

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM MATO GROSSO NA
PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA (1888 - 1910)**

Paula Regina Moraes Martins

CUIABÁ/MT
MAIO/ 2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM MATO GROSSO NA
PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA (1888 - 1910)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa: "História da Educação", sob orientação do Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, e co-orientação do Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá.

CUIABÁ/MT
MAIO/ 2007

DEDICATÓRIA

Á minha Filha, Maria Fernanda...

A grande razão da minha vida e a quem dedico toda minha existência.

Á minha mãe, Piedade...

Que me deu a vida e me ensinou a vivê-la com dignidade, que iluminou os caminhos obscuros com afeto e dedicação, para que eu trilhasse-os sem medo e cheios de esperanças.

Aos meus familiares (madrinhas Dió e Núbia, padrinhos Toninho e Natal, vó Maria, primos, primas)...

A vocês, que compartilharam dos meus ideais e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada, fossem quais fossem os obstáculos, a vocês que mesmo distantes mantiveram-se sempre ao meu lado, lutando comigo, dedico a minha conquista, com a mais profunda admiração e respeito.

AGRADECIMENTOS

À Deus...

"É maravilhoso Senhor, ter braços perfeitos quando há tantos mutilados!

Meus olhos perfeitos, quando há tantos sem luz!

Minha voz que canta, quando tantos emudecem!

Minhas mãos que trabalham, quando tantos mendigam!

É maravilhoso voltar para casa, quando tantos não têm para onde ir!

É maravilhoso amar, viver, sorrir, sonhar, quando há tantos que choram, odeiam, resolve-se em pesadelos, morrem antes de nascer.

É maravilhoso ter um Deus para crer, quando há tantos que não têm o consolo de uma crença. É maravilhoso Senhor, sobretudo, ter tão pouco a pedir e tanto para oferecer e agradecer “.

(Michel Quoist)

Ao Professor Dr. Nicanor Palhares Sá...

Que transmitiu seus conhecimentos e experiências de vida com dedicação e carinho, que me guiou para além das teorias, das filosofias e das técnicas, quero expressar os maiores agradecimentos e meu profundo respeito, que sempre serão poucos, diante do muito que me foi oferecido.

Ao Professor Dimas Santana de Souza Neves...

Excelente é o mestre que ensinando faz nascer no espírito do discípulo um grande desejo de aprender... Mostrando-me que nada é impossível quando realmente se quer.

À Professora Elizabeth Madureira Siqueira e eminente historiadora...

Pelo apoio, auxílio e significativas contribuições no decorrer deste trabalho, muito obrigada!

Ao co-orientador, Professor Lourenço Ocuni Cá...

O meu sincero agradecimento pelas orientações, críticas e sugestões.

À CAPES (Centro de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior)...

Meu muitíssimo obrigado, pela bolsa de estudos a mim concedida, possibilitando minha dedicação exclusiva a pesquisa, e participação em eventos nacionais e internacionais para divulgação dos resultados parciais da pesquisa.

As ex bolsistas Elijane G. Lopes, Daniela de Freitas Coelho, Silvana Alencar, e as bolsistas do Grupo de Pesquisa Educação e Memória, Mary Diana da Silva Miranda, Raquel Pacheco, Sandra Jorge da Silva...

Obrigada pela responsabilidade, organização cuidadosa e dedicação ao Grupo de Pesquisa.

As mestras Ana Paula da Silva Xavier e Ilza Dias Paião...

Obrigada pelo incentivo e apoio.

A colega do Grupo, Lindamar Etelvino Santos Soares, e as mestrandas Maria José da Silva Batista, Fátima e Liane

Aos servidores da Secretaria do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da UFMT (Dionéia da Silva Trindade, Jeison Gomes dos Santos, Luiza Maria Teixeira S. Santos e Mariana Serra Gonçalves,)...

A todos vocês que cooperaram conosco para o bom andamento do Programa, principalmente àqueles que foram capazes de um gesto de compreensão, bondade, carinho e amizade marcando de uma forma particular minha estadia em Cuiabá, minha eterna gratidão!

À turma de Pedagogia/2005...

A vocês que contribuíram para a minha formação, todo meu carinho e admiração.

Aos colegas e amigos do Mestrado a quem agradeço pelos momentos de estudo, grandes contribuições e amizade, nas pessoas de **Abner Alves Borges Faria, Adriano da Silva Felix, Ana Karina de Araújo Galvão, Antonio Marcos Passos de Mattos, Cleusa Maria Pegorini Batista, João Batista Franco Borges, Rosenei Bairros de Freitas Carvalho, Solange Pereira da Silva, Willian Silva de Paula e Wilquerson Felizardo Sandes.**

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

As Professoras Dr. Alessandra Martinez de Frota Schueller e Lázara Nanci de Barros Amâncio...

Pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosíssimas. Obrigada pela oportunidade de tê-las como leitoras e examinadoras deste trabalho.

A minha ex-companheira e parceira, amiga e comadre Fernanda Cândido...

Sabemos da importância que tivemos uma na vida da outra, e isso é o que importa. Obrigada por tudo!

Ao meu colega e grande amigo Pascoal de Aguiar Gomes...

Pelo companheirismo e compreensão das horas difíceis...

Pela amizade e carinho a mim dedicados...

Muitíssimo obrigado!

A minha *Borboletinha* Simone Manduca...

A você pequena, minha eterna admiração e gratidão por tudo.

“... Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, políticas e sociais, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam...”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa em história da alfabetização, aqui entendida como história do ensino de leitura e de escrita em Mato Grosso, na passagem do Império para a República. O objetivo desta pesquisa é averiguar/investigar se o arranjo legal, vigente no período estudado, colaborou para a implantação de um método de ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas primárias. Prima-se por saber como o ensino desse conteúdo, proposto e organizado por uma legislação, foi trabalhado dentro da sala de aula e as finalidades explícitas e implícitas no modo como esse ensino foi desenvolvido nas escolas públicas primárias. A delimitação cronológica (1888-1910) foi escolhida tendo em vista a localização de duas provas de concursos, no nosso entendimento muito importante, referentes ao ano de 1888. E 1910 porque configurou-se como um marco importante na história da educação em Mato Grosso, pois aconteceu a reforma do ensino primário, que objetivava a reorganização e modernização do ensino mato-grossense. Na tentativa de compreender a prática de alfabetização (ler e escrever) construídas no cotidiano escolar, no final do século XIX e início do século XX, procurou-se analisar os resultados do cotejo entre o arranjo legal e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, de acordo com os fundamentos teóricos da história cultural, seguindo os referenciais teóricos dos estudos referentes à história das disciplinas escolares, apresentadas por Chervel (1990). Utilizou-se ainda, os conceitos de cultura, tempo e espaço escolares definidos por Viñao Frago. Junto com a apropriação desses conceitos, realizamos um cotejo com as principais fontes documentais referentes à História da Educação em Mato Grosso. Essas fontes compõem-se de: teses e dissertações, livros de historiadores mato-grossenses, mensagens de presidentes do estado de Mato Grosso, relatórios de diretores da instrução pública e de professores, cartilhas, publicadas ou em circulação em Mato Grosso, ofícios e mapas escolares elaborados por professores. Em relação à legislação educacional, foram utilizados os Regulamentos dos anos de 1880, 1889, 1891, 1896 e o Regimento Interno para as Escolas Públicas Primárias de 1873. Os

principais acervos que deram suporte a essa investigação foram: o Arquivo Público de Mato Grosso - APMT, Núcleo de Documentação e Informações Históricas Regionais – NDIHR, Arquivo da Casa Barão de Melgaço – ACBM que abriga o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), Banco de dados do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), organizado no interior do Instituto de Educação da UFMT. Ao realizar o cotejo, observou-se que o descompasso entre as condições oferecidas aos professores e alunos e o conjunto de leis contribuiu para que o ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso, baseado na memorização e repetição, adentrasse o século XX. O ensino da leitura dava-se pela de emissão de voz alta e soletração, enquanto o ensino da escrita predominava a manuscrita. Desde 1870 novas discussões sobre os métodos de leitura e de escrita surgiram em âmbito nacional e aspiravam à racionalização e modernização das práticas escolares, aspirações, que fariam parte do cotidiano escolar mato-grossense com a Reforma de 1910, que introduziriam os grupos escolares e o método de ensino intuitivo.

Palavras-chave: Leitura – Escrita – Culturas Escolares – Tempos e Espaços Escolares – História da Educação.

ABSTRACT

SUMÁRIO

<u>LISTA DE QUADROS.....</u>	4
<u>LISTA DE IMAGENS.....</u>	5
INTRODUÇÃO.....	6
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA.....	11
1.1 Os desafios da República e a “formação das almas”.....	11
1.2 As iniciativas republicanas e a construção da Nova nação em Mato Grosso.....	18
1.3 O projeto nacional e o modelo educacional mato-grossense.....	22
2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: A CULTURA, O ESPAÇO E O TEMPO ESCOLARES.....	30
2.1. A Legislação educacional de Mato Grosso (1888 - 1910).....	32
2.2 Espaços escolares: a escola como lugar de ensinar e aprender...	35
2.3 As configurações dos tempos escolares.....	50
3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS MATO-GROSSENSES.....	56
3.1 Reconstituindo a história dos métodos de ensino em Mato Grosso no Período Imperial.....	56
3.2 Os métodos de ensino nos primeiros anos republicanos.....	68
3.3 Livros didáticos e o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas primárias.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

O presente trabalho *O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para a República (1888 - 1910)*, configura-se como um pesquisa em história da alfabetização, aqui entendida como história do ensino de leitura e de escrita.

O objetivo dessa pesquisa é averiguar/investigar se o arranjo legal, vigente no período estudado, colaborou para a implantação de um método de ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas primárias. Prima-se por saber como o ensino do conteúdo, proposto e organizado por uma legislação, foi trabalhado dentro da sala de aula e as finalidades explícitas e implícitas no modo como este ensino foi desenvolvido nas escolas públicas primárias.

Na tentativa de compreender a prática de alfabetização (ler e escrever) construídas no cotidiano escolar, no final do século XIX e início do século XX, procurou-se analisar os resultados do cotejo entre o arranjo legal e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, de acordo com os fundamentos teóricos da história cultural, seguindo os referenciais teóricos dos estudos referentes à história das disciplinas escolares, apresentadas por Chervel (1990).

De acordo com Chervel (1990, p. 177), “no seu uso escolar, o termo ‘disciplina’ e a expressão ‘disciplina escolar’ não designaram até o final do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos e a coibição dos comportamentos prejudiciais à boa ordem dos alunos”. A palavra disciplina, tal como se conhece hoje, é uma criação recente. “É só após a 1ª Guerra Mundial que o termo ‘disciplina’ vai perder a força que o caracterizava até então”. Torna-se uma “rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito”.

Recentemente “tem-se manifestado uma tendência entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 177). De acordo com o autor (1990, p. 184), uma disciplina escolar comporta além das práticas docentes da sala de aula, “as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a

história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na História Cultural [...]”.

O crescimento desse novo campo da pesquisa, ligado à história das disciplinas escolares, ocorreu entre 1970 e 1980 devido às transformações curriculares. A escola passou a ser pensada como espaço de produção de saber e não de reprodução de conhecimentos impostos externamente. Nessa nova produção, as disciplinas escolares passaram a ser objeto importante das pesquisas referentes às práticas cotidianas (BITTENCOURT, 2003, p. 11-13).

De acordo com Bittencourt (2003, p. 35), as investigações mais recentes da história da disciplina escolar têm, recorrido a fontes de diferentes natureza. No que se refere aos agentes de poder educacional, as Legislação escolar, os programas curriculares e os textos normativos tem se constituído como importante fonte de pesquisa. Por outro lado, os cadernos, provas, fotografias, matérias escolares, livros de memorialistas, memória oral e entrevistas são fundamentais para se conhecer a disciplina escolar praticada e vivida por professores e alunos.

É necessário ressaltar que este trabalho possui como alicerce os estudos desenvolvidos sob a perspectiva das disciplinas escolares. Assim, as expressões como matérias ou conteúdos de ensino serão mantidos, por fazerem parte do cotidiano escolar em estudo naquele momento, em Mato Grosso.

Como suportes teóricos, o trabalho fundamentou-se nos teóricos da História Cultural, que realizam pesquisas sobre temas ligados à História da Educação.

Atualmente, a História Cultural tem se configurado como uma abordagem historiográfica que, segundo Pesavento (2003, p. 7), “agrega um amplo leque de campos temáticos e também apresenta uma diversidade crescente – ou mesmo surpreendente - de objetos de pesquisa”:

[...] as novas indagações da história cultural, manifestas em estudar as representações que se constroem sobre o mundo, em todas as décadas; em entender o imaginário como um sistema de idéias e imagens de representações coletivas que atribuem significado as coisas; em discutir o caráter da escrita da História [...], em estudar não só a produção e a escrita como a leitura e

concepção de textos, passando também a analisar a fabricação; os significados e o consumo através da história [...] (PESAVENTO, 2003, p. 8).

A história cultural se propõe a fazer perceber as representações de determinado fato para quem o vivenciou. Ela desvia a atenção do explícito (fato), para o implícito (representações do fato para um grupo). O que importa não é o que ocorreu e sim o significado que lhe foi atribuído pela coletividade envolvida.

Burke (2005), ressalta que alguns historiadores culturais costumam trabalhar intuitivamente, sendo poucos que tentam usar métodos quantitativos. Alguns descrevem seu trabalho em termos de uma procura de significados, outros focalizam as práticas e as representações. Alguns vêem seu objetivo como essencialmente descritivo, ou acreditam que a história cultural, como a história política, pode e deve ser apresentada como uma narrativa (p. 9).

Não há, pelo que se percebe, um consenso sobre a produção na área da História Cultural. É como se os meios de realizar a pesquisa não tivessem importância extraordinária se os fins (a produção de uma história cultural) forem alcançados. Cada historiador adota e segue o método que melhor lhe convém. Contudo, isso não exime a pesquisa de sua qualidade dentro da vertente da História Cultural. São muitos os objetos a serem abordados e cada um, na sua particularidade, exige um tipo de abordagem epistemológica.

As principais fontes documentais utilizadas neste trabalho compõem-se de: teses e dissertações, historiografia mato-grossenses, mensagens de presidentes do estado de Mato Grosso, relatórios de diretores da instrução pública e de professores, cartilhas, publicados ou em circulação em Mato Grosso, ofícios e mapas escolares elaborados por professores. Os principais acervos que deram suporte a essa investigação foram: o Arquivo Público de Mato Grosso - APMT, Núcleo de Documentação e Informações Históricas Regionais – NDIHR, Arquivo da Casa Barão de Melgaço – ACBM que abriga o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória (GEM), organizado no interior do Instituto de Educação da UFMT.

Em relação à legislação educacional, serão aqui utilizados os Regulamentos da Instrução Pública dos anos de 1880, 1889, 1891, 1896 e o Regimento interno das escolas do ano de 1873.

Ao escolher tais documentos, consideraram-se os argumentos de Correia e Silva (2004) sobre a utilização da legislação como fonte para o desenvolvimento de pesquisa. Para os autores:

Um texto legal pode, em pouco tempo, sofrer transformações bastante significativas (transmutar-se), por alterações em artigos, parágrafos etc., publicadas separadamente. Ao fim de um período, alguns mais parecem um quebra-cabeças sendo difícil de reconhecer se o que foi ordenado no texto inicial permanece ou não em vigor. Há casos também de leis, decretos, ou similares que nunca foram colocados em prática, mas acabam sendo incorporados em reflexões posteriores como emblemáticos [...] (CORREIA e SILVA, 2004, p. 51).

Assim, procurou-se eleger para análise, além da legislação (Regulamentos e Regimento), relatórios elaborado pelos Inspectores e Diretores da Instrução Pública e documentos avulsos, em que o ensino da leitura e da escrita pode ser percebido no cotidiano das escolas.

De acordo com Castanha (2006, no prelo) “não tem como negar a importância dos relatórios e inspetores de instrução pública para compreender o processo de organização da instrução pública na província de Mato Grosso, enquanto política do Estado”. Estes relatórios constituem-se como fontes importantes de pesquisas para os historiadores da educação, pois eles descrevem diversos aspectos da instrução pública, alguns de forma mais aprofundada, outros mais superficiais.

O período apreciado (1888-1910) foi delimitado tendo em vista os anos que configuraram a passagem do Império para a República. O ano de 1888 foi escolhido em consequência da localização de duas provas de concursos, no nosso entendimento, fonte muito importante, uma vez que elas explicitam o conhecimento dos métodos de ensino em circulação. O final da periodização é até 1910, não abrangendo a importante reforma do ensino primário, que objetivava a reorganização e modernização do ensino, aos moldes do que ocorria, especialmente, no estado de São Paulo, sendo o desencadeador da introdução de

um método de ensino de leitura em Mato Grosso - o método analítico (AMÂNCIO, 2005, p. 53).

Os capítulos da dissertação foram expostos da seguinte forma: no primeiro capítulo buscou-se compreender as políticas educacionais que sobressaiam na passagem do Império para a República, a fim de compreender as finalidades educativas do ensino da leitura e da escrita. Ainda no primeiro capítulo, procurou-se demonstrar as iniciativas republicanas para a construção da nova Nação, para entender então as ações desenvolvidas pelos dirigentes para garantir a educação como um direito de todos.

No segundo capítulo buscou-se estudar a cultura escolar da escola pública primária, demonstrando como a legislação influenciou na forma de organização e distribuição dos espaços e tempos escolares. Com o objetivo de discutir os conceitos de culturas escolares e cultura material escolar, tentaremos identificar as maneiras de fazer as práticas escolares dos sujeitos e a forma como estes articularam no interior da escola o tempo, o espaço, os conhecimentos e as práticas escolares.

No terceiro capítulo procurou-se evidenciar os métodos de ensino, dando ênfase aos livros didáticos utilizados em Mato Grosso, no intuito de ampliar os conhecimentos acerca dos modelos e concepções de leitura e escrita no final do século XIX, início do XX.

Sobre os métodos de ensino, é importante esclarecer as possíveis analogias que poderão acontecer em relação ao termo *método de ensino*. Durante o século XIX essa expressão designou um arranjo no espaço escolar. Os métodos de ensino individual, simultâneo, mútuo, de classes ou até mesmo misto, representavam cada um, um modo de organização dos estudantes em uma classe. Porém, essa designação representou também a ordenação de conteúdos de uma disciplina escolar.

Conforme Vidal (2004, p. 16), outra ambigüidade comum refere-se à expressão *método de ensino simultâneo*. Ora esse termo designava a aprendizagem da leitura e da escrita a um só tempo - defendida pelo método mútuo ou monitorial desde o início do século XIX no Brasil – ora associada à

situação de sala de aula em que um professor regia um grupo de alunos (classe) no mesmo nível de conhecimento – resíduos das escolas francesas de Jean Baptiste de La Salle surgidas no século XVIII. E paralelo as discussões referentes a qual seria a melhor forma de organização dos estudantes dentro da classe, existia ainda as discussões dos métodos de ensino específicos para o ensino da leitura e da escrita, como por exemplo o método analítico e sintético.

Apesar do ensino intuitivo começar a dar seus primeiros indícios na década de 1870, ele só ganharia relevância na reforma do ensino mato-grossense de 1910. Até lá, continuaria predominando, nas escolas públicas primárias de Mato Grosso, o método por soletração.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA

1.1 Os desafios da República e a “formação das almas¹”

A aquisição da escrita e da leitura generalizada, através da escolaridade universal e obrigatória no mundo ocidental, ao longo do século XIX, contribuiu decisivamente para a emergência das sociedades modernas.

Nos últimos três séculos, aprender a escrever e a ler define a iniciação por excelência de uma sociedade capitalista e conquistadora. “É uma *prática* iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística” (CERTEAU, 2004, p. 227).

A declaração da educação das crianças, primeiramente como um valor e, depois “como necessidade e direito, é fruto de um longo processo histórico, repleto de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas” (SCHUELER, 1999, p. 60). Particularmente no Brasil, o início desse processo de construção do sistema de instrução pública pode ser identificado juntamente com a formação do Estado imperial, no decorrer do século XIX.

[...] a emergência da escola primária como uma instituição específica de educação (e de produção) da infância, vinculada aos poderes públicos e sob a direção do Estado imperial que então se forjava, não pode ser dissociada das transformações seculares na *forma escolar*² moderna, transformações estas que, no século XIX, se processavam nos países ocidentais, *pari passu* à construção e à consolidação dos Estados nacionais (SCHUELER, 2002, p. 2).

¹ Adotamos o conceito tal como foi utilizado por Carvalho em sua obra **A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil**. 11ª impressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

² A *forma escolar* constitui-se uma definição que visa, ao mesmo tempo, descrever e interpretar o processo de engendramento da escola, a partir da presença dos seus principais aspectos na modernidade, quais sejam: a produção de espaços, lugares e tempos próprios para a escolarização, diversos de outros tempos sociais; a “pedagogização das relações sociais”, incluindo as relações entre docentes e alunos, que passaram a contar com códigos normativos mediados pelos Estados; a autonomização da escola perante outras esferas da sociedade; a instauração de uma nova ordem urbana, acompanhada da produção de saberes e disciplinas escolares, e, a tendência de se impor para além das instituições, ultrapassando as escolas e transcendendo às relações sociais, transformando e renovando as antigas formas de educação e instrução (como os tradicionais sistemas de aprendizagem, a educação familiar e a hegemonia da Igreja e demais instituições religiosas) (SCHUELER, 2002, p. 3).

Os primeiros debates sobre a necessidade da difusão da instrução como elemento imprescindível à formação da Nação e redefinição de cidadania firmou-se no ideário político logo após a Independência. Já no início da “vida independente brasileira um dos principais políticos da época, José Bonifácio, alertou para o problema da formação da nação e mencionou particularmente as questões da escravidão e da diversidade racial” (CARVALHO, 2001, p. 23), como fatores que impossibilitavam a constituição dessa nação.

O viés pelo qual o problema da escravidão passou a ser observado é evidente no texto que José Bonifácio de Andrada e Silva enviou à Assembléia Geral Constituinte de 1823, explícito por mencionar a necessidade de se criar uma nação homogênea, “sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes” (ANDRADA E SILVA apud CARVALHO, 2001, p. 48). Antes, era do interesse da metrópole manter o Brasil como um povo heterogêneo, sem nacionalidade e sem irmandade. Mas, agora, “como poderá haver uma constituição liberal e duradoura em um país continuamente habitado por uma multidão imensa de escravos brutais e inimigos?” (ANDRADA E SILVA apud CARVALHO, 2001, p. 49).

Com a finalidade de delinear um perfil do povo brasileiro, independente e imperante, “as elites políticas, logo após a Independência, voltaram seus olhos para esse quadro social herdado: desigual, heterogêneo e historicamente excludente” (SIQUEIRA, 2000, p. 32). Ao lado das desigualdades, alguns sinais de identidade tornaram-se essenciais à construção da nova Nação. Dentre esses signos de identidade, a autora destaca a “língua nacional, a religião católica, a base instrucional e educacional única (primária elementar), bem como o conjunto das leis que regia o país”.

Para Menezes (1998, p. 505):

A busca do controle sobre a Educação, destinada inicialmente a garantir a formação moral dos cidadãos, impôs-se como condição essencial à afirmação da nação em seu vir-a-ser. Esta era uma responsabilidade que transcendia os limites da família, pois a busca de uma nova identidade entre portugueses e brasileiros impunha a transmissão institucionalizada de determinados valores comuns. Estes passavam, necessariamente, pela difusão dos mecanismos básicos de leitura e escrita, e da imposição de uma

determinada forma de ver o mundo e de nele se posicionar, com a formação de indivíduos capazes de assumir os papéis sociais desejados num país que desejava integrar-se no concerto internacional.

A educação passa a constituir-se como imprescindível à formação e afirmação dos cidadãos brasileiros, que precisavam deter códigos que não poderiam ser aprendidos no seio familiar. Era necessário que uma instituição assumisse a transmissão desses mecanismos básicos, entre eles o da leitura e da escrita.

A Lei de 20 de outubro de 1823 aboliu os privilégios do Estado para o oferecimento de instrução, e inscreveu o princípio da liberdade do ensino sem restrições. Com a Carta Magna de 1824 tornou-se obrigação do Estado garantir a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos; contudo, não definiu-se as maneiras de garantir a gratuidade do ensino. A decisão posterior sobre a instrução primária, veio no Decreto de 15 de outubro de 1827. Conforme Siqueira (2000, p. 195 - 196), este Decreto deu mais visibilidade à escola primária, tendo sido considerada como a primeira normatização brasileira a fornecer diretrizes mais claras quanto a sua forma de organização e de funcionamento. Preconizou, em seu Art. 4º, que as escolas de primeiras letras deveriam ser instaladas nas cidades, vilas e lugares mais populosos e regidas pelo Método de Ensino Mútuo. É nesta oportunidade que as primeiras discussões sobre os métodos de ensino, no Brasil, aconteceram, pois, naquele momento era essencial que o povo aprendesse ler e escrever no menor tempo possível, tendo em vista que “dominar o universo da leitura e da escrita era, um signo distinto do cidadão”.

