exames públicos, dos quais os pais dos alunos eram convidados a participar.

“Obrigação dos pais de família acerca da instrução primária”, que se tornava obrigatória aos filhos entre 8 (oito) e 16 (dezesesseis) anos e poderia ser realizada na própria casa. A punição ao não cumprimento desse item seria uma multa de 6 (seis) mil réis por ano e por filho, durante os 8 (oito) anos de obrigatoriedade, o que não era muito para a época.

Finalmente, “Disposições gerais”, que tratava de aspectos gerais e transitórios, como a competência do governo provincial para nomear, suprimir, remover e demitir professores; restringia o acesso às pessoas livres; sancionava o contrato de substituto; e prometia

ajustar-se relativamente aos dias de estudo, às horas de cada lição, às férias, ao tempo e ao método dos exames públicos, ao regime das escolas e aos concursos.

Alguns mecanismos gerais foram fixados para o funcionamento do sistema escolar. A maior parte da Lei de 1837 visava regular o trabalho docente, todavia os dados, particularmente, os relatórios do presidente de província, que revelavam a existência de conflitos entre o poder da família e o da sociedade política, seja nos temas simples, como a obrigatoriedade, seja no combate aos valores comunais que entravam em conflito com o objeto de instrução e de educação:

*A instrução primária, este importante elemento de civilização, oferece ainda, com pouca modificação, a mesma face apresentada no último relatório do Governo. [...] Conquanto tal seja por ora o estado de instrução elementar, é, todavia, fora de dúvida que a Lei Provincial n° 8, de 5 de maio de 1837, há de melhorá-la muito. (MATO GROSSO, 1838).*

Os avanços conseguidos pela Lei, sem dúvida, foram substantivos no sentido de ter criado um mínimo de unidade no sistema. A heterogeneidade das formas e dos processos organizativos ou didático-pedagógicos foi substituída por um maior grau de homogeneidade, embora seja verdade que a regulamentação concentrou-se muito mais no processo de trabalho do que na vigilância e no tempo do trabalho docente.

Sem dúvida, o problema de fundo que estava sendo enfrentado era a quantificação do tempo sobre o trabalho pedagógico. A unificação das estruturas e dos procedimentos contribuiria para a adoção de uma nova temporalidade. A vida na Província era ainda regulada pelo tempo natural, em boa medida. Todavia, gradualmente, era colocada a necessidade de distribuição das atividades por unidades de tempo cronológico.

Em suma, pode-se afirmar que a primeira reforma da instrução provincial foi marcada pela necessidade de criação de um sistema de controle sobre o trabalho e de ação sobre a família, compartilhando com ela da competência para educar, uma forma de superação da “barbárie” e de imposição dos paradigmas ocidentais. Ou seja, a obrigatoriedade do envio dos filhos à escola, entre 8 (oito) e 16 (dezesesseis) anos, não resultou do direito universal à educação, mas da necessidade de a sociedade política construir seu próprio espaço de poder, em oposição ao espaço privado da família.

Em “Raízes do Brasil”, Holanda (1995, p. 141) afirma que “Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição”. Os dados desta pesquisa comprovam a existência de oposição entre a família e o Estado em seu processo de constituição.

Foram estabelecidas 03 (três) frentes claras: a primeira expressava o esforço de tornar público o espaço privado, consistindo ao longo do Império na passagem da escola-casa ou casa-escola para o âmbito público, já que a própria residência do professor ou professora, espaço privado, era utilizada como espaço escolar. Isso foi difícil, porque dependia da construção ou compra de prédios escolares, o que se deu plenamente na República, pois em Mato Grosso o Império comprou apenas 03 (três) casas para funcionar como escola.

A segunda frente referia-se à substituição dos valores e conhecimentos comunais por aqueles próprios da civilização ocidental burguesa, baseados nas ciências e na racionalidade próprias da ordem capitalista. Cabia principalmente à educação escolar promover essa passagem e ser o *front* de combate ao folclore, às experiências, aos conhecimentos e valores oriundos das comunidades fortemente influenciadas pelas culturas africana e nativa.

A terceira era a obrigatoriedade escolar que dependia da disponibilidade de professores e de escolas providas em todas as localidades onde existissem crianças em número suficiente (critério estabelecido em lei).