Para a mesma autora, a opção por este método de ensino justificou-se pelo grande número de analfabetos existentes, e que poderia ser rapidamente ‘alfabetizado’ por ele:

Considerando que a nascente nação brasileira estava assentada na sociedade de compromisso, regida por um corpo legal, por normas e regulamentos, era essencial que todos os homens livres – que de colonos transformaram-se em cidadãos – conhecessem, dominassem e cumprissem os preceitos legais regentes da nova nação. Por isso, ensinar a ler e a escrever tornava-se prioritário naquele momento [...] (SIQUEIRA, 2000, p. 196).

Observa-se que à medida em que a nova Nação surgia, deveria ela ser regida por um corpo de normas e regulamentos que deveriam ser cumpridos para que a ordem fosse estabelecida, havendo conseqüentemente, a necessidade de que esses cidadãos tivessem condição mínima para cumprir os códigos legais que regiam a sociedade. E para isso, precisavam ter o domínio da leitura e da escrita.

Do ponto de vista da organização administrativa, o ensino primário e secundário, do município da Corte, ficaram a cargo do Governo Central, além do ensino superior de todo país. O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 delegou às Províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e o secundário, o que deixou nas mãos das autoridades locais a direção da educação pública.

No âmbito político, a temática nacional sobre a formação e redefinição da cidadania foi retomada quando se aproximou o momento de enfrentamento do o problema da escravidão e seu correlato, a imigração estrangeira. A monarquia aboliu a escravidão em 1888, mas os problemas sociais da escravidão, bem como o da incorporação dos ex-escravos à vida nacional e, mais ainda, à própria identidade da nação, não foram resolvidos e mal começavam a ser enfrentados. Embora alguns abolicionistas tivessem proposto medidas assistenciais aos libertos, como a reforma agrária e a educação, nesse período de um ano, transcorrido entre a Abolição e a República, nada foi feito, pois, o governo imperial gastou suas energias resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (CARVALHO, 2001, p. 23-24).

A incorporação dos ex-escravos na sociedade brasileira esbarrou em uma outra dificuldade, também de ordem política:

O Império tinha, por outro lado, enfrentado o problema da redefinição da cidadania de maneira a dificultar a incorporação dos libertos, a lei eleitora de 1881, que introduziu o voto direto em um turno, sob pretexto de moralizar as eleições, reduziu drasticamente a participação eleitoral. Ao exigir dos eleitores saber ler e escrever reduziu o eleitorado, que era de 10% da população, a menos de 1% numa população de cerca de 14 milhões. Se o governo imperial contava com simpatias populares, inclusive da população negra, era isso devido antes ao simbolismo da figura paternal do

rei do que à participação real dessa população na vida política do país (CARVALHO, 2001, p. 24).

Com a exigência de que os eleitores tivessem que saber ler e escrever, a partir da lei eleitora de 1881, a população brasileira apta a votar foi reduzida drasticamente. Em uma população de mais ou menos 14 milhões, apenas 1% tinha o domínio da leitura e da escrita, e, obviamente, os escravos não faziam parte dessa inexpressável parcela de brasileiros (CARVALHO, 2001, p. 24).

Isso acontecia porque o acesso ao ensino primário foi negado a essa categoria da população desde o início da vida independente do Brasil. Embora a Carta Magna de 1824 tenha determinado, no artigo 179, que “a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos”, Menezes (1998, p. 505), nos alerta para o fato de que na categoria *todos os cidadãos* não estavam incluídos os escravos.

Foi somente em 1871, com a Lei do Ventre Livre (28/09/1871), que a instrução dos ex-escravos foi assegurada, pelo menos no plano legal. Segundo Schueler (1999, p. 72), essa lei previa “a educação dos ‘ingênuos’ que fossem entregues ao governo, pelos senhores. A instrução primária e o encaminhamento dos filhos livres das escravas para os ofícios foram projetadas no texto legal”.

Contudo, em termos de participação política não houve preocupação com a educação dos escravos “porque, entre outras coisas, a educação não era um valor social, sobretudo a educação primária” (CARVALHO, 1998, p. 77-78).

Nesse sentido, a questão fundamental para os construtores da República era, segundo Carvalho (2001), “a formação das almas” dos cidadãos republicanos. E isso não era tarefa fácil, uma vez que a herança colonial pesou muito na área dos direitos civis. “O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado” (CARVALHO, 2005a, p. 45).

Como fazer uma população dispersa sentir-se parte de uma nação chamada Brasil? Qual foi a estratégia utilizada pela elite imperial para conseguir esse objetivo e qual seria a estratégia agora, dos dirigentes republicanos?

Conforme Carvalho (1998, p. 239), “o simples uso de símbolos cívicos clássicos, como o hino e a bandeira, não era feito de maneira eficiente. O Hino Nacional nunca teve letra fixa [...]”.

O autor ressalta ainda que nem a educação primária foi utilizada como instrumento para a socialização política, visto que o governo central não se preocupou em definir o conteúdo dos currículos escolares e nem em exigir qualquer tipo de educação cívica.

No final do século XIX, logo após a Proclamação da República, o educador José Veríssimo fez uma crítica devastadora ao sistema educativo acusando-o de não ser nacional e de não formar cidadãos brasileiros: “Na escola brasileira, disse ele, o Brasil brilhava pela ausência. Não havia concepção de pátria, não havia educação moral e cívica”. Até os livros de leitura utilizados no ensino primário eram muitas vezes traduzidos ou publicados em Portugal, usando linguagem estranha ao falar das nossas crianças brasileiras (VERÍSSIMO apud CARVALHO, 1998, p. 240).

Apontou ainda José Veríssimo, exemplos de vários países como Alemanha, França e Estados Unidos que fizeram da educação instrumento básico da construção nacional e que se utilizaram das disciplinas de geografia e história como parte importante do esforço de sua construção durante o século XIX. Alegava que “entre nós, na escola primária, o ensino da geografia se limitava ao ato de decorar nomenclatura européia. O ensino primário de história não passava de listagem de reis, governadores e acontecimentos”. Segundo ele, não se celebravam as grandes datas, nem mesmo a da Independência. A apatia da população em relação às grandes datas nacionais era geral (VERÍSSIMO apud CARVALHO, 1998, p. 240-241).

A escravidão estava tão enraizada na sociedade brasileira que não foi colocada seriamente em questão até o final da guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (CARVALHO, 2005a, p. 45).

A abolição (1888) e a República (1889) trouxeram poucas mudanças na maneira de pensar a construção e definição da Nação brasileira. A campanha pela abolição dos escravos foi o mais importante movimento cívico, depois da

experiência da guerra contra o Paraguai. A causa da abolição era humanitária, mas, era antes de tudo, uma questão de caráter nacional:

Desde a guerra, justificada como luta da civilização contra a barbárie, a escravidão tornara-se um constrangimento crescente. Durante o conflito, ela foi usada habitualmente pelo inimigo para minar a lealdade dos inúmeros ex-escravos que lutavam pelo Brasil. Os jornais da Corte chamavam a atenção para a cruel ironia: o liberto, agora soldado brasileiro, ao voltar da guerra encontrava sua família ainda escravizada. Abolir a escravidão passou a ser uma questão de dignidade do País, uma condição de ingresso e permanência no mundo civilizado. A abolição teve outra conseqüência: forçou a tomada de posição em relação à população negra. Antes ela se ocultava sob a capa do escravo. Agora todos os negros eram formalmente cidadãos e era preciso enfrentar a questão de uma nação mestiça (CARVALHO, 1998, p. 248).

A escravidão tornava-se cada vez mais motivo de vergonha para os dirigentes do Estado. Liberto para servir o exército do seu país na luta contra o Paraguai, ao regressar encontrava sua família, o escravo encontrava-a ainda escravizada. Tamanha ironia não passou despercebida ao inimigo, nem podia. A escravidão tornou-se o ponto fraco dos governantes brasileiros.

Assim, era tarefa do governo republicano, não somente substituir um modelo político, mas também, construir uma Nação. Logo, houve no início da República, uma preocupação maior com a construção nacional por meio da educação, sobretudo da educação primária:

Na passagem do Império para a República, os debates e reformas educacionais direcionadas para crianças e jovens integravam uma série de problemas sociais, políticos e culturais mais amplos. O processo de abolição da escravidão, o movimento republicano iniciado com vigor a partir dos anos 1870, os embates em torno de idéias e projetos para a reconstrução da nação, desencadeavam uma série de conflitos e caminhos alternativos para a reorganização política do Estado e para a reestruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados (SCHUELER, 1999, p. 81).

A escolarização torna-se motivo de entusiasmo e otimismo, a forma mais acertada com que se procurava responder os desafios propostos pelas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Parece que os sonhos

republicanos perturbavam as mentes quase desiludidas; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes de instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transformasse numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2001, p. 134-135).

Será buscando realizar o sonho da República brasileira, que Mato Grosso empreenderá seus esforços para buscar resolver os problemas herdados do Império.

1.2 As iniciativas republicanas e a construção da Nova nação em Mato Grosso

Não se pretende aqui construir uma versão sobre o período que configurou a passagem do Império para a República, em Mato Grosso. Este trabalho quer mostrar, sobre o prisma do nosso objeto de estudo, as formas de pensar o modelo e a organização do Estado mato-grossense. Como Neves (2004, p. 31), ressalta-se que não há como “realizar o estudo sem passar pelos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que implicaram na construção do modelo republicano neste Estado”.

As primeiras iniciativas republicanas mato-grossenses foram exatamente no sentido de tentar formular um ideário que levasse à formação da alma do cidadão republicano. Para isso, investiram na produção e consolidação de um conjunto de normalização do pensamento produzido em âmbito nacional.

Nesse período o território mato-grossense era formado pelos dois estados atuais: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, totalizando segundo Siqueira (2002, p. 211), uma área de 1.231.549 Km². As ações administrativas colocaram em prática o pensamento republicano de forma semelhante aos fatos que estavam acontecendo na Capital da República, então cidade do Rio de Janeiro (NEVES, 2004, p. 32). De acordo com este autor (2004, p. 32), a via escolhida para a disseminação e aprofundamento do pensamento republicano foi a produção de informativos, a partir do veículo de imprensa. Segundo o mesmo autor, “o

pensamento republicano se consolidou no final da década de 1880, particularmente com a criação do Jornal 'A República', em uma luta pela institucionalização do movimento”:

Para Siqueira (2002, p. 152-153):

Idéias republicanas já vicejavam em Mato Grosso desde as primeiras décadas do século XIX, quando os Liberais Radicais, integrantes da Rusga³, rejeitaram abertamente a figura de D. Pedro II, desejando que ele jamais tivesse tomado posse. [...] O Partido Republicano Mato-grossense foi fundado oficialmente, no dia 12 de agosto de 1888, ocasião em que seus partidários expediram um panfleto no qual expunham as principais idéias. Para maior divulgação do ideário, os republicanos fundaram o jornal A República, de curta duração. Os mato-grossenses, a exemplo do que aconteceu em quase todo o Brasil, acolheram com surpresa a notícia da proclamação da República.

Nas províncias, os telegramas com as notícias do que se passava no Rio de Janeiro certamente surpreenderam a muitos, mas não houve reação digna de notícias na imprensa local e, imediatamente, foram formados governos provisórios. Também nelas não era possível prever o que sucederia no futuro imediato da República recém-implantada (NEVES, 2003, p. 33).

³ A Rusga em Mato Grosso foi um dos mais precoces movimentos regenciais, visto que foi deflagrado em 1834. Consistiu em uma luta armada travada no interior das elites. Durante o Período Imperial, os presidentes das províncias brasileiras eram nomeados pela Regência e, em geral, escolhidos dentre os membros das elites: grandes proprietários de terras e de escravos que mantinham uma forte liderança política. Nessa época governava Mato Grosso, Antônio Corrêa da Costa. Durante seu governo, foram garantidos todos os privilégios aos estrangeiros, especialmente ao grupo dos grandes comerciantes que, desde o Período Colonial, mantinha o controle do capital comercial da Província de Mato Grosso, submetendo os pequenos comerciantes e a população nativa aos preços por eles estabelecidos. A hegemonia comercial desse grupo gerou descontentamentos, especialmente entre as camadas médias. Para desestabilizar o poderio dessa elite proprietária de terras e comercial, a Sociedade dos Zelosos da Independência (composta por elementos da elite burocrata, profissionais liberais e por componentes da Guarda Nacional, englobando tanto Moderados quanto Exaltados), traçara um plano. Programaram a eclosão de um movimento armado que, partindo do Campo Ourique, conseguisse tomar o Quartel das Guardas Municipais e derrubar o governo de Antônio Corrêa da Costa. Esse era o objetivo dos Liberais Moderados. Os mais Exaltados, não se contentavam com esse plano, desejando ainda expulsar da província todos os elementos que dominassem o grande comércio. Assim, a ala radical chefiou o movimento que eclodiu na noite do dia 30 de maio de 1834. Na primeira noite, os rusguentos arrombaram as casas comerciais, saqueando-as e matando os bicudos (nome dado a todos que pertenciam à antiga elite comercial e latifundiária, composta por portugueses adotivos, estrangeiros e até mesmo brasileiros) (SIQUEIRA, 2002, p. 88 -93).

Flores (2003, p. 49) cita as razões de Nabuco, um dos grandes críticos da República, em carta aberta ao *Jornal do Commercio* de Pernambuco, em setembro de 1890, para continuar monarquista. O político pernambucano dizia:

Dá-se como sinal de madureza da República a sua fácil aceitação. Julgo conhecer as correntes da opinião, as tendências do sentimento popular, para firmar que o povo se mantém completamente alheio à chamada adesão. Não é em seu seio que se passa esse fenômeno de maré política, aliás, sem importância [...] Nas revoluções para onde vão alguns vão todos. [...] a República nos países latinos da América é um governo no qual é essencial desistir da liberdade para obter a ordem (NABUCO Apud FLORES, 2003, p. 50).

Mato Grosso soube da proclamação da República no dia 9 de dezembro de 1889. Conforme Póvoas (1995, p. 85-86), a notícia foi dada em carta dirigida aos líderes do Partido Republicano do Estado. A carta dizia ainda que o Presidente Provisório tinha intenção de nomear para Governador de Mato Grosso o General Antonio Maria Coelho. Os líderes deste Partido se reuniram e começaram a articular as primeiras ações para a tomada do poder.

É importante salientar que havia em Mato Grosso duas grandes oligarquias que se organizavam regionalmente, uma no Sul, com base em Corumbá, e outra do Norte, com sustentação em Cuiabá, Diamantino e Rosário d'Oeste (NEVES, 2004, p. 34).

Neves (2004) chama a atenção para o fato de que as diversas e acirradas disputas entre os coronéis e seus arranjos políticos, que às vezes estavam em uma facção e outras vezes em grupo distinto, unindo-se e desunindo-se no interior das próprias oligarquias e disputando violentamente a estrutura central do poder, foram organizando as estruturas administrativas do Estado. Por isso as previsões orçamentárias em Mato Grosso para Força Pública representavam, geralmente, quase o dobro da quantidade de recursos disponibilizados para a educação.

Em um fragmento de Corrêa (1995, p. 25), percebe-se que a história de Mato Grosso, no campo cultural, social, econômico, educacional, político e partidário, ficou à mercê dos movimentos das oligarquias:

A história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, nas primeiras décadas do período republicano (1889-1930), foi na realidade a história de um povo armado. Sua principal característica constituiu-se no uso extremo da violência que acabou por se confundir com o próprio modo de vida do mato-grossense.

A violência descrita estava mais diretamente relacionada às estruturas centrais de poder e acabavam por interferir no cotidiano dos mato-grossenses. Entretanto, é preciso reconhecer que havia setores da sociedade que tentavam se organizar e articular o Estado para a cobiçada modernidade, principalmente na questão educacional (NEVES, 2004, p. 34).

Esses embates reproduziam os problemas e interesses econômicos e políticos dos diferentes grupos, sobretudo, prejudicaram e/ou adiaram o desenvolvimento da população nos aspectos culturais, educacionais e sociais.

Ao acompanhar a implantação da rede educacional em Mato Grosso, chamamos a atenção para o fato de que, se os ideais para esse setor do serviço público eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional adotada pelos dirigentes não foi tão ampla assim, pois o ideal manteve-se sempre muito distante da realidade.

A procura da escrita e da leitura por parte dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, ao longo do século XIX e o atendimento e expansão do sistema educacional mato-grossense foram lentos e repletos de contradições.

De acordo com Demartini (1998, p. 58), a Primeira República manteve a dualidade de sistemas de ensino originária dos tempos imperiais: o governo federal, preocupado com o ensino superior e secundário, deixava aos estados o ensino primário. Dessa forma, os sistemas estaduais de educação se ampliaram em conformidade com o respectivo desenvolvimento econômico.

No estado de Mato Grosso, a instrução pública não encontrou condições propícias à sua expansão. O problema da falta de pessoas capacitadas que exercessem o magistério e que tivessem o domínio do método de ensino regulamentado em lei; a falta de métodos adequados; a ausência de conformidade das práticas adotadas pelos professores; a carência de compêndios didáticos; a escassez de recursos da Província; a falta de materiais e locais adequados à realização das aulas e o pequeno número de alunos em sala de aula, foram

alguns obstáculos que impossibilitaram à irradiação da instrução tanto no país, como em Mato Grosso.

A tarefa a ser empreendida era difícil, pois o sistema de instrução pública mato-grossense, até a proclamação da República, era profundamente insatisfatório, em termos qualitativos e quantitativos.

1.3 O projeto nacional e o modelo educacional mato-grossense

Até o final do Império, por determinação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária estava descentralizada, permanecendo a cargo das Províncias. Como a República essa situação não se alterou. O governo central ficou responsável pelo ensino secundário e superior do país e com jurisdição sobre o ensino primário apenas no Distrito Federal. Isso possibilitou que várias reformas para o sistema educacional fossem baixadas.

Os dirigentes da Velha República, tendo realizado reformas no modelo educacional em esfera nacional, levaram à formação de uma concepção de modelo de educação com base nos interesses das elites, a partir das idéias do liberalismo, herança do Império, que foi conjugado com o positivismo disseminado pelos militares. Um conjunto de apropriações e reapropriações culturais, aplicados nos educandários, buscavam desenvolver características próprias para suprir as necessidades da educação nacional (NEVES, 2004, p. 42).

Dentre as reformas educacionais empreendidas no período determinado de Primeira República, duas delas contemplam o período desta investigação que teve como base teórica o modelo de educação liberal da época imperial.

A primeira foi a do positivista Benjamin Constant, em 1890, incidindo sobre os ensinos primários e secundários. Embora limitada ao Distrito Federal, poderia servir de referência para a organização do ensino nos Estados. Contudo, essa reforma que introduziu os estudos científicos pretendendo conciliá-los com os literários foi muito criticada, inclusive pelos adeptos da corrente positivista da qual Benjamin Constant era um dos principais líderes. O Código Epiácio Pessoa, de 1901, acentuou os estudos literários, e conforme a visão positivista, equiparou as escolas privadas e as oficiais de nível secundário e superior (SAVIANI, 2005, p. 30-31).

A reforma seguinte aconteceu em 1911 e foi promovida por Rivadávia Correa, que defendeu a liberdade de ensino a partir da desoficialização e a abolição da exigência do diploma para o exercício profissional. Para amenizar as conseqüências negativas da política educacional, em 1915 foi aprovada a reforma de Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino, instituiu o exame vestibular e a obrigatoriedade do diploma de conclusão do ensino secundário para ingresso no superior. A reforma Rocha Vaz aconteceu em 1925 e estabeleceu os currículos das escolas superiores, determinando que o exame vestibular fosse de caráter classificatório para ingresso em um número previamente delimitado de vagas das escolas superiores (SAVIANI, 2005, p. 31).

Essa política educacional federal, oscilante entre os estudos literários e científicos; e a oficialização e a desoficialização contrapostas à necessidade da implantação e expansão da escola primária, foram suas características principais. Em 1890, o Estado de São Paulo deu início a uma reforma educacional, iniciando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal. Esta reforma visou formação de professores, pois se levou em conta que para que a escola primária tivesse êxito era necessária formação adequada por parte dos docentes. E em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, resultando na implantação dos grupos escolares que reuniam várias classes regidas por diferentes professores sob uma mesma direção, compreendendo, do aspecto pedagógico, a definição dos conteúdos curriculares e do métodos de ensino. Um aspecto importante dessa política educacional foi a construção de vistosos prédios públicos para abrigar os grupos escolares. Com sua expansão, a partir de 1893 e por todo o Estado de São Paulo, o modelo se irradiou pelos demais Estados (SAVIANI, 2005, p. 31).

O debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser moderna e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, livros didáticos e mobiliário, precária em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos modernos métodos pedagógicos. Nesse sentido, os grupos escolares, foram entendidos como um investimento que contribuiria para esquecer a experiência do Império e

apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal (BENCOSTTA, 2005, p. 69).

A respeito da implantação da escola graduada, documentos relativos à instrução pública mato-grossense revelam que, já em 1888, havia indicação do funcionamento desse modelo de escola em Mato Grosso. Os documentos tratam de exames prestados por duas professoras, a saber, Bernardina Maria Elvira Rich e Maria Luzia Antunes Maciel, para provimento da 2ª cadeira do sexo feminino de Cuiabá. Os exames constaram de prova de Gramática, Pedagogia e História do Brasil.

No exame de Pedagogia, foi solicitado que dissertassem sobre o método simultâneo. A descrição feita por ambas do que entendiam por esse método, aproxima-se do modelo da escola graduada implantada em São Paulo em 1893 e, em Mato Grosso, a partir de agosto de 1910.

Logo que a experiência fez conhecer os numerosos inconvenientes do método individual, tratou-se de separar os meninos em classes segundo a força relativa, a todos de uma classe deram-se iguais livros, passou-se-lhes a mesma lição, e o professor ocupou-se com cada uma das classes sucessivamente, em vez de ocupar-se com cada aluno separadamente como acontece no método individual. É pois este o método conhecido como simultâneo (RICH, 30/10/1888).

O método simultâneo é aquele segundo o qual a prof. dividi as alumnas em um certo nº de classes, que instrue diretamente as alumnas de cada classe nos diversos ramos do ensino [...] sendo estas quatro. O método simultâneo é o único que deve ser aplicado numa escola freqüentada por 40 alumnas (MACIEL, 30/10/1888).

A partir do texto é possível inferir a influência do método simultâneo nesse modo de organização da classe, pois os alunos compartilham o mesmo espaço e professor, mas em grupos separados pelo critério do nível de aprendizagem. Mas tarde, na escola graduada, esses grupos ocuparão espaços diferentes e cada um terá um professor.

Documentos como estes minimizam, de certa forma, a importância dada aos exclusivamente aos paulistas na implantação desse modelo de escola. Alguns autores como Bencostta (2005), Saviani (2005) e Reis (2003) atribuem aos

paulistas todo o mérito pela implantação e propagação da escola graduada no Brasil, como pode ser observado nos fragmentos abaixo:

No Brasil, este modelo, denominado de Grupo Escolar, foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1893. [...] Foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da Escola-modelo que funcionava na Escola Normal. Tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo o país (BENCOSTTA, 2005, p. 69).

[...] Deflagrado o processo a partir de 1893, os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo de onde o modelo se irradiou pelos demais Estados [...] (SAVIANI, 2005, p. 31).

Em 1893, foi criado no Brasil, o primeiro Grupo Escolar na cidade de São Paulo. Este Estado sobressaiu-se como pioneiro deste sistema, servindo de modelo aos demais [...] (REIS, 2003, p. 42).

Não pretende-se, tirar a importância dos paulistas pelo sucesso alcançado na implantação da escola graduada. O que queremos é demonstrar que em Mato Grosso já havia indícios desse modelo de escola cinco anos antes dele ser implantado em São Paulo e duas décadas antes de sua regulamentação nesse Estado.

De acordo com o Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado de Mato Grosso, Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, em 27 de março de 1911:

Data do ano passado à instituição dos dois primeiros grupos escolares desta Capital. Valendo-se da autorização contida no artigo 3º da Lei n. 508 de 16 de outubro de 1908, expediu V.EX. o decreto n. 258 de 20 de agosto, criando aqueles grupos sendo um no 1º e outro no 2º distrito. O do distrito ficou constituído com 1ª, 3ª, 4ª e 5ª escolas do sexo feminino e as 1ª e 3ª do sexo masculino, tendo-se a ele incorporado mais tarde a nova 4ª escola do mesmo sexo masculino e 1ª e 2ª do feminino, todas ali mesmo localizadas. O grupo do 1º distrito foi inaugurado no dia 3 de setembro e o do 2º no dia 10, regendo-se ambos provisoriamente e no que lhes for aplicável pelo regulamento e programas dos grupos escolares do Estado de São Paulo (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1911).

A organização das escolas em grupos escolares, em Mato Grosso, a partir de agosto de 1910, “pressupunha uma nova concepção de escola, alterando desde sua estrutura física até as relações humanas intra-escolares a serem estabelecidas de acordo com outra racionalidade”. A partir de então, os matogrossenses conviveriam com uma forma escolar moderna que alterava radicalmente a (des) organização anterior. Pela conjuntura política, social e econômica e, ainda, pelo alcance da reforma empreendida, os problemas da educação pública não foram eliminados, nem solucionados. Todavia, “os grupos escolares “trouxeram para o Mato Grosso uma modalidade de organização escolar que representava um fator de modernização cultural, ainda que tenha sido necessário desafiar as condições sociais e econômicas do Estado para sua implantação” (AMÂNCIO, 2000, p. 48).

Os prédios construídos para a instalação dos grupos escolares, foram projetados com o intuito de racionalizar os espaços. Outras inovações que integraram a realidade dos grupos escolares foram: a mobília que substituíra os torturantes bancos sem encosto; o quadro-negro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro - o método intuitivo ou lições de coisas -, que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o

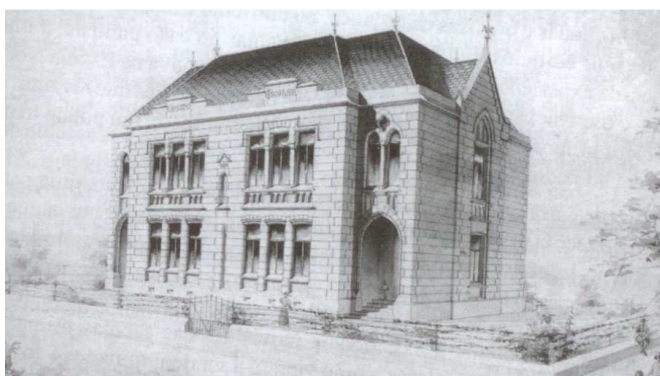


Figura 1 – Aquarela do projeto arquitetônico de Victor Dubugras para o Grupo Escolar de Taubaté (São Paulo, 1895). **Fonte: Bencostta, 2005.**

desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo o momento procurava enaltecer os brios republicanos (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

O método intuitivo foi usado no Brasil como uma forma de convencimento para a moderna pedagogia. Propunha o uso de utensílios e materiais específicos ao método, bem como a utilização de um espaço que

colaborasse e propiciasse a aprendizagem. Foi introduzido no Brasil no final do Império, quando Rui Barbosa traduziu e adaptou o livro do americano Norman Allison Calkins intitulado *Primeiras lições de coisas*.

Em relação aos grupos escolares, Saviani (2005, p. 32) declara que “a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem”, mas também, conduziu aos mais requintados dispositivos de seleção. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares emergiria somente na reforma paulista de 1920 conduzida por Sampaio Dória”.

Referente à estruturação e às relações entre as instâncias federal, estadual e municipal na administração da educação, Werle (2005, p. 40), mostra-nos em uma reconstrução genealógica do Ministério da Educação, que “a educação básica não foi incluída entre os temas importantes da instância federal na Primeira República e destaca como relevante a influência da instância estadual sobre a municipal”.

Os serviços relativos à instrução pública, no Império, que ficavam a cargo da Secretaria do Interior – hoje Ministério do Interior -, passaram, em 1890, para a Secretaria ou, nos termos de hoje, Ministério de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Este era formado por três seções, uma de apoio financeiro, outra de correios e telégrafos e, a terceira, responsável pela instrução pública primária, secundária, superior, instrução especial e profissional, institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos (Decreto, n. 377, 1890). Esse Ministério funcionou apenas durante um ano e meio, passando os serviços referentes às questões educativas para a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Competia-lhe tudo que se referia ao desenvolvimento das ciências, letras e artes, à instrução e à educação e seus respectivos institutos nos limites da competência do Governo Federal (Lei n. 23, 1891) (WERLE, 2005, p. 40-41):

Ao final do século, contudo, o Brasil muda outra vez de fisionomia política em 1889, a República reacendia esperanças, já que prometia consertar os desacertos do Império. O novo regime adota

medidas educacionais auspiciosas, criando em 1890 a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, junto com o Serviço de Correios e Telégrafos, cujo titular foi Benjamin Constant, professor da Escola Militar. Empreendeu-se a reforma da instrução pública, desde a primária e secundária, no distrito Federal, até o ensino superior, artístico e técnico, em todo o território brasileiro. O Colégio Pedro II, agora Ginásio Nacional, e a Escola Normal do distrito Federal passam por reorganização, que os modela por princípios do positivismo, filosofia dominante do pensamento republicano (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 154).

Segundo Carvalho (2001, p. 9), “havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo a americana, o jacobinismo a francesa, e o positivismo”. As três correntes combateram-se intensamente nos primeiros anos da República, até o triunfo da primeira delas, por volta da virada daquele século. “Embora fundamentalmente de natureza discursiva, as justificativas ideológicas supunham modelos de república, modelos de organização da sociedade, que traziam embutidos aspectos utópicos e visionários”.

No caso do jacobino, por exemplo, havia a idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. Para os do liberalismo, a utopia era outra, a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Nessa versão, cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos. O positivismo possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era aí vista dentro de uma perspectiva mais ampla que postulava uma futura idade de ouro em que os seres humanos se realizariam plenamente no seio de uma humanidade mitificada (CARVALHO, 2001, p. 9).

Na educação, assim como na política, Mato Grosso sofreu a influência das disputas pelo poder no interior das oligarquias. Isso pode ser constatado no relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do ano de 1893:

Os acontecimentos que tiveram lugar neste Estado durante a primeira metade do ano findo, acontecimentos estes que abalaram profundamente o ânimo público e causaram um entorpecimento geral no nosso mecanismo administrativo, concorreram grandemente para que a nossa instrução pública tanto primária

como secundária não pudesse funcionar com regularidade durante todo o ano e oferecesse até um aspecto de algum modo decadente. Assim é que no ensino primário não se realizaram geralmente os exames anuais determinados pelo vigente regulamento da instrução e no ensino secundário os exames havido deixaram muito a desejar, já porque poucos, muito poucos foram os que a eles concorreram já por que não foram satisfatórias as provas exibidas. Mas este quadro contristador, que felizmente tem desaparecido, foi determinado por motivos poderosíssimos, que fazem com que não se deva torná-lo como critério anterior se ajuizar do estado da instrução pública do Estado. A desorganização e mesmo interrupção da marcha regular dos serviços públicos durante o período revolucionário, porque passou este Estado e como consequência deste fato a preocupação e o receio que se apoderaram naturalmente do espírito público, foram as causas determinadoras deste feriado de paralisação no andamento deste ramo de serviço [...] (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1893).

Os movimentos do período revolucionário muitas vezes dificultaram e até interromperam o desenvolvimento da instrução pública mato-grossense. Essa situação de instabilidade pode ser observada em outros relatórios desse período.

No primeiro Período Republicano aconteceram quatro grandes reformas na educação mato-grossense (MARCÍLIO, 1963, p. 113-156). Contudo, interessam-nos, apenas as duas primeiras reformas do Período Republicano (1891 e 1896), e as duas últimas do Período Imperial (1880 e 1889), pois estas compreendem a periodização escolhida para realização desta pesquisa.

2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: A CULTURA, O ESPAÇO E O TEMPO ESCOLARES

Pretende-se neste capítulo, a partir da cultura escolar das escolas primárias mato-grossenses, mostrar como a legislação influenciou na organização do espaço e do tempo escolares. Busca-se também, evidenciar as maneiras de fazer das disciplinas escolares a partir da utilização das mobílias, utensílios e materiais didáticos (papel, tinta, pena, bancos de areia, compêndios), pelos sujeitos escolares.

A noção de cultura escolar mostra-se particularmente importante para esta pesquisa. Pois “ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*” (FARIA FILHO, p. 17, 2002) [Grifos do autor].

Para essa temática, optamos por adotar o conceito de *cultura escolar* de Antonio Viñao Frago, pois, consideramos que ela compreende as infinitas peculiaridades que compõem o cotidiano escolar, e que este cotidiano é singular de cada instituição.

No dizer de Viñao Frago:

Alguien dirá: todo. I sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Os conceitos de tempo e espaços escolares, posteriormente, também serão abordados.

Para Viñao Frago (1995, p. 68-69), a cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados, caracteriza a escola como organização. Esse conjunto de aspectos institucionalizados, inclui a história cotidiana do fazer escolar - práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos -, objetos materiais –

função, uso, distribuição no espaço, materialidade física [...] -, modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas.

Como organização, a escola possui várias modalidades e níveis:

No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Nesse sentido, Viñao Frago prefere falar, no plural, culturas escolares.

Se levarmos em consideração a importância da articulação dos “*tempos, dos espaços, dos sujeitos, dos conhecimentos e das práticas escolares*” (FARIA FILHO, 2002, p. 17), para a constituição das culturas escolares, fica evidente o entrelaçamento da cultura escolar e da cultura material escolar, pois, as maneiras de fazer as práticas escolares dos sujeitos, dependem dos objetos materiais disponíveis ou não na escola.

A cultura material escolar nos permite:

[...] compreender a institucionalização da escola em seu aspecto não simbólico, adentrando pelo cotidiano escolar através dos tinteiros de folhas de flandres, dos silabários, compêndios de Doutrina, lápis para escrever em ardósia, coleções de traslados, cabides para chapéus, livros de Abílio César Borges [...] (VEIGA, 2000, p. 8).

A partir das inúmeras listas de utensílios solicitados pelos professores, como as de materiais fornecidos aos alunos carentes, inventário das mobílias, objetos, materiais e móveis pertencentes às escolas públicas, será possível desvendar as formas de fazer o ensino da leitura e escrita no cotidiano escolar primário mato-grossense.

As listas encontradas no decorrer de todo o período investigado e concernentes as escolas das mais diversas localidades de Mato Grosso, nos permitiram conhecer os materiais que compunham a cultura escolar primária do período, pois, nestas listas podemos perceber quais e a quantidade de materiais

solicitados pelos professores e/ou fornecidos pelo Estado às escolas públicas primárias.

De acordo com Vidal (2004, p. 17), “[...] é impossível compreender a história da escola primária se não questionarmos os desafios materiais e práticos que a escola teve que enfrentar”. Para isso, “[...] é preciso considerar as disciplinas não apenas a partir de seu conteúdo, mas de seu ‘como fazer?’, isto é, a partir do material escolar e das metodologias [...] tanto na dimensão discursiva (a normativa) quanto na concreta (o uso)”.

Nesse intuito, procuraremos confrontar a legislação educativa do período estudado com as fontes documentais, para assim apreendermos as práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos escolares.

2.1. A Legislação educacional de Mato Grosso (1888 - 1910)

Os Regulamentos da Instrução Pública ou reformas do ensino são documentos nos quais podem-se perceber as dificuldades enfrentadas pelas Províncias após o Ato Adicional. Com a descentralização das decisões político-administrativas, o orçamento maior ficou com o Centro. Isso obrigou as unidades provinciais a sustentar os princípios gerais, válidos para todo o Império – obrigatoriedade, gratuidade e liberdade de ensino – estabelecidos em outubro de 1827, mesmo diante das condições precárias de seus cofres. É possível observar ainda, nessa legislação, o processo de construção da atual escola, que ficou inacabado no Império, cabendo à República, sua herdeira, completar essa tarefa (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 8).

Os cofres públicos da Província de Mato Grosso não eram capazes de sustentar os gastos com o ensino público num dos territórios mais extensos do Brasil.

Na medida em que a nova Nação surge, regida por um corpo de normas e regulamentos, há conseqüentemente, a necessidade do domínio, por parte dos cidadãos, dos códigos legais que regiam a sociedade. Para isso, era indubitável que tivessem o domínio da leitura e da escrita.

Mato Grosso retomou o processo de implantação da instrução pública em 1835, um ano após o Ato Adicional de 1834. A primeira lei educacional é a Lei Provincial nº 8 de 5 de maio de 1837.

A falta de uma regulamentação seqüencial deixou de dar respaldo a essa lei. As disposições regulamentares que determinavam os encaminhamentos para a execução da lei de 1837 ocorreram 17 anos mais tarde (XAVIER, 2006, p. 35).

O Regulamento para a Instrução Primária de 30 de setembro de 1854 não suprimiu a Lei de 1837, apenas tornou-a mais completa. A reorganização e inovação desses dois regulamentos só aconteceram em 1873, com a aprovação da Lei Provincial nº 15, de 4 de julho de 1873 - Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso.

Dentre todos os regulamentos produzidos, Castanha (2006) considera como basilar para a consolidação desse processo, esta última Lei Provincial pois, ela “apresenta as funções definidas de cada segmento envolvido, bem como os objetivos pedagógicos, administrativos e políticos, além dos mecanismos de controle dos setores que compunham o quadro da instrução pública provincial” (CASTANHA, 2006, no prelo).

O Regulamento de 1873 é mencionado, pois, em cumprimento ao § 12 do Art. 114 que regulou sobre as competências do Inspetor Geral dos Estudos. Aos 7 de dezembro de 1873 foi submetido ao Conselho Literário o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias da Província de Mato Grosso, organizado pelo Inspetor Geral Pe. Ernesto Camilo Barreto. A partir dele é possível perceber todos os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada uma das seções, a saber, de leitura, escrita, aritmética, gramática, geografia e história.

Apesar de ter sido criado em 1873, ele será recorrente neste trabalho, visto que é o único documento encontrado que nos possibilita perceber com detalhes os conteúdos veiculados em cada matéria de ensino (seções), neste caso em especial, a leitura e a escrita. Os Regulamentos de 1880 (Art. 65 e 74), 1889 (Art. 7º) e 1891 (Art. 4º, § 2º) mencionam um regimento interno, mas, não

sabemos se estes se referem ao regimento de 1873 ou a um outro que tenha sido criado a posteriori.

Em relatório de 9 de março de 1895, o Diretor Geral da Instrução, Joaquim Ferreira Mendes, diz que “As escolas primárias regem-se pelo Regimento das escolas primárias que tem a data de 11 de fevereiro de 1893” (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1895). No entanto, não encontramos este regimento interno e, por isso, utilizamos o Regimento de 1873 como base para analisar os mapas de alunos onde são mencionadas as classes e seções em que se encontrava cada um.

As próximas leis regulamentares para a instrução de Mato Grosso no Período Imperial aconteceram em 1874, 1875, 1878, 1879, 1880 e 1889. Para esta investigação serão estudados os dois últimos, tendo em vista ser os regulamentos vigentes na periodização escolhida para essa investigação.

No que se refere à utilização do Regulamento de 1880, tendo em vista a periodização (1888-1910), ressaltamos as ações contraditórias que impregnavam o campo da instrução pública, inclusive no que tange as ações governamentais do período, isso pode ser confirmado a partir do fragmento abaixo:

Em 1880, quando a escola Normal foi transformada em Liceu Cuiabano promulgou-se o regulamento de 4 de março, porém não havia uma sessão da Assembléia Legislativa sem que se alterasse ou mutilasse algum artigo do dito regulamento. Em 1888 o Dr. Antônio Herculano de Souza Bandeira, então presidente da Província fez novo regulamento, aliás, bem elaborado; separou a instrução primária da secundária e criou o Externato do sexo feminino destinado a ser um viveiro de professoras. Assumindo o poder o General Antônio Maria Coelho, no advento da República, mandou ficar sem efeito o regulamento do Dr. Antônio Bandeira e vigorar novamente o regulamento de 4 de março de 1880, que mancamente observado, vigorou até a decretação do atual regulamento de 7 de novembro de 1891. Já se imprimia este regulamento para ser distribuído em folhetos aos professores, quando a sedição de fevereiro próximo passado revogou-o e fez vigorar ainda uma vez, o regulamento de 4 de março. Vencido, porém, a sedição em maio próximo passado, tornou o regulamento de 7 de novembro a entrar em vigor apesar de ser pouco conhecido dos professores, por não lhes ter sido distribuído em impresso. É claro, portanto que semelhante instabilidade tem posto os professores públicos perplexos, a ponto de não saberem a que

regulamento obedecer: daí grave prejuízo para o ensino público (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1892).

No que se refere a legislação vigente nos primeiros anos da República, utilizaremos regulamentos dos anos de 1891 e 1896.

2.2 Espaços escolares: a escola como lugar de ensinar e aprender

Agustín Escolano num recente trabalho sobre a relação entre tempo e educação, mostrou como as categorias, espaço e tempo “não são simples esquemas abstratos, ou seja, categorias ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar” (ESCOLANO, 1992, p. 55-79) (ESCOLANO, 2001, p. 26). O espaço, como lugar que abriga as atividades escolares, está cheio de significado.

Para o mesmo autor, “o espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional [...]”. A arquitetura escolar é por si mesma um programa, “uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores [...] culturais e também ideológicos.” [...] Nesse sentido, o espaço-escola precisa “ser analisado como uma construção cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (p. 26).

A escola, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, transmite por si mesma os significados necessários para a construção cultural do que esse espaço representa socialmente.

Para Viñao Frago (2001, p. 61), “qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. A educação possui uma dimensão espacial e que [...], junto com o tempo, constituem um elemento básico da atividade educativa”.

A ocupação do espaço e sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O que transforma um espaço em lugar é a sua construção. Um espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói ‘a partir do fluir da vida’ (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 61).

A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali, e lugar por ser um espaço ocupado e utilizado (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 62).

A respeito dos diferentes espaços utilizados para a instrução, a legislação educacional permitiu-nos perceber que em Cuiabá, a exemplo do que ocorria no restante do Império brasileiro, existiam de três modalidades de ensino: pública, particular e doméstica. O ensino público era ministrado “à expensas do cofre provincial”. O ensino particular acontecia “em estabelecimentos particulares, à custa dos pais dos alunos ou de educadores”, e por ensino doméstico entendia-se o que se distribuía “no lar doméstico, pelos chefes das famílias a seus filhos, por professores por eles estipendiados, ou por pessoas que espontaneamente o faziam por vocação” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1880).

Segundo Paião **(2006, no prelo)**, vale ressaltar que, muito antes do “governo provincial começar a se ocupar com o ramo da instrução, gestando a escola pública e traçando-lhe os ângulos de interesse, sob forma legal”, já existiam, na província de Mato Grosso, “os professores privados, ativos em escolas particulares e domésticas”. No entanto, a primeira lei sobre o ensino (1837) em Mato Grosso, “dispôs timidamente sobre os professores particulares, silenciando-se acerca dos professores domésticos”.

No século XIX, geralmente as aulas aconteciam nas casas dos professores, em cômodos separados e disponibilizados, nos horários de estudo, para as atividades pedagógicas (SIQUEIRA, 2000). Em relatório de 1874, o Inspetor Geral Pe. Barreto ressalta que a maioria das escolas públicas primárias funcionava em casas particulares, “sem disposições adaptadas ao ensino, acanhadíssimas na maior parte, não convenientemente eqüidistantes, e todas elas sem as proporções higiênicas e pedagógicas” (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

De acordo com Paião **(2006, no prelo)**, essa, era a realidade física de grande parte das escolas regidas “por professores particulares em Cuiabá, embora houvesse uns poucos educandários apropriados para a instrução, a exemplo o Seminário da Conceição, instituição de ensino secundário para o sexo masculino de caráter privado-religioso, criado em 1858”.

A casa que servia como escola não era um espaço projetado para tal função, mas, a utilização do espaço casa como casa-escola a tornava lugar de

ensinar e aprender, logo, a sua utilização determinava a construção cultural do que esse espaço representaria para a sociedade que o circundava:

[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam e contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada [...] (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78).

Independentemente de acontecer em prédios construídos com a finalidade de abrigar a uma escola, ou em outro espaço qualquer, como a casa do professor/professora, casa dos próprios pais ou uma casa alugada, “a ordenação espacial das pessoas e objetos”, dava a esse espaço alguns aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante “que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

Mas não era apenas o ensino particular ou doméstico que acontecia em prédios não construídos para atender as finalidades do ensino. Às vezes, até mesmo o ensino de caráter público, se realizava em casas alugadas e/ou cedidas para tal finalidade. Documentos de contrato de locação de imóveis atestam tal fato.

Contracto
mutuo consensu.

Por ordem do Ex.^{mo} Sr. Presidente da Prov.^a
D.^o A. H. de Sousa Bandeira, contracto
com o Ex.^{mo} Sr. Protonotario Ernesto Ca-
millo Baretto representado nesta cidade
por seu legal procurador o Sr. Frederico
da Costa Ceixeira, o aluguel da metade de
sua casa sita a rua 11 de julho p.^a
servir ao estabelecimento do Internato
do Sexo feminino, mediante 25 x 000 mensaes.
Os compartimentos reservados ao funcio-
namento do Internato serao:

Um sala p.^a a recepcao e espera das
familias e alumnas, e p.^a a aula de
musica.

Uma sala p.^a as aulas de portuguez,
francez, mathematicas e Desenho.

Um quarto p.^a as aulas de geographia,
historia e pedagogia.

Um escriptorio p.^a os trabalhos do
Secretario, archivo, livros de escrip-
tuuras e de ensino etc.

Passado em duplicata em Curitiba a
1 de Abril de 1889, nesta Directoria do Internato do S. feminino.

C. Director do Internato

O Procurador,

Ruadino Porfari

Ingenheiro Gofredo Pereira.

Figura II – Contrato de locação da metade de uma casa para funcionamento do Externato do Sexo Feminino de Cuiabá
Fonte: APMT – Lata 1889F.

A distribuição dos sujeitos escolares no interior de um determinado espaço, a organização espacial e a relação que estabeleciam na execução de suas tarefas básicas, tornava qualquer espaço utilizado para a instrução em um lugar. Lugar onde se ensinava e aprendia.

Essa ordenação do espaço e sua configuração como lugar constituem, como nos indica Escolano (2001, p. 47-57), um elemento significativo do currículo. Tal ordenação supõe, segundo (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78), “uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados”.

Em relatório apresentado ao Presidente da Província de Mato Grosso, Barão de Maracaju, aos 17 de agosto de 1880, sobre os edifícios escolares, o Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, comenta que:

As escolas públicas funcionam em casas de aluguel, exceção feita das 1ª, 2ª e 3ª escolas do sexo masculino da freguesia da Sé, a do sexo masculino da vila do Rosário, a do sexo masculino da vila do Diamantino e as dos dois sexos, da povoação do Ladário. Os edifícios em que funcionavam as três citadas escolas da freguesia da Sé estão bem colocados e oferecem ótimas acomodações aos alunos, podendo nas respectivas salas desenvolver-se qualquer dos métodos conhecidos. Quanto aos outros prédios provinciais nada posso informar a V. Exª por não ter havido ocasião de visitá-los. Seria para desejar que todas as aulas públicas funcionassem em prédios provinciais, de propósito edificadas para escolas; mas não permitindo o escasso rendimento da Província despesas para tal fim, que seriam exageradíssimo, remediar como até o presente se tem feito, coadjuvando os cofres provinciais aos professores com uma quantia módica, relativa a localidade da escola, para pagamento dos alugueis das casas (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1880).

Em relatório de 22 de abril de 1893, o Diretor Geral da instrução pública, Joaquim Pereira Ferreira Mendes, declara que “com exceção de 3 escolas da Capital e de algumas do interior, todas as outras funcionam em casa de aluguel mediante auxílio prestado pelo cofre do Estado”. Afirma também não ser “possível dar-se providência alguma no intuito de terem as escolas edifícios próprios adaptados a este fim em vista da exigüidade dos nossos recursos, assim se

continuará a prática, até que se possa dispor de meios para melhorar o serviço neste ponto” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1893).

Em 1895, as dificuldades enfrentadas em relação aos prédios públicos eram as mesmas. “Continua ainda a quase totalidade das escolas existentes a funcionar em prédios de aluguel quase sempre inteiramente destituídos das comodidades precisas e apropriadas e das convenientes condições higiênicas”. O Diretor Geral da instrução diz ainda que “a idéia de construção de prédios apropriados para escolas nesta Capital [...], tem sido adiada em vista das grandes dificuldades atuais para se levar a efeito qualquer edificação” por falta de materiais, como por causa dos preços altos tanto deste como da mão de obra (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1895).

Em relatório de 2 de janeiro de 1897, sobre o estado da instrução pública no ano de 1896, o Diretor Geral, José Estevão Corrêa, afirma que uma das grandes necessidades desse ramo é “sem dúvida a de dotar o Estado com casas próprias em que possam funcionar desembaraçadamente as Escolas Públicas do Ensino Elementar Primário”. Mas, nem os próprios edifícios públicos, nem muito menos os particulares [...], nenhum deles se presta aos fins a que se destina, em razão do acabamento de suas proporções que se por um lado não oferece as precisas acomodações para os alunos, por outro, não dispõe de espaço suficiente para as avaliações e desenvolvimentos escolares (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1897).

No relatório do ano subsequente, a situação manteve-se a mesma. O Diretor finaliza a parte referente aos edifícios escolares dizendo: “Não insistirei, porém sobre a necessidade de dotarem-se os estabelecimentos de instrução com casas próprias para todos os seus misteres, porque sei que nisto mesmo consiste uma das principais preocupações do governo de V. Exa.” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1898).