A afirmação do Estado dependia, portanto, de se retirar da competência familiar o poder de instruir (domínio dos conhecimentos positivos, como as ciências e as letras), diminuindo-se o poder de educar (a formação política e moral). Esse poder civilizatório e de combate à barbárie (pela formação do cidadão que obedecesse às leis, que respeitasse as autoridades e a ordem) passaria à competência do Estado, por meio do sistema escolar, o qual, dessa forma, tornou-se também educador.

A rede escolar deveria ser capaz de expressar essa nova concepção de mundo, daí o papel estratégico das escolas normais. Estas não foram implantadas no início do século como estava previsto, tendo então predominado o professor leigo e dotado de uma concepção eclética entre os valores a serem impostos e os comunais. Do mesmo modo, a herança da família patriarcal continuaria marcando as relações sociais, segundo Holanda,

“[...] as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas anti-particularistas.”  
(HOLANDA, 1995, p. 146).

A formação da nação e do estado brasileiro por intermédio do desenvolvimento do sistema de ensino foi profundamente marcada por uma espécie de modernização conservadora, para usar uma expressão grata ao saudoso Florestan Fernandes, que acrescenta ao caráter repressivo e autoritário do Estado sua fisionomia educativa complementar ao uso da força<sup>1</sup>.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução de Marus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

BRASIL. Ato Adicional n° 16 de 12 de agosto de 1834.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília: Editora da

---

<sup>1</sup> Cf. WEBER.

Universidade de Brasília, 1981. (Coleção temas brasileiros, v. 4)

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. (Coleção Perspectiva do Homem, v. 35. Série Política. Direção de Moacyr Felix).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATO GROSSO. Presidência da Província. *Relatório*: 1835. Discurso recitado pelo Vice-Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio José da Silva, na abertura da primeira sessão ordinária Legislativa Provincial. Cuiabá, 02 mar. 1835. NDIHR – Microfilme rolo Relatório de Presidentes da Província, 1835-1864 (Uniformizar as indicações a partir de Microfilme).

\_\_\_\_\_. *Relatório*: 1835. Discurso recitado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro de Alencastro, na abertura da primeira sessão ordinária Legislativa Provincial. Cuiabá, 03 jul. 1835. NDIHR – Microfilme rolo – Relatório de Presidentes da Província, 1835-1836.

\_\_\_\_\_. *Relatório*: 1839. Discurso com que o Presidente da Província de Mato Grosso, Estevão Ribeiro de Resende, fez a abertura da segunda sessão ordinária da segunda Legislatura da Assembléia Provincial. Cuiabá, 02 mar. 1839. NDIHR – Microfilme rolo 1, Relatório de Presidentes da Província, 1835- 1864.

\_\_\_\_\_. *Relatório*: 1838. Discurso recitado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, José Antônio Pimenta Bueno, na abertura da primeira sessão da segunda Legislatura da Assembléia Provincial. Cuiabá, 01 mar. 1838. NDIHR – Microfilme rolo 1, 1835-1864.

\_\_\_\_\_. *Relatório*: 1836. Discurso recitado pelo Vice-Presidente da Província, Antônio José da Silva, na abertura da segunda sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 02 mar. 1836. NDIHR – Microfilme rolo 1835 – 1864 – Relatório de Presidentes da Província, p. 1-4.

\_\_\_\_\_. *Relatório*: 1837. Discurso recitado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, José Antônio Pimenta Bueno, na abertura da terceira sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 01 mar. 1837. NDIHR – Microfilme rolo 1, Relatório de Presidentes da Província, 1835-1864.

NOVAIS, Fernando A. Condições da privacidade na Colônia. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 13-39.

SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (Orgs.). *Educação e Memória*. Catálogo de documentos referentes à História da Educação de Mato Grosso (período Imperial). Cuiabá: EdUFMT, 1998.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das Massas: uma ‘sobra’ no século das luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HISLDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 Anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 51-66.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (Orgs.). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso*. Campinas: Editores Associados; SBHE; INEP, 2000.

SOUZA, Laura de Mello e. Conclusão. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da Vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 439-445.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano (Orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. Tradução de Manuel T. Berlinck 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

Recebido em Fevereiro de 2007  
Aprovado em Abril de 2007