A aceitação da necessidade de um espaço e de edifícios próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da convergência de diversas forças ou tendências. “Algumas mais amplas, como a especialização e segmentação das diversas tarefas ou funções

sociais [...]. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 73).

Para a escola dependente ou anexa, a localização não constituía um problema. De acordo com Viñao Frago (2001, p. 81), “o máximo a que se chegava era aconselhar [...] que a vila onde se estabelecesse um Estudo Geral fosse ‘de bom ar, e de belas saídas’, a fim de que os professores e os escolares vivessem sãos e pudessem ‘folgar e receber prazer à tarde, quando se levantassem cansados do estudo’ [...]”.

A preocupação, nesse contexto, era o bem-estar dos professores e alunos, proporcionando-lhes um ambiente agradável. Nessa medida, o trabalho escolar seria mais prazeroso e teria melhor rendimento.

O problema da localização surgiu em detrimento dos fatos: um deles, já mencionado, seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um prédio próprio, que suprisse as necessidades dos sujeitos escolares e oferecesse suporte para que o método de ensino adotado pudesse ser devidamente empregado, a fim de se obter êxito (em Mato Grosso, a falta de prédio próprio; materiais e utensílios configurou-se como um dos obstáculos da instrução pública); o outro fato, indicado por Viñao Frago (2001, p. 81), “seria o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-lo mediante o planejamento urbanístico”.

Para ele, uma das primeiras senão a primeira referência do que deveria reunir o espaço reservado para nele se localizar uma escola

seria aquela efetuada por Montesino no *Curso de Educación* que ministrou no Seminário Central ou Escola Normal de Professores de Madrid, de 1839 até 1849. Na sua opinião, a escola deveria estar situada num lugar tão retirado e tranqüilo quanto permitissem as circunstâncias, sem distar muito da cidade. Mas é, sobretudo com a publicação da *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas*, de 28 de abril de 1905, que essa questão, assim como as relativas ao edifício e ao campo escolares, receberá uma maior atenção em tais textos. Os dois critérios básicos que condicionam a eleição da localização serão, em todos os autores, de ordem higiênica e moral [...] (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 82).

Para construir um edifício que abrigasse uma escola, em primeiro lugar era necessário que o local fosse “elevado, seco, bem arejado e com sol. [...] Mas a higiene é tanto física quanto moral” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 83). Misturando moralidade e saúde, as escolas também deveriam ser construídas afastadas de “tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogos, bordéis, etc.” (Idem, p. 83).

Compartilha dessa opinião, Gondra (2003, p. 527):

A decisão de instalar escolas encontrava-se visceralmente ligada às condições físicas do lugar em que deveria funcionar, isto é, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosféricas, de ventilação, de iluminação, de salubridade, das águas e de proximidade ou não das aglomerações urbanas.

Gondra (2003, p. 547), entende que “tais preocupações foram inicialmente postas por Hipócrates, considerado o pai da Medicina”. No que se refere ao afastamento dos centros urbanos, o autor faz referência a Rousseau que, no livro IV do “Emílio”, cita como procedimento necessário para afastar-se dos perigos, precipícios e abismos, o afastamento da cidade (Idem, p. 528).

No relatório apresentado em 22 de abril de 1908, o Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, Estevão Alves Corrêa, salientava:

Continuam as escolas funcionando em prédios muito impróprios para o ensino, porque são na sua maioria casas de aluguel, em cuja construção visou-se apenas a comodidade da família, sendo alguns dos ditos prédios edificadas para escolas, porém, de ventilação muito defeituosa e muito deixando a desejar o fornecimento de ar e luz (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1908).

Contra a localização afastada das cidades, os problemas de transporte ou deslocamento e a não-interação ao meio urbano, apresentavam-se de forma contundente. Nesse sentido, prevalecia uma tendência na qual a localização da escola deveria ser nos ‘arredores da população’. Julián Lopez y Candéal (Apud VIÑAO FRAGO, 2001, p. 84), “propunha inclusive, nos locais com mais de um estabelecimento de ensino, sua divisão em distritos – um para cada escola -, situando cada uma delas no centro dos mesmos”.

No que concerne aos espaços escolares onde se localizavam as escolas no período contemplado por esta pesquisa, fizemos um cotejo entre os Regulamentos de 1880, 1889, 1891 e 1896 e os relatórios desse período, que nos permitiu visualizar como deveriam dividir e localizar as escolas de instrução pública de Mato Grosso.

Quadro I – Classificação das escolas de instrução pública

Regulamento de 1880			
Instrução Primária			
Categoria	Classes / Localidades		
1º Grau	1º Classe / Demais localidades da Província	2º Classe / Cidades	3º Classe / Freguesias da Capital
2º Grau	1º Classe / Demais localidades da Província	2º Classe / Cidades	3º Classe / Freguesias da Capital

O ensino será dado em duas sessões diárias, compreendendo cada uma delas 3 horas de exercício.

Quadro elaborado com base Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso de 4 de março de 1880.

Fonte: APMT – Regulamentos

De acordo com o Regulamento de 1880, em seu Art. 1º, “a instrução na Província de Mato Grosso deveria abranger o ensino primário e secundário”. Assegurou ainda o Art. 2º “que o ensino se dividiria em público, particular e doméstico”, e que as escolas públicas de instrução primária seriam divididas em três classes, e em todas elas o ensino seria dado em dois graus (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1880).

Quanto à localização dessas escolas, o Art. 41º “delegou que haveria em cada freguesia, pelo menos, uma escola pública, podendo haver mais as do que forem necessárias na razão de uma escola para 100 meninos”. No Art. 58º distribuiu-se assim as três classes do ensino primário:

- ✓ De terceira classe, as das duas freguesias da capital;
- ✓ De segunda classe, as das cidades;
- ✓ De primeira classe, as das demais localidades da província (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1880).

No Art. 3º desse Regulamento, ficou salvo que “o ensino particular e o doméstico seriam livres a quem quer que os quisesse exercer; sujeitando-se,

porém, aquele à fiscalização da Diretoria da instrução, quanto à higiene, estatística e moral” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1880).

Nos quadros que se seguem é possível visualizar a distribuição das escolas públicas primárias do ano de 1880.

Quadro II - Escolas Públicas Primárias subvencionadas pela Província - 1880

LOCALIDADES	MASCULINO			FEMININO			TOTAL
	Funcionando	Fechada	Vaga	Funcionando	Fechada	Vaga	
Freg. da Sé	3	1	1	2	-	-	7
Freg. de Pedro 2º	5	-	-	1	1	-	7
Freg. do Livramento	1	-	-	1	-	-	2
Freg. de Sto Antônio	2	-	-	-	-	1	3
Freg. da Chapada	1	-	-	-	1	-	2
Freg. da Guia	1	-	-	-	1 Obs: Falta de alunas	-	2
Freg. das Brotas	1	-	-	-	1 Obs: Falta de alunas	-	2
Vila do Diamantino	1	-	-	1	-	-	2
Cidade de Poconé	1	-	-	-	-	1	2
Cidade de S. Luiz de Cáceres	1	-	-	1	-	-	2
Cidade de Mato Grosso	1	-	-	-	-	1	2
Cidade de S. Luis e Corumbá	1	-	-	1	-	-	2
Povoação do Ladário	1	-	-	1	-	-	2
Vila de Miranda	1	-	-	-	-	1	2
Freg. de Sta Rita de Levergeria	-	-	1	-	-	1	2
Freg. de S. José de Herculânea	-	-	-	1	-	-	2
Vila Sant'ana do Paranaíba	-	-	-	1	-	-	2
Porto do Rio Araguaia	1	-	-	-	-	-	1
TOTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS							46

Quadro elaborado com base no Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução em 17 de agosto de 1880.

Fonte: APMT – Livro 86 B s/ n.º pg.

Quadro III - Organização do ensino público primário

Regulamento de 1889					
1º Classe		2º Classe		3º Classe	
Localidade	Quantidade	Localidade	Quantidade	Localidade	Quantidade
Outras escolas da Província	Ambos os sexos – Uma em cada localidade	Vilas, Cidades / Sede de comarca	Uma para cada sexo	Escolas da Capital	Para cada sexo - Quantas forem necessárias
Duas sessões Alunas – 9 horas da manhã às 12 h. Alunos - 2 horas da tarde às 5 h.		Uma sessão: Das 9 horas da manhã às 3 horas da tarde.			

Quadro elaborado com base no Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso, de 7 de junho de 1889.

Fonte: IMPL - Cuiabá, Typ. d'A Gazeta, 1889

O Regulamento de 1889 estabeleceu que o “ensino primário seria ministrado gratuitamente” e que “as escolas públicas seriam divididas em três classes”, a saber:

Pertencem à 3ª classe as escolas da capital, onde haverá para cada sexo tantas quantas forem necessárias.

Pertencem à 2ª classe as escolas que funcionarem nas vilas ou cidades, que forem sedes de comarca, onde haverá uma escola para cada sexo.

Pertencem à 1ª classe todas as outras escolas da província, só podendo haver uma em cada localidade e nelas se ministrarão o ensino conjuntamente a alunos de ambos os sexos (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1889).

Nas vilas ou povoações onde, em condições normais, a freqüência escolar de ambos os sexos não fosse igual a 20 alunos, pelo menos, não se criaria escola de 1ª classe e ainda seria fechada a que tivesse sido criada (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1889).

No Capítulo 8º, do ensino particular primário, ficou permitido “a qualquer cidadão nacional ou estrangeiro, independentemente de licença e provas de habilitação, abrir estabelecimento de instrução primária, ficando porém sujeito às seguintes obrigações: 1º – Comunicar, no prazo de um mês, ao Inspetor

Escolar o lugar onde funciona a escola, as matérias de ensino, as pessoas que o auxiliam, os estatutos do estabelecimento [...], 2º – Franquear o colégio ou escola à visita das autoridades do ensino; 3º – Ministar os esclarecimentos que lhe forem exigidos pelas autoridades competentes; e 4º – Remeter, até o dia 15 dos meses de janeiro e julho de cada ano, o mapa da matrícula e freqüência (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1889).

Quadro IV - Da organização do ensino

Regulamento 1891					
1º Classe		2º Classe		3º Classe	
Localidade	Quantidade	Localidade	Quantidade	Localidade	Quantidade
Todas as outras escolas da Província	Ambos os sexos – Uma em cada localidade	Vilas, Cidades / Sede de comarca	Pelo menos uma para cada sexo	Escolas da Capital	Para cada sexo - Quantas forem necessárias

Em todas as escolas primárias os exercícios diários se verificarão em duas sessões: uma das 7 às 10 horas da manhã, e outra de 1 às 4 horas da tarde.

Nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino.

Quadro elaborado com base no Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso de 7 de novembro de 1891.

Fonte: APMT – Livro de Leis e Decretos. Livro nº. 2.

O primeiro Regulamento da República garantiu que “o ensino no Estado de Mato Grosso seria primário e secundário, sendo o ensino primário ministrado em escolas fundadas nas diversas localidades do Estado, conforme a população escolar de cada uma, e o secundário no Liceu da Capital”. Assegurou também que “o ensino primário seria leigo, gratuito e obrigatório” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1891).

Ainda que este regulamento tenha assegurado o caráter obrigatório do ensino, no Art. 34º estabeleceu que fosse fechada, por determinação do Presidente do Estado, precedendo proposta do Diretor Geral, a escola dos lugares onde a freqüência não fosse igual a 20 alunos de ambos os sexos.

No que concerne à localização das três classes das escolas primárias, pouca coisa foi alterada em relação aos regulamentos anteriores. Às escolas da 3ª classe, correspondiam às escolas da capital, para cada sexo, tantas quantas fossem necessárias. Pertenciam à 2ª classe, as escolas das vilas ou

idades que fossem sede de comarca, onde haveria pelo menos uma para cada sexo. E à 1ª classe, pertenciam todas as outras escolas do Estado, só podendo haver uma em cada localidade, e nelas se ministraria o ensino a alunos de ambos os sexos, sob a regência de um só professor, que seria de preferência, uma senhora (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1891).

Quadro V - Mapa numérico das escolas públicas primárias que funcionaram durante os anos de 1890 a 1892 em Mato Grosso

CLASSIFICAÇÃO/ANOS	1890	1891	1892
Sexo Masculino	21	23	19
Sexo feminino	10	10	10
Mistas	08	08	8
Total	39	41	37

Mapa apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, João Pedro Gardés, em relatório à Presidência do Estado de Mato Grosso, em 30 de agosto de 1892.

No mapa nominal dos professores do Estado de Mato Grosso, é possível perceber a distribuição das 40 escolas públicas primárias de Mato Grosso no ano de 1893.

Quadro VI - Mapa nominal dos professores do Estado de Mato Grosso - 1893

Localidade	Sexo	Nome	Qualidade da nomeação	Data da nomeação
Sé	Masc	D. Bernardina Maria Elvira Rich	efetiva	05/11/1890
Sé	Masc	D. Antônia Augusta Gaudieley	efetiva	10/11/1886
Sé	Masc	D. Honorina Ferreira de Souza	efetiva	28/03/1893
Sé	Masc	Izabel Perpétua de Mesquita	efetiva	10/11/1886
Sé	Fem	Maria Ribeiro Marques	efetiva	28/03/1893
Sé	Fem	D. Maria Luzia A. Maciel	efetiva	07/05/1890
Sé	Fem	D. Antônia Jorgina R. Faria	efetiva	27/01/1890
São Gonçalo	Masc	Antônio Caetano Botelho	efetivo	22/10/1885
São Gonçalo	Fem	D. Saturnina Pereira	efetiva	14/04/1891
São Gonçalo	Fem	D. Mariana Luiza Moreira	vitalícia	16/05/1891
Várzea Grande	Mista	D. Jorgina Burette Ribeiro	interina	18/05/1890

Capão do Pequi	Masc	D. Maria Joana Nunes da Cunha	interina	13/09/1892
Coxipó da Ponte	Mista	Maria Luiza de Araújo	interina	13/01/1892
Santo Antônio	Masc	Joaquim Augusto de Aquino	interino	13/01/1892
Chapada	Masc	Lindolfo de C. Caldas	interino	13/07/1891
Guia	Masc	Salustiano Francisco de Camargo	interino	08/11/1886
Mimoso	Mista	Generoso Campos	interino	08/11/1892
Brotas	Masc	Joaquim Pio de Souza Machado	efetivo	16/02/1877
Aldeia	Masc	Nabor Francisco de Camargo	interino	31/05/1890
Vila do Livramento	Masc	Manoel Félix de Toledo	efetivo	27/11/1878
Vila do Livramento	Fem	D. Lauriana Mariana de Campos	interino	11/06/1892
Vila do Rosário	Masc	João Caetano Botelho	interino	30/08/1892
Vila do Rosário	Fem	Vaga		07/11/1891
Figueira	Masc	Pedro de Araújo Brito	interino	07/11/1891
Poconé	Masc	Joaquim Paes Rodrigues	interino	20/10/1890
Poconé	Fem	D. Maria Cintra de Araújo	interina	24/07/1891
Diamantino	Mista	D. Maria Josefina Ribeiro	interina	06/09/1889
Cáceres	Masc	Cipriano Campos	interina	05/09/1891
Cáceres	Fem	D. Maria Tereza de Albuquerque Nunes	efetiva	17/02/1875
Corumbá	Masc	D. Ana Idalina Almeida Serra	interina	28/11/1892
Corumbá	Fem	D. Paula Maria Cruz Fonseca	efetiva	27/05/1884
Ladário	Mista	D. Maria do Carmo Lima	interina	06/05/1889
Miranda	Mista	Adalberto Guerra	interino	14/12/1892
Nioac	Mista	D. Maria da C. Ferreira Oliveira Neto	interina	07/11/1889
Campo Grande	Mista	Filomena Carlota Benirdes	interina	22/10/1891
Coxim	Masc	Miguel Teófilo de Souza	interino	29/05/1889
Sant'ana do Paranaíba	Masc	Benevides Fernandes das Chagas	interino	02/07/1892
Sant'ana do Paranaíba	Masc	D. Maria da Cruz Oliveira	interina	11/02/1893
Araguaia	Masc	Hipólito Maiz e França	interino	31/08/1892
Mato Grosso	Masc	Belarmino Alves Cunha	interino	27/02/1890

Quadro elaborado pelo Diretor Geral Dr. Joaquim Pereira Ferreira Mendes no relatório de 22 de abril de 1893.

Neste ano haviam no Estado de Mato Grosso, sob conhecimento do Diretor Geral da Instrução Pública, 22 escolas para o sexo masculino, 10 para o feminino e 8 escolas mista, espalhadas pelas freguesias, cidades, vilas e povoados onde as condições regulamentadas em lei fossem satisfeitas.

Quadro VII – Organização do ensino primário

Regulamento de 1896	
Ensino Primário	
Elementar ou de 1º Grau	Complementar ou de 2º
Localidades Em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, para um e outro sexo ou mesmo mistas.	Na Capital e cidades principais, para um e outro sexo.

As aulas do ensino primário serão divididas em duas sessões diárias, cada uma das quais durará regularmente três horas.

Quadro elaborado com base no Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso de 1896.

Fonte: APMT - Leis e Decretos, Livro nº 4.

O Regulamento de 1896 dividiu também a “instrução pública do Estado de Mato Grosso em primária e secundária”, assegurando que essa instrução seria “ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1896).

A instrução primária passou a ser dada “em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau”. Haveria escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1896).

Pelo seu Art. 3º, a criação e classificação de qualquer escola primária só teriam lugar por ato do poder legislativo. Isso significa que ficou vedada a criação de escola por qualquer cidadão e instituiu o ensino elementar como obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos de idade (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1896).

De acordo com o relatório apresentado em 2 de janeiro de 1897, durante o ano de 1896 funcionaram 41 escolas de ensino primário: 13 do sexo masculino, 12 do sexo feminino e 16 mistas. Estiveram fechadas por diversos fatores 4 escolas (MATO GROSSO, Instrução Pública, Relatório, 1897).

Percebe-se que as escolas nesse período eram abertas e fechadas numa facilidade sem par. Os prejuízos causados aos alunos quase não são mencionados nos relatórios.

O planejamento da localização dos edifícios escolares no Brasil seria conseqüência, no século XX, tanto da introdução da escola seriada, como da política de construções escolares, levado a cabo pela reforma educacional que introduziu os Grupos Escolares.

2.3 As configurações dos tempos escolares

Em seus estudos, Viñao Frago (1995, p. 69) destaca o espaço e o tempo como elementos organizadores relevantes na conformação e definição da cultura escolar. Para o autor, o espaço, o tempo e a linguagem “afetam o ser humano [...] em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual e grupal [...]. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas”.

O tempo escolar é apenas uma das modalidades temporais. Ele é diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, uma construção cultural e pedagógica (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72). Posto que o tempo escolar seja um tempo plural e diverso, teríamos então, tempos escolares.

Para Escolano (1992, p. 56), assim como o espaço, o tempo não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra. Ele é uma “seqüência de momentos em que se distribuem os processos e ações educativas, o trabalho escolar; um tempo em que se manifestam os supostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender”.

Nesse sentido, o tempo escolar é em tempo próprio, institucional e organizativo.

[...] desde un punto de vista institucional, el tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como um tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es um tiempo plural y diverso. No hay um solo tiempo, sino una variedad de tiempos. El del profesor y el del alumno, por de pronto. Pero también el de la administración y el de la inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, um producto cultural que implica uma determinada vivencia o experiência temporal. Um tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no solo por los profesores y los alumnos sino también por lãs famílias y la comunidad em su conjunto, mediante su inserción y relaciones com el resto de los ritmos y tiempos sociales (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Do ponto de vista da instituição, o tempo escolar se apresenta como prescrito e uniforme. Mas não existe um único tempo, e sim uma diversidade de tempos. Na escola há, por exemplo, o tempo do professor, do aluno, da direção, da administração etc. No entanto, como construção social e cultural, o tempo escolar não é vivido apenas pelos sujeitos escolares, mas, também, pelas famílias, e pela comunidade na qual se insere.

Viñao Frago (1995) define três configurações de tempo escolar. A primeira seria aquele de longa duração que tem suas origens nas estruturas do sistema educativo com seus ciclos, níveis, cursos e ritos de passagem (formaturas) e exames. Outra configuração temporal são aquelas estabelecidas pelos calendários escolares, ou seja, os cursos acadêmicos, com a previsão do seu início, fim e interrupções festivas. A terceira modalidade mostra a micro e intrahistória da instituição escolar. Nela se definem os horários de disciplinas e atividades ao longo das unidades de tempo estabelecidas (ano acadêmico, bimestre, trimestre, semestre, mês, semana, dia, manhã, tarde), como os quadros de horários e as distribuições temporais das tarefas e programas.

Em Mato Grosso, o Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso de 7 de setembro de 1873, trouxe pela primeira vez a distribuição das horas do trabalho escolar e modo prático de desenvolvê-lo nas diversas seções (matérias de ensino). Isso vem demonstrar o início da preocupação com a racionalização do tempo e espaço, a fim de se obter os melhores resultados possíveis no âmbito da educação pública.

Quadro VIII – Organização das horas do trabalho escolar e modo prático de desenvolvê-lo nas diversas seções

Hs	Seções	Matérias	Sinais
6½			Art. 63 - O professor deve estar em sua escola pronto a receber os alunos que foram chegando, a fim de evitar barulho e distúrbios na entrada.
Das 7 às 8	1ª	Oração, Leitura, Lição de cor de Gramática	Para a oração do começo da aula dará o professor quatro toques de campainha, a saber: o primeiro para chamar atenção dos alunos, o 2º para que fiquem de joelhos sobre os bancos, o 3º para começar a oração e o 4º, depois de terminada ela, para que voltem à posição de pé.
Art. 64 - Às 7 horas fará sinal de começo dos exercícios letivos, os quais devem principiar sempre, por uma oração, precedidos do sinal da cruz, levantada por um dos monitores e acompanhada pelos alunos. Esta oração bem como a do encerramento da escola, estará em uma tabela colocada a um dos lados da carteira.			
Art. 65 - Terminada a oração, o professor fará sinal para a 1ª seção escolar, a se leitura, e os alunos, em ordem e silêncio, procurarão nos semicírculos, suas respectivas classes.			
Art. 66 – Os monitores, ocupando os centros dos semicírculos farão que cada aluno leia, por sua vez, as cartas ou livros que lhe competirem, prestando os outros a mais séria e acurada atenção.			
Art. 67 – Esgotada a hora marcada para seção de leitura, o professor fará sinal de encerramento dela, e os monitores suspenderão os semicírculos, recolhendo os livros ao depósito, que será uma estante por detrás da carteira do professor.			
Art. 68 – Ao encerramento da seção de leitura, durante a qual deverá o mesmo professor ter tomado as lições de cor dos alunos de Gramática da Língua Nacional, chamando-os cada um por sua vez, seguir-se-á o sinal para a seção de escrita.			
Das 8 às 8½	2ª	Escrita	Um toque de apito corrido indicará o começo do trabalho de cada seção e um outro o encerramento.
Art. 69 – Feito o sinal da seção de escrita e ocupadas às classes pelos respectivos alunos, antes de começarem os exercícios, os monitores distribuirão por eles os traslados e mais utensílios necessários. Enquanto durem os trabalhos desta seção, o monitor do banco de areia irá chamando a atenção dos alunos da respectiva classe para as letras do alfabeto e algarismos que lhes for apontando, ensinando-lhes os nomes que se dá a cada uma e fazendo-os desenhar na areia com um ponteiro.			
Art. 70 – Na oitava classe pelos traslados serão substituídos, nos dias de sábado e quarta-feira por temas da seção de escrita, o exercício da escrita, ditados pelo professor, que deixará aos alunos o trabalho da ortografia prática, e nas segundas-feiras por trabalhos de redação, semelhantes aos que são obrigados a trazerem feitos de casa nas terças-feiras.			
Art. 71 – Concluídos os exercícios de escrita, cada monitor voltará o telégrafo de sua classe com a numeração para frente da carteira, recolherá à gaveta os objetos distribuídos e arrecadadas as escritas feitas e assinadas pelos seus alunos, as levará, com a sua, acompanhadas das cadernetas, à carteira do professor, que as deve rever e corrigir em seguida, lançando nas cadernetas as notas relativas a escrita e leitura.			
Art. 72 – Feito o sinal para a terminação desta seção, os alunos em silêncio, procurarão suas respectivas classes de Aritmética teórica, nas quais os monitores tomarão igualmente o centro do dos semicírculos. Durante a hora do exercício o professor chamará os alunos de Geografia, cada um por vez, a fim de tomar-lhes as lições de cor.			

Das 8½ às 9¼	3ª	Aritmética teórica, lição de cor de Geografia	Um toque de campainha, durante o trabalho das classes, indica que o professor chama a atenção da escola e um ordena o silêncio: um outro, depois daquele, que os manda prosseguir em seus exercícios.
Art. 73 – Encerrada a seção de Aritmética teórica, será feito o sinal para a seção teórica.			
Das 9¼ às 9¾	4ª	Aritmética prática	-
Art. 74 – Os professores terão antecipadamente preparadas em suas cadernetas às contas que devem servir de matéria aos exercícios práticos do dia, e as irá ditando por classes, começando pela primeira e terminando na oitava. Em cada dia da semana, porém, duas classes de Aritmética prática, deixando o banco na hora da seção, irão à pedra e aí o professor fará com eles os exercícios correspondentes, desenvolvendo e fazendo-os desenvolver ao mesmo tempo as teorias relativas. Estes exercícios serão dados de modo que, dentro da semana, todas as classes tenham sido contempladas.			
Art. 75 – À proporção que foram as classes concluindo os seus trabalhos, os respectivos monitores irão voltando os telégrafos e recolhendo as contas que deverão ser assinadas pelos alunos, e as depositarão sobre a carteira do professor, que as examinará, e logo em seguida anotarás nas cadernetas.			
Art. 76 – Terminada a hora, o professor fará o sinal para os exercícios de doutrina, e a esse sinal volverão os alunos às respectivas classes nos semicírculos, durante cujo tempo tomará as lições de cor aos alunos de História sagrada e profana.			
Das 9¾ às 10½	5ª	Doutrina e lição de cor de História sagrada e profana	-
Art. 77 – Esgotada a hora das classes, de que trata o artigo antecedente, será pelo professor dado o sinal para a seção de análise gramatical, à qual concorrerão as que a ela pertencem, devendo os demais formar-se novamente em classes de leituras.			
Das 10½ às 11½	6ª	Análise de Gramática e Leitura	-
Art. 78 – Terminada a seção de análise e de leitura, se recolherão os alunos aos bancos e na meia hora seguinte fará o professor a chamada deles para notar os faltosos, entregará as escritas corrigidas e bem assim as contas e as cadernetas que devem ser presentes aos pais, e feita a oração final, encerrará o trabalho.			
Das 11½ às 12	7ª	Exercícios finais, a saber: chamada dos alunos, entrega das escritas, contas, cadernetas e oração final.	-
Art. 82 – Concluída a oração sentar-se-ão todos e feita novamente à chamada, irão saindo de um a um, à proporção que responderem, fazendo na porta a competente vênia ao professor e não é permitido esperarem, na porta ou na rua, uns pelos outros, salvo se tiverem o mesmo domicílio.			
Quadro elaborado com base em dados contidos em SÁ; SIQUEIRA, 2000.			

Assim, o tempo escolar foi devidamente distribuído conforme as atividades de cada seção. Os alunos e monitores tinham as coordenadas traçadas para cada sinal.

Conforme Siqueira (2000, p. 213), ao lado da concepção moderna de um tempo cronológico, revestido de valor, o Regimento interno rompeu com o tempo tradicional, pois preconizou uma maior permanência dos alunos no espaço escolar, “fazendo dele território necessário à ‘civilização’ e à formação do ‘novo’ cidadão”. Concentrou os estudos “em um único turno, evitando idas e vindas das crianças de casa para escola, mecanismo essencial para se evitar o contato das mesmas com o espaço mais ‘perigoso’: o da rua” (SIQUEIRA, 2000, p. 214).

Apesar de todo o cuidado regimental para que as atividades dos sujeitos escolares fossem cronologicamente desempenhadas, observa-se, no relatório apresentado ao Presidente da Província de Mato Grosso, José de Miranda Reis, em 14 de abril de 1874, pelo Inspetor dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto, que nas práticas desenvolvidas pelos professores no interior das escolas, a organização proposta pelo Regimento interno não foi obedecida. Segundo o Inspetor não havia sequer uma ordem na distribuição do tempo, muito menos nas matérias do ensino. “As seções da leitura, de escrita, de aritmética e de doutrina, em vez de se sucederem, tornam-se simultâneas, estes escrevem enquanto aqueles rezam, lêem uns enquanto outros se ocupam em fazer as contas” (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

No que tange à divisão dos trabalhos escolares, o Regulamento de 1880, em seu Capítulo XII versa sobre o ensino e regime das escolas, preceituando no Art. 64 que “o ensino será dado em duas sessões diárias, compreendendo cada uma delas 3 horas de exercício”.

O Regulamento de 1889, no Capítulo 1º, da organização do ensino público primário, Art. 3 ordena que “para a regência das escolas de 2ª e de 3ª classe os trabalhos diários se verificarão numa só sessão das 9 horas da manhã às 3 da tarde”. Nas escolas “de 1ª classe haverá duas sessões, uma destinada às alunas, funcionará das 9 horas da manhã até às 12; outra destinada aos alunos funcionará das 2 horas da tarde até às 5”.

O Regulamento de 1891, Capítulo 7, da organização do ensino, Art. 35 dispõe que “em todas as escolas primárias os exercícios diários se verificarão em duas sessões: uma das 7 às 10 horas da manhã, e outra de 1 às 4 horas da tarde. Apenas nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino”.

No ofício n. 59 da Diretoria Geral da Instrução pública do Estado de Mato Grosso, o diretor geral Bacharel João Pedro Gardés, em 29 de dezembro de 1892, dá informações sobre as escolas primárias do 1º e 2º distrito à Presidência, comentando sobre a falta de relógio nas escolas e diz “que talvez conviesse mais obrigar cada professor ter um relógio de sua propriedade”.

Percebe-se a preocupação por parte dos dirigentes do Estado com a utilização racional do tempo, de maneira que este não fosse desperdiçado.

O Regulamento de 1896, Capítulo III, do regime e disciplina das escolas primárias, Art. 22 divide “as aulas do ensino primário em duas sessões diárias, cada uma das quais durará regularmente três horas”.

3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS MATO-GROSSENSSES

3.1 Reconstituindo a história dos métodos de ensino em Mato Grosso no Período Imperial

O Decreto de 15 de outubro de 1827 pode ser considerado como a primeira normatização brasileira a fornecer diretrizes mais claras quanto à forma de organização e de funcionamento das escolas primárias. Preconizou, no Art. 4º, que as escolas de primeiras letras deveriam ser instaladas nas cidades, vilas e lugares mais populosos e regidas pelo Método de Ensino Mútuo.

É nesta oportunidade que aconteceram as primeiras discussões sobre os métodos de ensino, no Brasil, pois, era essencial que o povo soubesse ler e escrever, tendo em vista que, “dominar o universo da leitura e da escrita era um signo distinto do cidadão” (SIQUEIRA, 2000, p. 195 - 196).

O método de ensino aplicado em Mato Grosso no início do Período Imperial era o individual. Este método não exigia do professor formação acadêmica específica. Bastava que esse soubesse ler, escrever e realizar alguns cálculos. Conforme Faria Filho (2003, p. 140) no Método Individual, “o professor mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente”. Isso influenciava consideravelmente, no aumento de tempo que o aluno precisava freqüentar a escola. Geralmente, o método era aplicado em uma classe com pequeno número de alunos.

De acordo com o discurso do Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro Alencastro, na sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, em 3 de julho de 1835, havia escolas na Província que tinham adotado, pelo menos teoricamente, o Método Mútuo. Porém, naquele momento nenhuma fazia aplicação do mesmo:

[...] das públicas as que estão em exercício, e as que existem vagas, só duas são de ensino mútuo: uma que se acha nesta Capital, e da qual não sei porque fatalidade, não se tem tirado nenhuma vantagem, esta dirigida por um substituto sem prévio exame: e outra na cidade de Mato Grosso, vaga pela falta de mestre, e continua a ser ali exercitada por um professor de ensino

individual (MATO GROSSO, Governo, Presidência da Província, Discurso, 1835).

O Método de Ensino Mútuo tinha por premissa ensinar um grande número de pessoas a ler e a escrever no menor espaço de tempo. Foi promovido pelo escocês André Bell, quando este o introduziu na Índia, colônia inglesa, cuja população era majoritariamente analfabeta. Mais tarde, Joseph Lancaster, levou ao conhecimento de outros povos este método (SIQUEIRA, 2000, p. 196).

Quando assumiu a direção de um orfanato nas Índias Inglesas (1787 - 1794), como não podia contar com mestres capacitados, André Bell, teve a idéia de utilizar os melhores alunos – os monitores – para transmitir aos demais alunos os conhecimentos que tinham aprendido com o professor. Ao utilizar-se desta metodologia, Bell instruiu em torno de duas centenas de alunos (BASTOS, 2005, p. 35).

Quase paralelo ao grande feito de André Bell, Joseph Lancaster criou uma escola, em 1798, para crianças pobres em Londres com um número surpreendente de alunos (oitocentos meninos e trezentas meninas). Diante da problemática de instruir gratuitamente grande número de alunos sem utilizar muitos professores, decidiu dividir a escola em várias classes, colocando em cada uma, como monitor um aluno com conhecimento superior ao dos outros e sob a direção imediata do professor (BASTOS, 2005, p. 35-36).

O Método Mútuo ou Lancasteriano sistematizado e organizado por Bell (1753-1832) e por J. Lancaster (1778-1838) em diferentes locais, caracterizava-se principalmente pela reciprocidade entre os alunos, ou seja, a responsabilidade do professor era dividida com os alunos mais adiantados, os quais monitoravam grupos de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, podendo atingir um número de até mil alunos (LESAGE, 1999, p. 11).

Com o Ato Adicional de 1834, Mato Grosso deu início ao seu processo de legislação educacional, com a primeira lei provincial de nº 8, de 5 de maio de 1837 que normatizou, pela primeira vez, a instrução pública da província de Mato Grosso. Ela representou a base organizacional da instrução, enquanto

política do Estado e serviu de espinha dorsal para os regulamentos posteriores (CASTANHA, 2006, no prelo).

Sobre o método de ensino, o seu Art. 5º dessa lei, estabeleceu que “o Governo estabeleceria o quanto antes uma Escola Normal para a Instrução Primária do primeiro e segundo graus pelo método ‘expedido’”. Reforçou ainda no § 4º do Art. 18 que, para ser professor público, o cidadão precisaria, entre outras virtudes, ter a “instrução do método adotado em conformidade com o Art. 5º, ou de outro que não fosse menos expedido, nem menos útil” (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 12-14).

A opção por um método de ensino não foi feita, como pode ser observado no Art. 5º e § 4º do Art. 18. Assim, ficou a cargo dos professores a sua escolha, embora tivessem a alternativa de adotarem o método mais utilizado em âmbito nacional. Percebe-se, por este artigo, que a opção por um método de ensino manteve-se em aberto, pois de um lado, os professores eram leigos e não tinham formação para trabalhar com um método específico. “Por outro lado, ao utilizar o termo ‘método mais expedito’, os dirigentes da Província deixavam subentendido que, na falta de um parecer próprio, a legislação regional poderia seguir as determinações instituídas pela Corte” (XAVIER, 2006, p. 104). Nesse caso, o método de ensino instituído no Império Brasileiro, havia sido o Ensino Mútuo.

A falta de notícias nos relatórios apresentados no período de 1838 a 1859, sobre os métodos de ensino aplicados nas escolas daquele período, demonstra a inexistência de controle, e conhecimento por parte dos dirigentes da Província de Mato Grosso, das práticas escolares.

Conforme Xavier (2006, p. 108), os relatórios da Presidência da Província e da Diretoria Geral de Estudos da época, entre 1838 e 1859, não fazem referência aos métodos de ensino praticados no cotidiano escolar. Em seus discursos, os dirigentes diziam não estar informados sobre o método aplicado nas escolas de instrução primária. Isto acontecia, segundo a autora, “ou pela falta de controle das ações desencadeadas na escola ou, até mesmo, na omissão das práticas exercidas em seu interior”.

Marcílio (1963, p. 47), assinala que, embora não houvessem muitas inovações em relação ao anterior, o Regulamento de 1854 restabeleceu algumas determinações do Regulamento de 1837, por essa época quase que implicitamente anuladas, quer pela omissão que dele se fazia, quer pela impraticabilidade de muitos dos seus dispositivos.

O § 5º do Art. 37, reforçou que era atribuição dos Inspectores de Estudos a obrigação de instruir os professores acerca do método de ensino que deveriam seguir; dos livros e compêndios de que fosse conveniente fazer uso e dos que deveriam ser proibidos:

Foi em face dessa autorização regulamentar que o Inspetor dos Estudos, por essa época o comendador Joaquim Gaudie Ley, elaborou as 'Instruções', de 1855, determinando que se estabelecesse nas escolas o chamado método das classes, mais tarde identificado pelo seu sucessor, o Protonotário Apostólico Ernesto Camilo Barreto, como sendo o mesmo que preconizaria também em 1873, no seu Regimento Interno, ou seja, o simultâneo mútuo, ou misto (MARCÍLIO, 1963, p. 47).

No período de 1854-59, não existem relatos sobre a aplicação dos métodos de ensino, em Mato Grosso. Somente por meio dos relatórios da década de 1860, é que se sabe que, o "Método das Classes" passou a ser vigente nas escolas da província de Mato Grosso, através do estabelecido no Regimento de 18 de agosto de 1855. Porém, como ele não foi localizado ou, mesmo sua cópia deste, não se pode definir, com certeza, como era esse método (XAVIER, 2006, p. 109).

No relatório apresentado pelo Presidente, Herculano Ferreira Penna, em 3 de maio de 1862, também não fica evidente o método adotado nas escolas. Apenas mencionava que o Método de Classes tinha sido instituído pelo Regimento de 18 de agosto de 1855. De acordo como o Presidente:

O método das classes, desenvolvido no regime das Escolas, é o que na falta de outro melhor tem sido desde 1855, seguido nas Escolas Públicas, e se não satisfaz a toda a expectativa, também não se pode desconhecer que muitas são as suas vantagens, entre as quais é por notar-se a facilidade com que o ensino pode ser dado a todos os discípulos, duas vezes ao dia, e dentro do espaço das três horas de cada reunião diária, mesmo em escolas

de cem alunos (MATO GROSSO, Governo, Presidência da Província, Discurso, 1862).

No ano seguinte, as escolas continuavam a ser regidas pelo mesmo Método das Classes. Para o Inspetor Geral, isso já poderia ser considerado “um passo dado do ensino individual para qualquer outro método mais profícuo, que se venha a adotar” (MATO GROSSO, Governo, Presidência da Província, Discurso, 1863).

No relatório de 28 de março de 1867, o Inspetor, Joaquim Gaudie Ley, afirmou que, “na falta de melhor método ou de habilitação da parte dos professores, continuam as escolas regidas pelo Método das Classes [...]”. Mesmo assim, esse método não estava sendo aplicado em todas as escolas, pois havia professores que ensinavam da maneira como haviam aprendido.

O ‘Método de Classes’ de que fala os relatórios da Presidência e Inspetores da Instrução Pública, pode ter sido entendido tanto como o Método Mútuo, quanto o Simultâneo, pois os dois aceitavam a divisão dos alunos por ‘classes’.

O Método Simultâneo foi atribuído a iniciativa de Jean-Baptiste de la Salle, no final do século XVII, na Europa, e comportava três classes sucessivas em nível de estrutura. A primeira era consagrada unicamente à leitura. A segunda, recebia os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura e destinava-se à escrita. E a terceira classe, em que o número de alunos era bastante reduzido, eram abordadas as disciplinas mais complexas e mais elaboradas como, a gramática, a ortografia e o cálculo (LESAGE, 1999, p. 10).

De acordo com Lesage (1999, p. 9-10) no Método Simultâneo “o ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo”.

Em Mato Grosso, o simultâneo ganhou duas conotações. A primeira dizia respeito ao trabalho desenvolvido ao mesmo tempo por professores e monitores; e a segunda “significaria ainda, a junção de dois estilos metodológicos: o grupal e o individual. Enquanto os alunos ensinavam uma coisa para uma determinada classe, o professor ensinava-o a outra” (SIQUEIRA, 2000, p. 210).

Em relatório de 20 de abril de 1870, o Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, argumentou que “para uniformizar o ensino seria indispensável que os professores todos tivessem habilitações para compreenderem o método adotado”. Como isso não acontecia naquele momento, o Inspetor receava que uma inovação resultasse em confusão. E era por isso que continuava a servir o Regulamento de 18 de agosto de 1855, pelo qual havia sido estabelecido o sistema das classes. De acordo com o Inspetor “mesmo esse tão simples como é não tem tido ainda uma aplicação geral; pois, alguns professores há que não podem ensinar senão pelo modo por qual aprenderam”.

Manuel José Murinho, Inspetor Geral dos Estudos, em relatório apresentado ao Presidente da Província, Cel. Barão de Diamantino, em julho de 1871, delegou ao método de ensino a responsabilidade pela boa formação do espírito:

O método é a verdadeira chave do progresso e do adiantamento em todos os ramos do ensino. Conforme for a direção que se der à marcha do espírito e o modo da exposição da doutrina, assim serão também os resultados práticos que se há de colher (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1871).

O método vigente nas escolas, segundo este relatório, continuou a ser o das classes, estabelecido e desenvolvido no Regulamento de 18 de agosto de 1855. Ressaltou, assim como Gaudie Ley, os defeitos e lacunas dele, todavia, também receava que qualquer mudança de sistema traria grande perturbação e confusão ao ensino:

Isto só deixaria de suceder se os nossos professores tivessem as habilitações necessárias para compreender e aplicar em toda sua pureza o novo método, que se viesse a adotar. Julgo pois prudente conservar por enquanto o status quo, devendo-se apenas tratar de uniformizar o mais possível o método de ensino vigente. A uniformidade do ensino porém só se poderá conseguir, organizando-se quanto antes um sistema de compêndios para o uso das escolas (MATO GROSSO, Inspetoria Geral dos Estudos, Relatório, 1871).

Para o Inspetor, a falta de domínio do método de ensino justificava-se pela falta de preparação dos professores. Trocar o método não se constituía como a melhor alternativa, tendo em vista que os professores precisavam na

realidade, compreender, na essência, a metodologia a ser utilizada em sala. Assim, independentemente do método, a dificuldade seria a mesma. Gaudie Ley julgou necessário naquele momento pelo menos uma uniformização do método vigente e argumentou que isso só seria possível com a organização de um sistema de compêndios para o uso nas escolas.

Através do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso, aprovado pela Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1873, admitia-se a aplicação de um ensino ministrado simultaneamente por professores e alunos monitores, pois os alunos mais adiantados auxiliariam os mestres, que estivesse em atividade. Todavia, ficava livre ao professor escolher por qualquer outra forma de ensino, como pode ser observado no artigo abaixo:

Art. 29º – O ensino deverá ser simultaneamente dado pelos professores e monitores. Fica salvo, porém, a qualquer professor, o direito de empregar qualquer outro método, mediante aprovação do inspetor geral das aulas (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 34).

O Art. 114, dessa mesma Lei Provincial, conferiu ainda como competência do Inspetor:

§ 20º – Autorizar a experiência de novos métodos, ouvido o Conselho Literário, em uma ou mais escolas, participando-o ao governo, e quando a prática tiver confirmado a sua superioridade, propor a sua adoção definitiva e substituição geral (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 51).

O Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso, de 7 de dezembro de 1873, em seu Art.1º, afirmou que o disposto na Lei proferida no mesmo ano estava sob a regência do Método Simultâneo e abrangeria “a instrução elementar, literária e religiosa dadas em escolas de um só grau” (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 59).

No Regimento de 1873, Pe. Ernesto Camilo Barreto, dividiu os alunos em classes. Nessas condições tornavam o método apenas Simultâneo, desde que as classes fossem regidas somente por um professor. Contudo, quando no Art. 48 desse Regimento foi preconizado que “cada classe seria regida por um monitor amovível *ad libitum* do professor” (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 64), ficou claro que o método de ensino adotado não era só o Simultâneo, porém uma

mistura de Simultâneo e Mútuo, visto que este aceitava os monitores ou decuriões.

Para a aplicação do Método Simultâneo, o regimento de 1873 oficialmente atribuiu aos monitores a obrigação de chefiar as diversas classes contidas numa mesma sala. Cada seção, ou seja, matéria de ensino seria dividida em classes que indicariam a divisão dos alunos em grupos homogêneos, de acordo com o grau de aprendizagem. As seções de Leitura, de Escrita, de Aritmética Elementar, de Religião, dividir-se-iam em oito classes sucessivas; as seções de Geografia, de História, em 4 classes; e a seção de Gramática da Língua Nacional era ministrada da sexta à oitava classe de leitura, subdividida em cinco subclasses.

Um dos fatores que dificultava a aplicação de um método de ensino definido era a confusão na distribuição da ordem do tempo e nas matérias do ensino. A legislação (regulamentos e regimentos), determinava que o ensino simultâneo deveria ser ministrado com um determinado número de matérias de ensino, e as seções de leitura, de escrita, de aritmética e de doutrina deveriam ser sucessivas, em um mesmo dia, por meio de horários de aula diferenciados. No entanto, no dia-a-dia escolar não é possível perceber essa organização. O que se constata, pelo relatório de Pe. Ernesto Camilo Barreto, é que as disciplinas eram aplicadas concomitantemente:

Ainda não pude compreender qual o método de ensino aplicado as nossas escolas. Todos os professores referem-se ao do Regulamento de 1854, porém não declinam o nome que tenha se individual, se mútuo ou simultâneo. Pelo que vi e presenciei o sistema não é nenhum dos métodos mencionados, é não ter sistema. A variedade e não a uniformidade rege as escolas. Cada qual ensinando pelo modo por que aprendeu, e cada um aprendeu pelo que mais lhe convém. Nenhuma ordem na distribuição do tempo, nem nas matérias do ensino. As seções da leitura, de escrita, de aritmética e de doutrina, em vez de se sucederem, tornam-se simultâneas, estes escrevem enquanto aqueles rezam, lêem uns enquanto outros se ocupam em fazer as contas (MATO GROSSO, Inspeção Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

O regulamento de ensino público e particular, de 26 de maio de 1875, em seu Art. 9º § 9º instituiu que o ensino primário público seria ministrado através do Método Simultâneo ou Misto:

§ 9º – Os exercícios letivos compreenderão duas sessões diárias: das 8 às 11 horas da manhã e das 2 às 5 da tarde, aplicando-se em geral o método simultâneo ou misto, sendo os alunos distribuídos em classes segundo for prescrito no Regimento interno, no qual se determinará também o tempo que deve durar cada exercício (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 89) .

Em relatório do dia 8 de abril de 1876, o Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto, afirmava que o Método Simultâneo, adotado em 1873 consistia no Método Misto ou Simultâneo-Mútuo, por admitir que “[...] classes inferiores fossem regidas por monitores tirados das classes superiores.” Analisou ainda, o processo conhecido como Método de Classes, estabelecido em 1855.

A partir daí verificou-se que o Método de Classes correspondia ao Método Simultâneo-Mútuo, também conhecido como Método Misto. Segundo ele, o Art. 6º dividia os alunos em classes. Se as classes fossem regidas somente pelo professor, o Método seria denominado, Simultâneo. No entanto, ao permitir no o Art. 12º, que a classe fosse regida por alunos ou monitores mais adiantados, o Método tornaria um Misto de Simultâneo e Mútuo, pois, apenas este último admitia monitores, decuriões de classes superiores para reger as inferiores (XAVIER, 2006, p. 113).

Essa autora (p. 114) chama-nos a atenção para o fato de que o termo sistema de ensino misto está relacionado à aplicação do ensino em conjunto, para ambos os sexos: meninos e meninas. Sendo assim, o termo de sistema de ensino misto, ou sistema misto não se refere a um método de ensino, e sim a um sistema educacional que permitia a presença de meninos e meninas em uma mesma escola ou sala.

O Regulamento de 13 de fevereiro de 1878 reafirma ser da competência do Diretor Geral dos Estudos, autorizar “[...] o emprego de quaisquer métodos novos de ensino [...]” (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 117), e que, de modo geral, o método adotado seria o Simultâneo, Simples ou Misto.

O Presidente da Província, João José Pedrosa, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa de Mato Grosso, em 1º de outubro de 1879, declarou que considerava “inconveniente o Ensino Mútuo, porque ele substitua o mestre pelos *monitores ou decuriões*, crianças ainda, sem o prestígio da autoridade de um Professor, prestígio que só provinha da idade e da experiência”. No entanto, entendia ser “inconveniente também o ensino individual, aliás, impossível para as escolas, porque, se por um lado, tinha a vantagem de dedicar o mestre a cada aluno singularmente, por outro, tirava à criança o poderoso incentivo da emulação, pelo estudo em comum”. Apesar das dificuldades práticas do ensino simultâneo, “quando o grande número de alunos inibia o Professor de ocupar-se com todos eles, em razão da diferença do adiantamento de cada um, de modo a não poderem ter a mesma lição”; essas dificuldades seriam vencidas por meio dos processos aperfeiçoados que o professor pudesse adotar para a boa distribuição dos alunos em grupos ou classes, que permitisse a divisão e aproveitamento do trabalho em sala de aula (MATO GROSSO, Governo, Presidência da Província, Discurso, 1879).

Em suma, na opinião do Presidente Pedrosa, o ensino deveria ser dado diretamente pelo mestre, embora este pudesse aproveitar os alunos mais adiantados para auxiliá-lo, porém, de forma alguma estes poderiam supri-lo perfeitamente.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso de 4 de março de 1880, em seu Art. 66º definiu que o modo de ensino seria aplicado em conformidade com o número dos alunos das escolas:

De 10 a 40 alunos será preferível o método simultâneo;
De 40 a 150, o método misto ou simultâneo mútuo;
De 150 a 300, o método mútuo (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1880).

No relatório de 17 de agosto de 1880, o Diretor Geral da Instrução Pública, Dormevil José dos Santos Malhado declarou que o problema ainda era a definição do método de ensino adotado em Mato Grosso:

O Regulamento de 4 de julho de 1873, hoje derogado, estabelecia para todas as escolas o ensino pelo método simultâneo; o

Regulamento de 4 de março (1880) estabelece sabiamente que o método a aplicar nas escolas seja em relação ao número de alunos. Só quem desconhece os métodos de ensino poderá determinar absolutamente que se siga este ou aquele método; não podendo, nem devendo o professor recusar alunos por tê-los em crescido número; visto como seria injustiça privar os que precisam da instrução que requer; não tendo a Província os necessários recursos para multiplicar escolas a pedido ou reclamação de professores (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1880).

A falta de uniformização da prática escolar em relação aos métodos de ensino permaneceu como uma problemática a ser enfrentada pelos dirigentes da Província de Mato Grosso.

No Relatório de 8 de abril de 1881, o Diretor Geral da Instrução Pública, falou que “os métodos de ensino continuavam a ser os mesmos, conforme dispõe o artigo 66º do regulamento em vigor” (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1881).

A situação não era diferente um ano mais tarde. No relatório de 1882, o Diretor da Instrução Pública alertava para o fato de que “convinha que todas as escolas da Província fossem providas por homens formados [...]”. Segundo ele, “foi para remediar este mal que a Assembléia provincial criou em sua sábia lei nº 584 uma escola prática de métodos, não só para os alunos como para os professores que os ignorassem”. Porém, a maioria dos professores, não tendo dos métodos conhecimento, fazia uma confusão que acabava por confundir e embaraçar os exercícios escolares (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1882).

Os relatórios dos Diretores da Instrução Pública e dos Presidentes da Província elaborados no final da década de 1880, não faziam referência direta aos métodos de ensino. Mencionavam o estado lastimável da instrução pública como um todo, como pode ser observado no fragmento abaixo:

Sem adorno, sem o material e utensílios recomendados pela pedagogia, continuam as escolas em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas. Semelhante estado de coisa não pode continuar. É necessário dotar-se às escolas de todos os meios precisos para que regularmente possam funcionar

[...] (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1889).

O Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso, de 7 de junho de 1889, que não chegou a ser adotado e seguido pelos professores, por questões políticas, ressaltou no Art. 48º/§4º que, aos Inspetores Escolares, “dentro das circunscrições em que exercerem suas funções”, competia, “examinar nas escolas públicas, as vantagens e inconvenientes do regime adotado, métodos de ensino, meios disciplinares e seus efeitos”. Como se vê, não sugere um método específico para ser adotado pelas escolas de instrução pública.

Referente aos métodos de ensino, Souza (2003) discute as práticas de memorização utilizada no século XIX, relacionando-as com a cultura social oralizada. Segundo a autora (2003, p. 83-84), a “escola imperial tomou de empréstimo da educação jesuíta [...] a prática de exercícios de repetição e as virtudes pedagógicas da memória”. Independentemente da maneira como os alunos eram organizados dentro do espaço de sala de aula, fosse seguindo os princípios do Método Mútuo, Simultâneo ou Misto, a memória era constantemente estimulada na pedagogia da repetição dos exercícios. Na escrita, predominava a cópia de trechos de grandes textos, e na leitura nas cantilenas do abecedário: um b com um a, ba; um b com um e, be; etc.

A memorização mantinha, sem dúvida, relação com uma cultura que era profundamente oralizada, em que a igreja fizera a escrita ser apresentada sob a perspectiva da oralização, que tanto tinha repercussões na cultura das elites urbanas, quanto na própria percepção popular, [...] mantendo sempre o elo entre a oralidade e a escrita (SOUZA, 2003, p. 86).

A memorização não era entendida pelos professores daquela época, como um método de ensino. No contexto do século XIX, “[...] memorizar era uma forma de o professor ensinar aquilo que não sabia, de o aluno aprender o que não entendia” (SOUZA, 2003, p. 88).

Hilsdorf (2001, p. 69) dispõe-se a introduzir na discussão de temas ligados à História da Educação Brasileira no Império a reconstituição das formas

de educação e aprendizagem praticadas na sociedade paulista da primeira metade do século XIX, ainda profundamente oralizada.

De acordo com esta autora (2001), na primeira metade do século XIX, a escrita já era intensamente utilizada pelos letrados na Província de São Paulo. Entre eles se incluíam os professores/as e educadores/as que faziam a mediação do saber erudito para o homem comum. Contudo, o saber escrito não interrompia o oral. “Havia o ensino da leitura e, em dimensão menor, da escrita: aprende-se oralmente, pela repetição e memorização do ouvido, pela cópia dos textos manuscritos e impressos, e por meio de alguma elaboração pessoal” (HILSDORF, 2001, p. 86).

Isso acontecia porque, apesar das práticas sociais já estabelecerem relações escriturais com o mundo, grande parcela da sociedade vivenciava um universo de oralidade.

O fato é que a memorização conservava estreita relação com uma cultura fortemente oralizada. A Igreja, em seu “catolicismo rústico”, fazia com que a escrita fosse apresentada sob a perspectiva da oralidade (SOUSA, 2003, 86).

3.2 Os métodos de ensino nos primeiros anos republicanos

Com o advento da República, a educação continuou a representar um desafio para os dirigentes republicanos, pretensos construtores de uma nova nação. A criação de instituições educacionais, públicas e privadas, apresentou um crescimento progressivo. Nos primeiros trinta anos da República, os Estados brasileiros, com autonomia constitucional para gerir o ensino primário e secundário, implementaram políticas de instrução e educação (SCHUELER, 1999, p. 82).

Muitas das inovações afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20, já povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nas normas legais.

O que na década de 1920 vai significar “as novas relações escolares” é: o aluno assume, soberanamente, o centro dos processos de aquisição do

conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” – já começava a povoar o imaginário escolar no final dos oitocentos: a criança colocada no centro das relações de aprendizagem, “o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo e dos gestos do aluno, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento” (VIDAL, 2003, p. 497-498).

Souza (2003) nos fala que “aquilo que na República significará um método de ensino, para o professor do Império era algo que advinha de uma demanda social disseminada”. O discurso científico, a partir da década de 1870, começou a buscar explicações do processo de escolarização brasileira que, até então, havia se construído aos moldes das nações européias. Mas, erroneamente, os professores acharam que todos os fracassos que acompanharam as tentativas feitas pelo Brasil, referente à escolarização pública, eram decorrentes de uma escolha errada de modelos de ensino advindos do exterior, e que novas e melhores escolhas deveriam ser feitas (SOUZA, 2003, p. 89-90).

Junto com a ignomínia da escravidão, a República remeteu ao passado imperial as mazelas do ensino público: o velho professor carrancudo, com a fêrula e as cantilenas da tabuada, a memorização mecânica, as páginas mal traduzidas dos manuais franceses, o compadrio, as nomeações de classes fantasmas. Logo, a contraposição entre a memorização e os métodos de ensino ligados à Escola Nova será traduzida por uma identificação da atividade com o trabalho livre e a República e o Império, com o escravismo e a memorização (SOUZA, 2003, p. 93).

Percebe-se que junto com a República aparecem novos ideais que deveriam transformar a educação pública. Para isso, remeteu-se todo o atraso da educação pública brasileira ao Império, e almejou-se um rumo brilhante para esse ramo na República, responsável pela concretização de muitos ideais que nasceram no Período Imperial.

Conforme Valdemarin (2004, p. 103-104), as críticas à escola vão além do aspecto metodológico. Sua ineficiência é reafirmada com defasagem em relação ao desenvolvimento econômico “que explicaria até mesmo o alto nível de desemprego e os baixos salários então existentes, uma vez que o trabalho

industrial demanda indivíduos letrados e capazes de raciocinar rápido e criativamente”.

Nesse clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica que começou a despontar na metade do século XIX, tentou modificar o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, “prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades” [...]. E a chave encontrada para desencadear a tão sonhada “renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 104-105).

Para a mesma autora, o método de ensino intuitivo poderia ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. “Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento”. Trabalhar envolveria “a adoção de uma descoberta genial creditada a Fröbel, que consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta” (VALDEMARIN, 2004, p. 107).

Ao colocar a intuição como base de todo o conhecimento, este método partia da premissa de que a pessoa racionaria a partir dos dados fornecidos pelos sentidos. A intuição seria então, a base da inteligência por ser constituir no contato desta última faculdade do sujeito que percebe com as realidades percebidas (MORGOTTO, 1999, p. 102).

O desenvolvimento da criança se daria na medida em que observação e trabalho fossem aliados, pois assim a criança seria estimulada a construir seu próprio conhecimento:

Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir [...]. O trabalho na infância, por sua vez, consiste na expressão de um pensamento, ainda incipiente, por meio das construções reduzidas, feitas com material adequado a esta faixa etária (VALDEMARIN, 2004, p. 107-108).

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. À escola competia “oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber”. Essa foi a mudança “iniciada pelo método intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do ‘ouvir’ para o ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ a ‘fazer’, segundo Vidal (2003, p. 498).

A partir da leitura e análise dos relatórios dos Diretores da Instrução Pública e de outros documentos encontrados, não é possível perceber indícios de que o Método Intuitivo tenha sido concretamente aplicado em Mato Grosso na transição do Império para a República.

O Regulamento da Instrução Pública de 7 de novembro de 1891, no Art. 10º/§ 1º, rezou que era da competência do Conselho Superior da Instrução Pública dar parecer sobre o programa de estudos e métodos de ensino. Não especificando que método seria.

Nesse sentido, entende-se que nas escolas continuavam predominando as maneiras de fazer dos sujeitos escolares herdadas do Período Imperial, onde a memorização e a repetição configuravam como práticas escolares habituais.

Segundo Amâncio (2006, p. 55), o Regulamento de 1896, introduziu o Método Intuitivo, colocando, pelo menos oficialmente, um ponto final no sistema de monitores, até então adotado.

Em seu Art. 25º ficou vedado “o sistema de ensino por decuriões ou monitores”, sendo o professor “obrigado a lecionar pessoalmente a todos os seus alunos” (MATO GROSSO, Instrução Pública, Regulamento, 1896).

Em Relatório de 2 de janeiro de 1897 o Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao tratar do estado da Instrução Pública Primária e Secundária do mesmo Estado, no ano de 1896, e sobre os métodos de ensino considerou que:

Os métodos de ensino variam naturalmente, quer em relação à disciplina que faz objeto do ensino, quer enquanto ao grau de adiantamento ou atraso das classes escolares como ainda com respeito ao número de discípulos a lecionar em cada classe. Disciplinas há que só podem ser explicadas pelo método

individual, outros pelo simultâneo e outras pelo misto, de modo que só quem desconheça por completo o que sejam métodos de ensino, poderá determinar à priori ou em absoluto o método a seguir-se na divulgação do ensino em qualquer Escola Primária (MATO GROSSO, Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatório, 1897).

Os relatórios que se seguem até 1910 não mencionam qualquer coisa sobre emprego de métodos nas escolas de primeiras letras de instrução pública, deixando a entender que na prática os professores continuavam enfrentando os mesmos obstáculos no que se refere à aplicação de um método de ensino específico e/ou regulamentado.

3.3 Livros didáticos e o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas primárias

O ensino da leitura e escrita, desde a proclamação da República, ocupou uma posição relevante no conjunto de assuntos relacionados à educação no Brasil. Temas como a erradicação do analfabetismo, os aspectos psicológicos e cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e a contribuição das metodologias de ensino são reincidentes no debate que, ao longo da História da Educação Brasileira, ocupa-se do assunto (CARVALHO, 2005b, p. 1).

Para Vidal (2003, p. 504), “a escolarização da leitura repousou num movimento de impregnação das práticas culturais e sociais historicamente constituídas”. Nesse sentido, “a forma apropriada de ler também tendeu a ser normatizada a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais e temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária”.

Durante o século XIX, “[...] a concepção da leitura como valor universal foi-se entretecendo ao enaltecimento da leitura em voz alta. Alfabetização e boa oralização do escrito eram bandeiras na defesa da propagação do texto, especialmente na escola primária” (VIDAL, 2004, p. 74).

Segundo Demartini (2002, p. 16), no campo educacional foram muitas as propostas que visavam transformar a precária situação existente no final do século XIX. Vários estudos apontam para a preocupação dos republicanos em

promover a educação popular, visto que a maior parte das crianças não era atendida devido à insuficiente rede escolar.

Para Schueler (1999), essa relação criança/escola estava definitivamente estabelecida:

A instrução primária foi entendida como a instrução popular pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, preparando-as para a aquisição futura de uma instrução profissional. Por outro lado, ao limitar ao nível primário a 'dívida sagrada e restrita' do Estado, a escola também buscava excluir, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à 'boa sociedade' (SCHUELER, 1999, p. 68)

A história do leitor teve início na Europa, aproximadamente no século XVIII. Nessa época, a impressão de livros deixou de ser um trabalho artesanal - gerenciado pelo Estado que, muitas vezes, facultava, ou não o aparecimento de determinados livros -, tornou-se uma atividade empresarial. O negócio de livros começou a realizar-se plenamente quando surgiu uma clientela plenamente capaz de consumir o produto, isto é, pessoas que dominavam, com a desenvoltura, a habilidade de ler, o que adveio do fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 14).

Para a leitura se expandir a ponto de transformar-se em prática social, a valorização da família foi um fator importante e até então inédito. As revoluções dos séculos XVIII e XIX foram demolindo o regime absolutista e substituindo-o pela democracia e pelo liberalismo, ao mesmo tempo em que fortaleciam o padrão familiar resultante da ideologia burguesa ascendente (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 15):

A família é a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia. Seu âmbito de atuação é privado [...]. Sendo a privacidade o espaço que lhe é destinado, a família torna-se uma entidade política que se singulariza por sua despolitização [...]. É no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir em atividade adequada ao contexto de privacidade próprio a vida doméstica. De outro lado, o saber ler, principalmente para os grupos religiosos [...] interessados no conhecimento e difusão da *Bíblia*, passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 15-16) (Grifos do autor).

Fosse atitude individual ou praxe coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invadiu o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar das representações imaginárias da classe média [...] (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 16).

No Brasil, foi por volta de 1840, que o Rio de Janeiro, sede da monarquia, passou a exibir um dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema [...] (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 18).

Segundo Tambara (2002, p. 1), “a arte da impressão é de cunho relativamente tardio no Brasil. Os cuidados mercantis com que a metrópole se cercava em relação às colônias inibiu por muitos séculos o aparecimento da arte tipográfica no Brasil”.

O efetivo início do processo de produção de impressos ocorreu com a vinda da corte portuguesa em 1808.

No início do século XIX, a modernidade avança na esteira da Revolução Industrial, na Inglaterra, e da Francesa, em Paris, o Brasil vegeta intelectualmente, carente de impressas e livrarias. A Imprensa Régia, depois as tipografias aparecidas no Rio de Janeiro, mais adiante os editores Laemmert e Garnier e outros foram preenchendo lacunas [...]. Mas os lamentos continuavam, os livros eram caros ou porque eram importados, ou porque a produção nacional era pequena (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 64-65).

Constrói-se então uma estrutura de produção gráfica caracterizada por “imprensa régia”. Sob certo prisma, destinava-se a divulgar os atos governamentais, mas sempre elaborou projetos “para fora”. Neste sentido, muitas obras literárias e científicas foram publicadas. Dentre as científicas, destacam-se as obras destinadas a atender as áreas de engenharia e principalmente de medicina (TAMBARA, 2002, p. 1).

De acordo com Zilberman e Lajolo (2003, p. 120), “o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma

das condições para o funcionamento da escola”. O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância [...] mas, sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou profissionalização adulta, na universidade (ZILBERMAN; LAJOLO, 2003, p. 121).

Em relação aos textos didáticos para a escola elementar, observa-se que no Brasil a “imprensa régia” não teve qualquer atuação. Consolida-se assim o primeiro período na circulação de textos escolares no Brasil caracterizado pela utilização de textos produzidos em Portugal, com hegemonia de autores lusitanos e de eventuais traduções de textos estrangeiros, principalmente franceses traduzidos por portugueses. Alguns deles, como os que foram produzidos por Castilhos e João de Deus, possuíam grande circulação no Brasil (TAMBARA, 2002, p. 2).

Depois de um declínio da produção estrangeira, de acordo com Tambara (2002, p. 3), “há a gênese de um novo período que se prolonga até a década de 80, caracterizado pela produção de textos didáticos e com a predominância de autores nacionais”. Nessa oportunidade, editoras como Francisco Alves, Paulo Martins, Antonio Gonçalves Guimarães, A. J. Ferreira, Alves & C., passaram a consagrar parte significativa de sua produção editorial ao setor de textos didáticos. Paralelo a essa consolidação, “há um “abrasileiramento” de algumas editoras “francesas” que também se destacam na produção de compêndios escolares, como é o caso da Garnier e da Laemmert” (TAMBARA, 2002, p. 3).

Em Mato Grosso, a presença dessas editoras pode ser percebida através da relação dos materiais solicitados pela Província a essas empresas. Nas figuras que se seguem, podemos perceber a presença da Livraria Internacional F. Briguiet e Cia, Livraria Clássica de Alves e C., Leuzinger Irmãos & Cia,

aparecendo com maior freqüência entre as listas encontradas, a Livraria Alves de Francisco Alves.

LIVRARIA INTERNACIONAL
F. Brigueit & Cia
 16 & 18, Rua Nova do Ouvidor

Deve Governo do Estado de Mato Grosso
 Rio de Janeiro 30 Outubro 1896

10	Museo Escolar em 2 canetas	à 70.000	1.050.000
	H. canetas de papelão de folha 15912..		186.900
	Papelão de ordem telegraphica		1.136.900
	Rio Mato Grosso para pagamento desta conta		
	a 10-1-97		
H. canetas	Embarcadas no vapor "Lantos" com o capitão seguinte: do Sr. Sr. Sr. Antonio Correa da Costa, Cayabi		
	Reubi os objetos de que trata esta conta. Secretaria da Instrução Pública em Cayabi 31 de Dezembro de 1896. O secretario, José Tiburcio de Aguiar		

Figura III - Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Internacional F. Brigueit e Cia. do Rio de Janeiro, em 30 de outubro de 1896. **Fonte:** APMT - Caixa 1896 H.

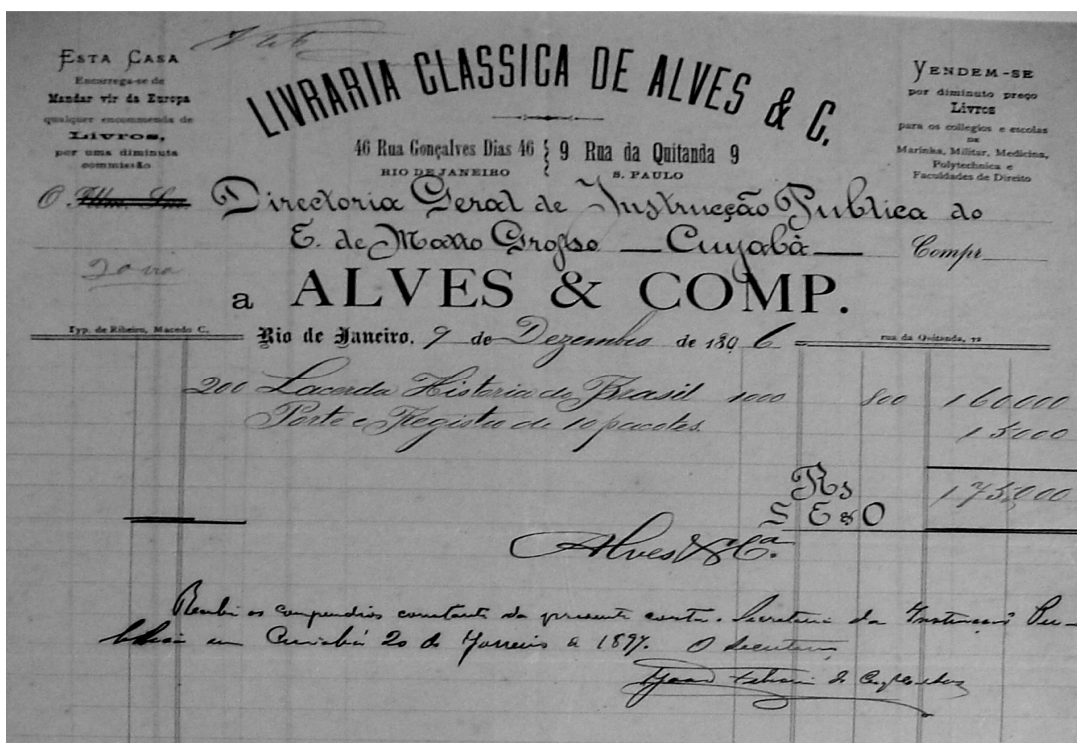


Figura IV - Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Clássica de Alves e C. do Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1896. Fonte: APMT - Caixa 1896 – 1898 F.

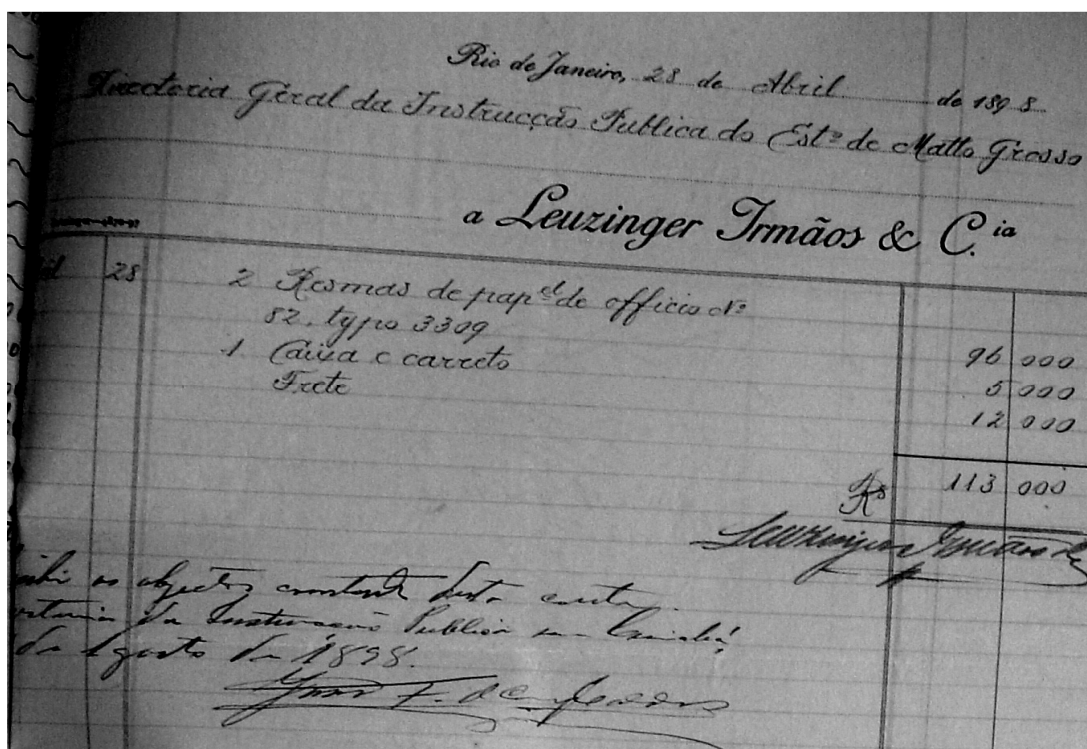


Figura V Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Leuzinger Irmãos & Cia. do Rio de Janeiro, em 28 de abril de 1898. Fonte: APMT – Caixa 1898 D.

Livraria Alves		VENDEM-SE	
Livraria Classica de Alves & C. SUCESSOR FRANCISCO ALVES Rio de Janeiro - Rua do Ouvidor N. 134 S. Paulo - Rua da Quitanda N. 9		- POR - DIMINUTO PREÇO LIVROS para os collegios e escolas de Marinha, Militar, Medicina, Polytechnica e Faculdades de Direito.	
Rua do Ouvidor N. 134 RIO DE JANEIRO		Rua da Quitanda N. 9 S. PAULO	
<p>© Mm. Int. <i>Directoria Geral Instrucção Publica do Estado de Mato Grosso</i> Compra</p> <p>a FRANCISCO ALVES</p>			
Rio de Janeiro, 20 de Abril de 1899		Rua de Quitanda 77	
2	Globos geograficos	80000	72.000
	carrete		10000
	carrete		2000
	Frete e despachos	24.500	28.100
	Leguas sobre R.	150.000	1500
			<u>155.600</u>

Figura VI - Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Alves do Rio de Janeiro, em 20 de abril de 1899. **Fonte:** APMT – Lata 1899 A.

Entre as faturas de solicitação de material para a Instrução Pública de Mato Grosso, encontramos do ano de 1899 uma destinada à Livraria Escolar São Sebastião de Frederico Teixeira, com endereço de Cuiabá, MT. Isso nos leva a considerar que nessa época, já havia em Cuiabá livrarias que pudessem suprir as necessidades da instrução pública, deixando o governo assim, de reverter, parte da verba destinada à compra de materiais, com fretes, muitas vezes abusivos.

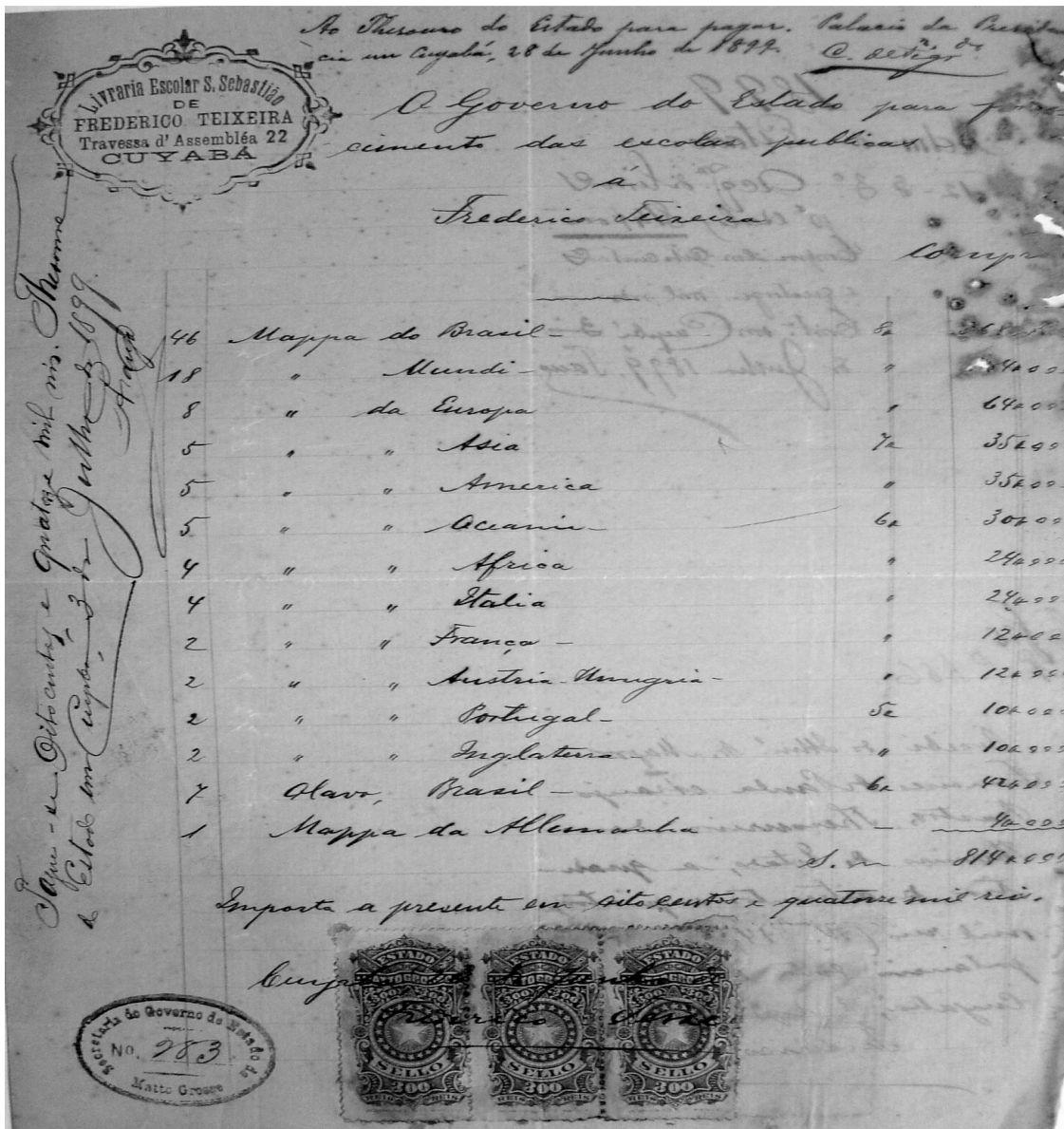


Figura VII - Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Escolar São Sebastião de Cuiabá, de propriedade do Sr. Frederico Teixeira, em 28 de junho 1899. **Fonte:** APMT – Caixa 1899 F.

Diferentemente do que ocorreu em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, estados com alto índice de produção editorial de impressos pedagógicos, pode-se adiantar que em Mato Grosso a produção/publicação de cartilhas ou outro material de alfabetização, constituir-se numa raridade (AMÂNCIO; CARDOSO, 2005, p. 7)

Mas, a Província de Mato Grosso não estava alheia às idéias modernas, pois recebia frequentemente notícias da Corte onde eram testados novos métodos de ensino rápido de leitura e escrita (SIQUEIRA, 2000, p. 204).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas do século XIX e da insuficiência de livros de leitura, manuais e cartilhas de ensino de leitura, sobretudo nas últimas décadas desse século tão denunciada por inspetores e diretores da instrução pública, observa-se que o uso desses recursos didáticos era comum. A adoção/recomendação e controle desse material estava prevista em regulamentos da instrução pública desde 1854 (AMÂNCIO, p. 59, 2006).

A dimensão territorial de Mato Grosso, as dificuldades de inspeção das escolas espalhadas pelo cerrado mato-grossense, somadas a uma diversidade de títulos de livros e cartilhas que circulavam nas escolas constituíram-se, sem dúvida, em condicionantes da uniformização do ensino. As condições da realidade objetiva frustravam a busca da homogeneidade tão desejada pelas autoridades educacionais e registrada em regulamentos e orientações da instrução pública (AMÂNCIO, p. 59, 2006).

Essa diversidade de títulos de livros e cartilhas pode ser constatada nas diversas listas de materiais solicitados e fornecidos às escolas do período, bem como nos relatórios. As faturas da Diretoria Geral da instrução pública com diversas casas comerciais do Rio de Janeiro, especializadas em materiais e livros escolares, confirmam esta assertiva. Todavia, não foram localizados nos acervos pesquisados, exemplares de livros de leitura e/ou cartilhas efetivamente usados nas escolas públicas no período estudado. A dificuldade de localização de livros utilizados em Mato Grosso, no final do século XIX e início do século XX, é apontada por Amâncio (2000) e Xavier (2006).

Sabe-se, também, “que a simples menção de determinados títulos de cartilhas, pouco colabora na compreensão de questões relacionadas às práticas de ensino de leitura ou à utilização de determinados métodos de ensino de leitura”. Assim como a determinação de uso de um método de ensino, num regulamento, também não garante sua utilização. “Todavia, quando essas iniciativas são analisadas no seu conjunto e compreendidas como parte de um

projeto de modernização do ensino público, que inaugura e instaura uma metodologia e uma prática de ensino de leitura”, cada uma dessas iniciativas adquire relevância, favorecendo a compreensão de aspectos importantes que, separadamente, “talvez pouco contribuíssem” (AMÂNCIO, 2003, p. 54).

A partir das listas de materiais fornecidos as escolas primárias para suprimento dos alunos pobres, bem como, das faturas com a discriminação dos materiais comprados das casas comerciais do Rio de Janeiro, elaboramos um quadro em que é possível perceber quais os materiais e livros didáticos utilizados para o ensino da leitura e da escrita, que circularam em Mato Grosso entre os anos de 1888 – 1910.

Quadro IX - Relação dos materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita no período de 1888 – 1910

1889	1890	1893	1894	1898	1899	1908
Syllabarios MMJ	1º Livro de leitura- ACB	1º livro de leitura – HR	1º livro de leitura – HR	1º livro de leitura – HR	1º livro de leitura – HR	1º livro de leitura – FC
2º livro de leitura - ACB	2º livro de leitura- ACB	2º livro de leitura – HR	2º livro de leitura – HR	2º livro de leitura – HR	2º livro de leitura – HR	2º livro de leitura – FC
	3º livro de leitura- ACB	3º livro de leitura – HR	3º livro de leitura – HR	3º livro de leitura – HR	3º livro de leitura – HR	3º livro de leitura – FC
	4º livro de leitura- ACB	4º livro de leitura – HR	4º livro de leitura – HR	4º livro de leitura – HR		
	Leitura universal (Novo primeiro livro) ACB	Cartas de ABC	Cartas de ABC	Cartas de ABC		
	Pequeno tratado de leitura em voz alta – EL. Trad. ACB	Coleção de Modelos para escrita EL	Gramática elementar - HR			
		Gramática elementar - HR				

O movimento de nacionalização da educação e do livro no Brasil, com início no final do século XIX, consolidando-se nas primeiras décadas do século XX, contribuiu para a divulgação/constituição de ideários pedagógicos e de expansão do mercado editorial brasileiro.

Ao lado dos métodos de ensino, os livros didáticos se apresentaram, como poderosos aliados da pedagogia moderna. Como indicadores do que deveria ser ensinado, “o livro retirou, até certo ponto, a autonomia e o saber absoluto e irrefutável do antigo professor régio. O quê e como ensinar deixaram de ser uma escolha do mestre [...]” (SIQUEIRA, 2000, p. 227).

De acordo com Siqueira (2000, p. 228), Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, exerceu predomínio no universo da alfabetização nas escolas públicas primárias de Mato Grosso.

Abílio César Borges nasceu em 9 de setembro de 1824 na Vila de Minas do Rio de Contas, onde também estudou as primeiras letras, assim como latim, francês e filosofia. Formou-se em Medicina em 1847, mas dedicou-se também ao ensino. Em 1856 assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública da Província da Bahia. Para Abílio César Borges:

O mestre é muito; o método é quase tudo; o bom compêndio é tudo. Por este, o discípulo se exercita sozinho, adolescente ou adulto, e, não raro, o menino. A ação pessoal do mestre é limitada ao círculo de seus alunos. O bom compêndio tem uma esfera de influência ilimitada (ALVES, 1942, p.145).

O ideal de Abílio César Borges era tal, que segundo seu biógrafo, cerca de 400.000 volumes das suas obras didáticas foram distribuídas gratuitamente por todas as províncias (ALVES, 1942, p.145).

Siqueira (2000, p. 236), considera que Abílio César fizera doações de duas remessas de livros à Mato Grosso “[...] sendo a primeira em 1874 e a segunda em 1876”. Xavier (2006, p. 95), tem “notícias de pelo menos cinco, datadas entre os anos de 1874, 1876, 1879 e 1882”.

No período contemplado por esta investigação (1888 - 1910), encontramos o ofício n. 29, de 26 de junho de 1890, no qual a Diretoria Geral da Instrução pública acusava o recebimento de 500 exemplares de diferentes compêndios, doados por Abílio César - Barão de Macaúbas em benefício aos alunos pobres das escolas de instrução pública da Província de Mato Grosso. Obviamente, a maioria desses compêndios correspondia às obras do próprio autor. Entre elas as que se destinavam ao ensino da leitura e escrita eram: Gramática Portuguesa (tradução do Pequeno Tratado de Leitura em voz alta de Ernesto Legouvé), Leitura Universal (novo primeiro livro de leitura), primeiro, segundo e terceiro livros de leitura.

As doações de livros didáticos para várias províncias eram motivadas por interesse dos autores. Certamente, “por um movimento nacional em prol da mudança no ensino da leitura e da escrita ministrado na instrução pública do país”; pela “tentativa de uniformização dos compêndios escolares de todo território brasileiro” como uma maneira de homogeneizar as práticas docentes; como meio dos autores divulgarem suas obras, tornando-as conhecidas e aumentando a possibilidade das províncias adotarem seus livros (XAVIER, 2006, p. 98).

Em “Mato Grosso, de maneira especial, as idéias do Barão de Macaúbas foram veiculadas não somente nos compêndios, mas nortearam a política educacional do Império” (SIQUEIRA, 2000, p. 229).

O *Primeiro Livro de Leitura* representou um grande progresso. “Num país onde as crianças aprendiam nas cartas de ABC, ou pior ainda nos autos amarelados dos cartórios, [...] o autor desenvolveu o melhor método de ensino de leitura”. Recomendou a “soletração auricular antes da leitura, num período aproximado de quatro semanas, em que as crianças se habituariam à escola”. O *Segundo Livro de Leitura* foi organizado com a ajuda de alunos. Apresentava textos mais aprofundados do que o primeiro, trouxe adaptações de contos de livros americanos e ingleses, cujos personagens eram Miguelzinho, Jorge, Virgínia, Pedro e Joaquim. O *Terceiro Livro de Leitura* foi editado em 1871 em Bruxelas. “Foi na sua edição primitiva, um tanto pesado para as crianças. Havia um salto entre os dois componentes da série”. Tratava-se de uma pequena

enciclopédia que incluía a “constituição do Império, Geografia e História do Brasil, artigos de higiene, indústria e agricultura”, biografias e também alguns discursos (ALVES, 1942, p. 152-154).

O *Pequeno Tratado de Leitura em voz alta*, por Ernesto Legouvé, traduzido pelo Dr. Abílio César Borges, foi publicado em 1879 “para uso da mocidade brasileira e de todos aqueles que tinham que ler e/ou falar em público”. O *Novo Primeiro Livro de Leitura – Leitura Universal* publicado em 1888 “foi o derradeiro esforço do patriarca em prol da difusão do ensino”, em que reuniu em um pequeno volume, seu novo método. “Era o de silabação executado com engenho e propagado com devotamento” (ALVES, 1942, p. 156-158).

O *Quarto Livro de Leitura* foi terminado em setembro de 1890, já no período republicano. Mais suave do que a 1ª edição do Terceiro, “continuou no plano de transmitir conhecimentos científicos e literários alternativamente”, e trouxe os primeiros elementos de filosofia necessários para o povo. O *Quinto Livro de Leitura*, prometido aos jovens brasileiros em Setembro de 1890, consta de vários capítulos de ciências e literatura. Esses dois livros e mais outras publicações após a República, foram feitos com a colaboração de Joaquim Abílio Borges, seu filho (ALVES, 1942, p. 159-161).

No método de leitura criado pelo Barão de Macaúbas, não se cogitava ensinar rapidamente, “nos primeiros anos da infância, a leitura e a escrita, esses dois instrumentos da instrução, de que não sabem usar os meninos, com que gastam aliás um tempo precioso”. Abílio César Borges “não era favorável ao ensino concomitante da leitura e da escrita à pena”. Para o pedagogo baiano a simultaneidade tornava o ensino “[...] penoso e pouco útil à criança, a quem muito custa aprender a pegar na pena” (ALVES, 1942, p. 44-50).

Os livros escritos por ele, Barão de Macaúbas, já traziam alguns traços do método intuitivo. “Este método consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998, p. 26).

Os livros de Hilário de Andrade e Silva Ribeiro, também são encontrados nas listas de materiais solicitados/fornecidos/pertencentes às escolas

primárias a partir de 1893, exercendo predomínio até 1899. Em consequência da escassez de fontes documentais nos primeiros anos dos novecentos, as próximas listas encontradas correspondem a 1908, e nelas se fazem presentes solicitações das obras de Felisberto Carvalho.

Quanto aos autores que produziram cartilhas e livros de leitura que merecem destaque pela permanência de suas obras, Mortatti (2000, p. 53), cita: Hilário Ribeiro (Cartilha Nacional), Thomas Galhardo (Cartilha da Infância); e Felisberto de Carvalho (Primeiro Livro de Leitura).

Entre as obras a que se referem às listas localizadas do período contemplado não encontramos menção à obra Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro. Ao invés desta, temos várias solicitações do Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livro de Leitura do mesmo autor.

Mas vale ressaltar que a Cartilha Nacional (Novo Primeiro Livro), foi escrita, “provavelmente no início da década de 1880” (MORTATTI, 2000, p. 54). Nessa obra, Hilário Ribeiro objetivava o ensino simultâneo da leitura e da escrita (RIBEIRO, 1936, p. 75).

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo escreve, também no início da década de 1880, a Cartilha da Infância. “Nessa cartilha, modificada e ampliada por Romão Puiggari, em 1890, Galhardo defende o método da silabação como o mais adequado para o estado atual do ensino primário” (MORTATTI, 2000, p. 55):

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da **soletração**, moderno ou da **silabação**, e modernismo ou da **palavração**, escolhemos o meio termo, sôbre cujas bases foi escrito o presente sistema.

Razão tivemos para esta preferência.

O método antigo é o método do absurdo.

Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monótona das crianças a repetirem cantarolando a multidão de sílabas sem sentido das antigas cartas do A B C!

Condenado pelo seu próprio absurdo com o qual martirizam-se miseras crianças, lastimável é que, em algumas de nossas escolas, retardatárias em acompanhar o progresso do ensino, ainda se ouça a voz infantil proferir com penoso acento, e como que implorando compaixão; b-a-ba; b-e-be; b-i-bi; b-o-bo; b-u-bu.

E após esta, vem outra e outra e mais outra carta de sílabas desconexas, durante quatro, seis, oito meses, até a intitulada carta de nomes, já decorada por todos dos alunos da aula, que a ouviram cantarolar por muito tempo aos mais adeantados.

Péssimo sistema êste.

O próprio governo deve, por humanidade, proibir que o primeiro ensino seja ministrado por tal modo.

Quanto ao método da **palavração**, não julgamos por enquanto de vantagem a sua aplicação, em vista do estado atual do ensino primário no país.

[...] (GALHARDO, Apud, MORTATTI, 2002, p. 55-56) (Grifos do autor).

Como uma espécie de defesa do método da silabação, “o Primeiro Livro de Leitura, de Felisberto de Carvalho, é publicado em 1892, momento em que, juntamente com as mudanças republicanas, o método analítico vai ganhando adesões e oficialização” (MORTATTI, 2002, p. 56).

Felisberto Carvalho também condenava o método de silabação e como outros autores, considerava indivisível o ensino da leitura e da escrita:

Os principais métodos de leitura elementar, atualmente em vigor, são conhecidos pelas seguintes denominações; antiga soletração ou alfabético; moderna soletração ou fônico: e o método por articulação ou emissão de sons.

[...]

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando, todavia as duas ultimas especialidades como acessórias, e ainda como um dos meios para alcançar mais prontamente, com mais segurança, o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino na leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola. Além disso, a leitura, a escrita e a ortografia são mútuos auxiliares naturais, pois que todos entendem com um fim único, que é a comunicação escrita dos pensamentos.

[...] (CARVALHO Apud, MORTATTI, 2002, p. 56).

Um elemento importante destaca-se nas listas de materiais: as *Cartas ABC*⁴, “que aparecem em meados do século XIX, paralelamente ao uso de

⁴ As *Cartas ABC* eram cartões avulsos que continham letras do alfabeto e que, pelo que tudo indica, eram decoradas pelos alunos, em ordem alfabética. Depois eram associadas umas às outras; formavam-se sílabas e delas palavras. A primeira referência encontrada nas fontes consultadas é de 1830; registros posteriores indicam que *Cartas ABC* foram usadas no Mato Grosso por mais de um século. Em 1912, foram enviadas às escolas mato-grossenses 61 *Cartas ABC*, juntamente com 254 *Cartilha das Mães*. Em 1925 custava \$ 330, enquanto *Cartilha das Mães* custava 1\$100; em 1932 custava \$500, enquanto *Cartilha das Mães* era vendida a 2\$000. Em 1942 há compra de *ABC* “comum”. Talvez outros dados esclareçam, se se trata do mesmo recurso (AMÂNCIO, 2005, p. 10).

cartilhas, continuando em vigor por várias décadas do século seguinte” (AMÂNCIO, 2005, p. 10).

Vale aqui ressaltar que as doações das remessas de livros enviadas por Abílio César Borges, eram destinadas aos alunos pobres. Siqueira (2000, p. 236), “pressupõe que somente os alunos abastados tiveram acesso a eles. Vale, sob esse pressuposto, discutir a estreita relação entre leitura, escrita e seus destinatários”.

Para a autora, o ensino da leitura e escrita nesse período não acontecia simultaneamente, pois se tratava de duas matérias de ensino diferentes, assim,

O domínio de todas as etapas da leitura determinava um relativo descompasso com relação à escrita que somente era introduzida mais tarde. Acresce-se a este um outro fator: escrever demandava custos maiores do que os gastos com a leitura, pois eram necessários ardósias, giz, tabuleiros de areia, ponteiros, canetas, penas, tinta, papel. Nessa medida, os alunos mais pobres, que abandonavam a escola assim que aprendiam a ler, sabiam tão somente assinar o seu nome e desenhar algumas letras, sem dominar, conseqüentemente, a escrita corrente (SIQUEIRA, 2000, p. 236).

Nesse contexto, as crianças livres pobres de Mato Grosso terminavam o primeiro estágio do primário, com apenas algumas noções da escrita e da leitura, ficando o domínio pleno da leitura reservado aos membros da elite. Assim, ler correntemente, dominar regras gramaticais, freqüentar bibliotecas ou gabinetes, falar em público, decorar poemas, eram ações reservadas, igualmente, para o referido segmento social (SIQUEIRA, 2000, p. 237).

A partir dos mapas escolares, é possível perceber que o desenvolvimento dos alunos nas seções de leitura e escrita não acontecia de maneira concomitante, pois o número de alunos que freqüentavam cada uma das 8 classes dessas seções, raramente coincidiam. Isso acontecia, pois um mesmo aluno poderia, por exemplo, estar na 1ª classe de escrita e na 4ª classe de leitura.

O quadro que se segue apresenta a organização das seções e das classes referentes ao ensino da leitura e da escrita de acordo com o Regimento Interno de 1873, e auxiliará na compreensão dos mapas escolares.

Quadro X - Distribuição das Classes de Leitura e Escrita Contida no Regimento Interno das Escolas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso – 1873

Seção de Leitura	Seção de Escrita
1ª classe – alfabeto em manuscrito e impresso	1ª classe – traço de linhas, letras maiúsculas e minúsculas e algarismo em areia.
2ª classe - silabário manuscrito e impresso	2ª classe – traço de linha e de letras em lousas, entre regradados largos.
3ª classe – cartas de nomes manuscritas e impressas	3ª classe – traço de letras do alfabeto no papel sobrepondo-o ao translado
4ª classe – leitura corrida de manuscritos	4ª classe – bastardo largo
5ª classe – leitura corrida de livros	5ª classe – meio bastardo
6ª classe – leitura de livros e manuscritos e lições de cor de Gramática	6ª classe – bastardinho
7ª classe – leitura de livros em prosa e versos, lições de Gramática.	7ª classe – cursivo maior entre dois regradados
8ª classe – leitura de livros em prosa e verso, análise lógica e gramatical de clássicos portugueses e lições de geografia e história.	8ª classe – cursivo menor sobre um só regradado ou pauta.

Fonte: Xavier, 2006.

Podem-se perceber os conteúdos específicos das matérias de ensino, nesse caso particular, da leitura e da escrita, bem como a seqüência crescente da aprendizagem que deveria ser desenvolvida a partir de 1873, no cotidiano escolar das escolas primárias de Mato Grosso. Fica evidente que no ensino da leitura e da escrita continuavam a ensinar, sucessivamente, letras, sílabas, palavras, frases e textos.

É possível compreender ainda que a organização dos conteúdos que deveriam ser ensinados nas seções de leitura e escrita pressupunha o ensino simultâneo destas matérias e a equivalência na seqüência graduada dos conteúdos das duas disciplinas escolares. Por exemplo, enquanto na 1ª classe de leitura o aluno aprendia a diferenciação gráfica do alfabeto, em material manuscrito e impresso; na 1ª classe de escrita desenvolvia o aprendizado do alfabeto, detendo-se no formato de traço de linha, letras maiúsculas, minúsculas e algarismos desenhados na areia (XAVIER, 2006, p. 63).

Os mapas escolares abaixo, correspondem à Escola de Instrução Pública São José de Herculanea – Janeiro à Abril de 1892.

Leitura		Escripta	
1ª Classe	1	1ª Classe	3
2ª	2	2ª	2
3ª	2	3ª	0
4ª	1	4ª	1
5ª	0	5ª	1
6ª	2	6ª	1
7ª	4	7ª	4
8ª	0	8ª	0

1 – Mapa mensal de janeiro - 1892

Leitura		Escripta	
1ª Classe	1	1ª Classe	3
2ª	3	2ª	3
3ª	2	3ª	0
4ª	0	4ª	1
5ª	1	5ª	1
6ª	0	6ª	1
7ª	5	7ª	3
8ª	0	8ª	0

2 – Mapa mensal de fevereiro - 1892

Leitura		Escripta	
1ª Classe	2	1ª Classe	4
2ª	2	2ª	3
3ª	3	3ª	0
4ª	0	4ª	1
5ª	1	5ª	1
6ª	0	6ª	1
7ª	5	7ª	3
8ª	0	8ª	0

3 – Mapa mensal de março - 1892

Leitura		Escripta	
1ª Classe	3	1ª Classe	5
2ª	2	2ª	3
3ª	3	3ª	0
4ª	0	4ª	1
5ª	1	5ª	1
6ª	0	6ª	1
7ª	4	7ª	4
8ª	0	8ª	0

4 – Mapa mensal de abril - 1892

Figura VIII - Mapas escolares da Escola de Instrução pública São José de Herculanea. **Fonte:** Souza, 1892.

Mapas Escolares referentes a 3ª Escola de Instrução pública Feminina do 1º Distrito de Cuiabá – Janeiro à Agosto de 1894.

Leitura		Escripta	
Class	Freq.	Class	Freq.
1ª	8	1ª	7
2ª	5	2ª	5
3ª	3	3ª	3
4ª	4	4ª	2
5ª	4	5ª	0
6ª	1	6ª	5
7ª	0	7ª	1
8ª	0	8ª	4
24		27	

1 - Mapa mensal relativo a janeiro.

Leitura		Escripta	
Class	Freq.	Class	Freq.
1ª	10	1ª	9
2ª	5	2ª	5
3ª	3	3ª	3
4ª	4	4ª	2
5ª	4	5ª	0
6ª	1	6ª	5
7ª	2	7ª	1
8ª	0	8ª	4
29		29	

2 - Mapa mensal relativo a fevereiro.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	10	1. ^a	10
2. ^a	5	2. ^a	5
3. ^a	3	3. ^a	3
4. ^a	4	4. ^a	3
5. ^a	4	5. ^a	0
6. ^a	1	6. ^a	4
7. ^a	2	7. ^a	0
8. ^a	0	8. ^a	4
	27		27

3 - Mapa mensal relativo a **março**.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	8	1. ^a	8
2. ^a	6	2. ^a	6
3. ^a	4	3. ^a	4
4. ^a	4	4. ^a	2
5. ^a	4	5. ^a	2
6. ^a	1	6. ^a	3
7. ^a	0	7. ^a	0
8. ^a	0	8. ^a	4
	29		29

4 - Mapa mensal relativo a **abril**.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	7	1. ^a	6
2. ^a	5	2. ^a	5
3. ^a	4	3. ^a	5
4. ^a	4	4. ^a	2
5. ^a	4	5. ^a	2
6. ^a	1	6. ^a	3
7. ^a	2	7. ^a	0
8. ^a	0	8. ^a	4
	27		27

5 - Mapa mensal relativo a **maio**.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	4	1. ^a	8
2. ^a	4	2. ^a	5
3. ^a	4	3. ^a	3
4. ^a	4	4. ^a	2
5. ^a	3	5. ^a	2
6. ^a	1	6. ^a	3
7. ^a	2	7. ^a	0
8. ^a	0	8. ^a	4
	27		27

6 - Mapa mensal relativo a **junho**.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	8	1. ^a	8
2. ^a	4	2. ^a	4
3. ^a	3	3. ^a	4
4. ^a	4	4. ^a	0
5. ^a	3	5. ^a	2
6. ^a	1	6. ^a	3
7. ^a	2	7. ^a	0
8. ^a	1	8. ^a	4
	25		25

7 - Mapa mensal relativo a **julho**.

Lectura		Escrita	
Clasas	Freq. ^{cia}	Clasas	Freq. ^{cia}
1. ^a	8	1. ^a	7
2. ^a	4	2. ^a	5
3. ^a	3	3. ^a	4
4. ^a	4	4. ^a	1
5. ^a	3	5. ^a	1
6. ^a	1	6. ^a	3
7. ^a	2	7. ^a	0
8. ^a	0	8. ^a	4
	25		25

8 - Mapa mensal relativo a **agosto**.

Figura IX - Mapas Escolares da 3ª Escola de Instrução pública Feminina do 1º Distrito de Cuiabá. **Fonte:** Faria, 1894.

Os mapas escolares têm se constituído como uma fonte de pesquisa não muito usual. De acordo com Xavier (2006, p. 59), quando a legislação não dispõe das informações específicas da forma de organização do ensino, utilizam-se os mapas escolares com a finalidade de “cotejá-los com documentos que auxiliam na compreensão e caracterização dos níveis de aprendizagem dos alunos no processo de escolarização do ensino primário, em especial, da alfabetização”. Isso se faz necessário “porque, no Brasil, documentos tais como

cadernos escolares, exames e provas de alunos constituem-se em um escasso conjunto de fontes”:

Ao longo do século XIX, os mapas receberam diversas nomenclaturas, tais como mapa de frequência, mapa estatístico, mapa nominal de alunos. Apesar das variadas terminologias e da particularidade na confecção, esses mapas podem ser considerados relatórios elaborados pelos professores, responsáveis pelas unidades escolares, pois apresentavam, de forma sintética, a situação e controle de matrículas, a frequência e o aprendizado dos alunos. Esses documentos eram enviados à Inspetoria de Estudos que, por sua vez, os encaminhava à Presidência da Província, informando aos dirigentes locais a situação e o andamento da instrução pública da região. Em alguns casos, os próprios professores mandavam-nos diretamente à Presidência (XAVIER, 2006, p. 60).

Antes da reforma da instrução pública de Mato Grosso no ano de 1910, mais especialmente antes da chegada dos primeiros normalistas paulistas contratados pelo governo para efetivar a reorganização do ensino em Mato Grosso, não se constatam preocupações relativamente à metodologia no ensino específico da leitura (AMÂNCIO, 2002, p. 26).

No que se refere ao ensino da escrita, Vidal (2003, p. 499), nos orienta que as “rupturas sociais e históricas na noção de escrita promoveram alterações na medida como foi sendo incorporada pela escola”. A forma adequada de escrever foi objeto de disputas e de normatização no universo escolar, relacionadas a mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais que se constituíram no interior da escola primária.

A escrita havia assumido o mesmo estatuto que a leitura na definição de alfabetizado no século XIX. Ler e escrever eram compreendidos como capacidades fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado. Apesar de ser indicado o ensino simultâneo desde 1840, muitas escolas ainda mantinham o ensino sucessivo, ensinando primeiro o aluno a ler para depois chegar a escrever, alegando-se custos materiais, como alto custo do papel e a precariedade dos móveis escolares, como fatores importantes na continuidade do ensino sucessivo da leitura e escrita (VIDAL, 2003, p. 499).

Segundo Xavier (2006, p. 148), “a escrita escolar do século XIX era baseada em dois tipos de letras: a manuscrita, também entendida como cursiva inclinada ou letra de mão, e a impressa, denominada de redonda, vertical ou letra de fôrma”.

O aprendizado iniciava-se com a letra manuscrita por se fazer bastante presente na cultura escrita da época. Depois, os alunos aprendiam a letra impressa que representavam os ideais do modernismo e da indústria da tipografia. “Na cultura escolar brasileira, assim como em Mato Grosso, a escrita manuscrita foi predominante no cotidiano da escola primária, do século XIX. Só no final dos oitocentos a letra redonda (de fôrma ou impressa) passou a ser recomendada” (XAVIER, 2006, p. 148).

A predominância da escrita manuscrita ainda nos primeiros anos republicanos, pode ser constatada pelos diversos exames encontrados referentes aos anos de 1890, 1892, 1893, 1894, 1897 e 1898.

As figuras abaixo nos mostram dois exames, o primeiro datado de novembro de 1897, trata-se de uma prova de escrita; e o segundo de dezembro de 1898 é constituído de um ditado e de um exercício de aritmética.

J. Nordon

Dictado.

Christovão Colombo era filho de um pobre ^{vilão} ~~vilão~~. Aos quatorze annos foi marinheiro, e no meio dos perigos de uma vida a venturoza occupava-se em fazer estudos scientificos. Viçou todos os mares ^{então} conhecidos, estabelecendo-se depois em Portugal em 1499, onde esposou a filha de um marinheiro celebre.

Cuiabá, 30 de Novembro de 1897

Tertuliano José de Sampaio

A familia é a primeira e a mais poderosa escola de caracter. É nella que toda a suma cidade recebe o seu milha, ou proo ensino moral, porque é nella que se bebem os principios que passam para a virilidade e se terminam com a vida.

Cuiabá, 29 de Novembro de 1897

Tertuliano José de Sampaio

Prova escrita

José Pais de Távora

E. de Almeida - 3ff

J. Barros - 3ff

J. Nordon - 3ff

Prova oral -

E. de Almeida - 13c

J. Barros - 13c

J. Nordon - 13c

J. Pais - 13c

Figura X - Prova Escrita. Cuiabá, MT. Novembro de 1897. Fonte: Sampaio, 1897.

Ditado

W. Prácul
Paulo
J. de Lampaça

Respeito da liberdade.

Depois da vida, meus amigos, o mais prezioso bem do homem é a sua liberdade individual, isto é, a liberdade de suas ações e movimentos, de suas faculdades e ainda de suas forças, salvo o uso d'ellas contra o direito de outrem. A escravidão é um atentado á liberdade individual, e a historia nos apresenta tanto os edificios e enumeráveis climres praticados contra uma raça mal-padrada, como os heróicos e perseverantes esforços que empregaram as nações civilizadas para combater e extinguir esta instituição.

Cuiabá, 1º do Dezembro
de 1898.

Jerônimo Joaquim d. S. B.

Parte de Aritmética.

Uma locomotiva anda 758 metros num minuto. Quantos metros percorrem em 3 horas?

$$\begin{array}{r} 60 \\ \times 3 \\ \hline 780 \text{ h.} \end{array} \quad \begin{array}{r} 758 \text{ m.} \\ \times 60 \\ \hline 45480 \text{ m.} \end{array} \quad \{$$

Escrita - 3

- Oral -
Lição de C. - 5.
Geographia - 4
Lectura - 3
Arithmetica - 4.

A luz gasta 493" em ir do sol a terra. Quantas leguas percorre a luz por segundos, sabendo-se que aquelle dos astros que estão 3823000

Figura XI - Ditado/Prova de Aritmética. Cuiabá, MT. Dezembro de 1898. Fonte: Joaquim, 1898.

De acordo com Faria Filho (2001, p, 38), a luta em prol da escrita vertical apontava para uma prática de escolarização dos corpos. Seus defensores apresentavam-na como simples, racional, clara e legível, afirmando ainda que, a escrita manuscrita “[...] apesar de elegante e graciosa, é pessoal e comumente ilegível”.

Segundo Xavier (2006, p. 151), nas escolas primárias a passagem da letra manuscrita para a letra redonda (impressa), representava a busca pela conformidade, impessoalidade e regularidade da expressão escrita sobre a oral, prevalecendo o impresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutiu-se a história do ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso, sob o viés da história das disciplinas escolares, seguindo os conceitos de Chervel. Isso possibilitou a compreensão das finalidades educativas no ensino desses conteúdos no período estudado. Nesse sentido, foi possível a apreensão dos ideais que vicejavam naquele momento e que influenciaram no processo de organização/reorganização do sistema de instrução pública de Mato Grosso.

O trabalho utilizou-se de conceitos do prisma teórico-metodológico decorrente de formulações desenvolvidas por Roger Chartier, Michel de Certeau, Vinalo Frago, e André Chervel, numa abordagem historiográfica caracterizada como história cultural.

A cultura escolar primária de Mato Grosso caracterizou-se na passagem do século XIX para o XX, sob os princípios sócio-político-culturais nacionais, pois as tentativas de organização da instrução pública sempre acompanhavam o projeto do Centro, todavia com suas peculiaridades.

Como no século XIX, nos primeiros anos dos noventa, os ideais de assegurar a educação como um direito e obrigação do Estado a todos os cidadãos, no âmbito da instrução pública mato-grossense, esbarrou em algumas dificuldades.

A escola ainda era vista como um meio de manter certa harmonia na sociedade. Nessa conjuntura, os alunos, oriundos, majoritariamente, das camadas populares completavam somente o primeiro estágio do ensino primário, denominado de elementar, ficando o domínio pleno da leitura privado aos membros da elite.

Assim também acontecia ao domínio da escrita que somente era introduzida mais tarde.

A arte da impressão é de acontece tardiamente no Brasil. De acordo com Tambara (2004), os cuidados mercantis com que a metrópole se cercava em relação às colônias inibiu por muitos séculos o aparecimento da arte tipográfica no Brasil.

No período que vai de 1808 até 1821-22, caracterizado pela imprensa régia, pouco foi produzido em termos de textos didáticos para utilização na escola elementar no Brasil.

Os livros didáticos, quase ausentes na primeira metade do século XIX, fizeram-se mais freqüentes no contexto escolar mato-grossense no período contemplado por esta pesquisa.

Em Mato Grosso, foi percebida a presença das editoras e empresas que dedicavam-se a venda de livros didáticos e materiais escolares, a partir da relação dos materiais solicitados pela Província a essas empresas. Entre elas, pode-se destacar a Livraria Internacional F. Briguiet e Cia, Livraria Clássica de Alves e C., Leuzinger Irmãos & Cia, e com freqüência maior, a Livraria Alves de Francisco Alves.

Com relação à impressão de livros didáticos, em Mato Grosso isso se constituiu como raridade.

Junto com os métodos de ensino, os livros didáticos se apresentaram, como poderosos aliados da pedagogia moderna. Como indicadores do que deveria ser ensinado, o livro diminuiu a autonomia e o saber absoluto do antigo professor. O que deveria ser ensinado e como esse ensino deveria acontecer deixou de ser uma escolha do mestre.

No que se refere aos métodos de ensino, professores e alunos na precariedade tanto física, quanto material, estabeleciam suas maneiras de aprender, a partir das condições que lhes eram oferecidas.

O ensino baseado na memorização e repetição, baseado nas Cartas ABC, Sílabas e Cartas de nomes, adentrou o século XX. O ensino da leitura dava-se pela de emissão de voz alta e soletração, enquanto o ensino da escrita pautava-se na escrita manuscrita.

As mudanças que ocorreram no Brasil a partir de 1870, e também em Mato Grosso, apontavam os primeiros indícios para a renovação do ensino, que seriam propriamente incorporadas pelo cotidiano escolar das escolas públicas primárias, a partir da reforma de 1910.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

ALVES, Isaias. **Vida e obra do Barão de Macahubas**. 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1942.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP: UNESP, 2000.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Grupos escolares em Mato Grosso**: modernização do ensino primário no início do século XX. Busca e Movimento: 20 anos de Pedagogia – Teorias da Educação e Aprendizagem, Rondonópolis, MT. n. 04, 2000.

_____. Métodos de ensino de leitura em Mato Grosso no início do século XX: uma contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**. Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu, MG. 2002.

_____. Cartilhas de ensino de leitura e escola primária em Mato Grosso no início do século XX. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil** (séculos XIX e XX). Pelotas, RS: Seiva, 2003.

_____; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso - 1910 a 2000. In: **Congresso Científico Educação e Linguagem**. Rondonópolis, MT, 2005.

_____. Ensino de Leitura e Escrita: dificuldades do presente? Um pouco de história. In: **Revista Teoria & Prática**. Campinas, SP. v.46, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

_____. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: RANZI, Sirlei Maria Fischer; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. 1ª ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados: Escritos de história e política**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

_____. **A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil**. 11ª impressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 7ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005a.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano 1890 - 1920** [online]. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_ensino_da_leitura.asp. Capturado em 15/06/2005b.

CASTANHA, Paulo André. **Pedagogia da Moralidade: o Estado e a Organização da Instrução Pública na Província de Mato Grosso (1834-1873)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT: UFMT/IE, 1999.

CASTANHA, André Paulo. A Organização da Instrução Pública na Província de Mato Grosso (1834-1873). In: SÀ, Nicanor Palhares; SIQUIERA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria. (Orgs.). **Instantes & Memórias da Educação**. Cuiabá, MT. 2006. **(No Prelo)**.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880 – 1890**. Tradução de Osvaldo Biato e Sergio Bath. São Paulo, SP: Ática, 1995.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, RS, nº 2, 1990.

CORRÊA, Valmir. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1995.

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e

Santa Catarina – Brasil (1880 - 1920). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Jul./Dez. 2004. nº 8. Autores Associados.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A procura da escrita e da leitura na 1ª República: Recolocando questões. In: **Cadernos Ceru**. Série 2, nº 9, p. 57-82, 1998.

_____. Infâncias diferenciadas e o aprendizado da leitura: questões para a história da educação. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. O oral, o escrito e o digital na História da Educação. Porto Alegre, RS, Brasil: Unisinos. 2002. (CD-ROM).

ESCOLANO, Agustín. Tiempos y educación. Notas para uma genealogia del almanaque escolar. In: **Revista de educación**, n. 298, 1992.

_____. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ; DP&A, 2001

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: MG: Autêntica, 2001.

_____. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

_____. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. (Brasil Republicano; v. 1).

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. (Brasil Republicano; v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. cultura escolar / cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 Anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

LESAGE, Pierre. A Pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde do Estado, 1963.

MENEZES, Lená Medeiros de. Educação e gênero na construção da nação brasileira. In: **1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**: Leituras e Escritas em Portugal e no Brasil 1500 – 1970: políticas, mentalidades e práticas educativas. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. v. II. 1998.

MORGOTTO, Lilian Rose. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de (Orgs.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo - 1876-1994). São Paulo, SP: UNESP / COMPED, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2001.

NEVES, Dimas Santana Souza. **As Armas e as Almas**: Dispositivos Disciplinares Inspeção Escolar em Mato Grosso (1889 – 1930). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT: UFMT/IE, 2004.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de

Almeida Neves. (Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente**: da proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. (Brasil Republicano; v. 1).

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. In: SÁ, Nicanor Palhares.; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria. (Orgs.). **Instantes & Memórias da Educação**. Cuiabá, MT. 2006.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil** (séculos XIX e XX). Pelotas, RS: Seiva, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **História Cultural**: experiências de pesquisas. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2003.

PÓVOAS, Lenine C. **História Geral de Mato Grosso**: da Proclamação da República aos dias atuais. Cuiabá, MT: L.C. Póvoas, 1995. v. 2.

RANZI, Sirlei Maria Fischer; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. 1ª ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

REIS, Rosinete Maria. **Palácios da Instrução**: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910 - 1927). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT: UFMT/IE, 2003.

RIBEIRO, Hilario. **Cartilha Nacional**. 228ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1936.

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

SÁ, Nicanor Palhares.; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria. (Orgs.). **Instantes & Memórias da Educação**. Cuiabá, MT. 2006.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP: v. 19, nº 37, p. 59-84. 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro**: representações, experiências e profissionalização docente em

escolas públicas primárias (1870-1890). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: UFF/UERJ. 2002

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá, MT: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

_____. **História de Mato Grosso**: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2002.

SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação**: processos, práticas e saberes (Orgs.). 3ª ed. São Paulo, SP: Escrituras, 2003.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação**: processos, práticas e saberes (Orgs.). 3ª ed. São Paulo, SP: Escrituras, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, SP: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil: In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, SP: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAMBARA, Elomar Antônio C. Trajetórias e percursos do livro didático das escolas elementares no século XIX no Brasil. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. O oral, o escrito e o digital na História da Educação. Porto Alegre, RS, Brasil: Unisinos. 2002. (CD-ROM).

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 1. Rio de Janeiro, RJ: SBHE. 2000. 1 CD.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de (Orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: um estudo sobre as práticas escolares da escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Tese (Livre-docência) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2004.

_____; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 Anos: tópicos em história da educação**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. Cultura Escolar: um estudo sobre as práticas escolares da escrita na escola francesa e brasileira no fim do século XIX. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. . Posibilidades, problemas cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set.dez. 1995.

_____; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ; DP&A, 2001.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ; DP&A, 2001.

_____. Fracassam as reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **A Leitura e a Escrita na Cultura Escolar Primária de Mato Grosso (1837-1889)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT: UFMT/IE, 2006.

XAVIER, Ana Paula da Silva. **Manifestação dos Métodos de Ensino na Cultura Escolar de Mato Grosso (Período Imperial)**. Mimeo. 12p.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo, SP: Ática. 2003.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BIBLIOGRAFIA SUBSIDIÁRIA

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864**. 2.ed.rev.ilustr. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1996.

BATALHA, Cláudio H. M. Batalha. A formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. (Brasil Republicano; v. 1).

BURKE, Peter. **A escola dos Annales – 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia**. 7ª reimp. São Paulo, SP: Unesp, 1990.

_____. (Org.) **A escrita da História**. Novas perspectivas. 3. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. Variedades de história cultural. Trad. Alda Porto. Rio de Janeiro, RJ: **Civilização Brasileira, 2000**.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. O ato de escrever: fronteiras entre o saber e o não saber. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. O oral, o escrito e o digital na História da Educação. Porto Alegre, RS, Brasil: Unisinos. 2002. (CD-ROM).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Cancionila Jankovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Brasília: INEP/COMPED: Cuiabá, MT: EdUFMT, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Travessia do Século).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1988.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.1.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, n. 01, jan./jul. 2001.

_____. Disciplinas escolares: Objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. (Goiânia): Editora Rio Bonito, 1970.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas históricas da Educação. São Paulo, SP: Ática, 1986.

MUNAKATA, Kazumi (et al). **História das disciplinas escolares e do livro didático**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br>. Capturado em 13/06/2005.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente**: da proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. (Brasil Republicano; v. 1).

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a infância pobre no século XIX. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a Criança no Brasil**. CESPI-USU/PETROBRÁS/FINEP, RJ, USU, 1997.

_____.; ABREU, Martha. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectiva histórica. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a Criança no Brasil**. CESPI-USU/PETROBRÁS/FINEP, RJ, USU, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo, SP: CORTEZ, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

VIEIRA, Maria Manuel. A escrita da escolarização: uma leitura do mundo escolar através da imprensa escrita. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. O oral, o escrito e o Digital na História da Educação. Porto Alegre, RS, Brasil: Unisinos. 2002. (CD-ROM).

1. FONTES DOCUMENTAIS

1.1 REGIMENTO E REGULAMENTOS

MATO GROSSO. **Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, 7 de set. de 1873. Disponível em: APMT – Lata 1873B.

_____. _____. **Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, 4 de mar. de 1880. Disponível em: APMT – Regulamentos.

_____. _____. **Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, 7 de jun. de 1889. Disponível em: IMPL - Cuiabá, Typ. d'A Gazeta, 1889.

_____. _____. **Regulamento da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 7 de nov. de 1891. Disponível em: APMT – Livro de Leis e Decretos – 1891-1892. Livro nº 2, p. 22-43.

_____. _____. **Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 20 de jun. de 1896. Disponível em: APMT - Leis e Decretos. Livro nº 4 - Leis e Decretos de 1893 a 1896. Decreto nº 68, p. 66-100.

1.2 RELATÓRIOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO

MATO GROSSO. **Relatório 1860**. O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresenta relatório ao Sr. Antônio Pedro de Alencastro, Presidente da

Província de Mato Grosso. Cuiabá, 27 de fev. de 1860. Disponível em: APMT – Caixa 1859.

_____. _____. **Relatório 1867.** O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresenta relatório ao Dr. José Vieira Couto Magalhães, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 28 de mar. de 1867. Disponível em: APMT – Livro 227.

_____. _____. **Relatório 1870.** O Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, apresenta relatório ao Sr. Luís da Silva Prado, Vice-presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 20 de abr. de 1870. Disponível em: APMT – Livro 227, p 56 V à 64 V.

_____. _____. **Relatório 1871. O Inspetor Geral dos Estudos, Manuel José Murtinho,** apresenta relatório ao Cel. Barão de Diamantino, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 24 de jul. de 1871. Disponível em: APMT – Caixa 1878 A.

_____. _____. Relatório 1874. O Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto, apresentava relatório ao Sr. José de Miranda Reis, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 14 de abr. de 1874. In: _____. Governo. **Relatório 1874.** O Presidente apresentava relatório à Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 de maio de 1874. Anexo 3. Disponível em: APMT – Microfilme 1865 – 1875.

_____. _____. **Relatório 1876.** O Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto, apresenta relatório ao Sr. Hermes Ernesto da Fonseca, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 8 de abr. de 1876. Disponível em: APMT – Microfilme 1876 (anexo 2).

_____. _____. **Relatório 1880.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, apresenta relatório ao Sr. Barão de Maracaju, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 17 de ago. de 1880. Disponível em: APMT – Livro 86 B. s/ nº pg.

_____. _____. **Relatório 1881.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, apresenta relatório ao Sr. Rufino Enéas Gustavo Galvão, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 8 de abr. de 1881. Disponível em: APMT – Livro 86 C, pg 1 – 12.

_____. _____. **Relatório 1882.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Dormevil José dos Santos Malhado, apresenta relatório ao Coronel Dr. José Maria de Alencastro, Presidente da Província de Mato Grosso. Cuiabá, 3 de abr. de 1882. Disponível em: APMT – Relatórios da Instrução Pública – Livro 86 D – s/n.º de página/ Acervo da Casa Barão de Melgaço – Biblioteca.

_____. _____. **Relatório 1892.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Bacharel João Pedro Gardês, apresenta relatório ao Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 30 de ago. de 1892. Disponível em: APMT – 1892 - Livro nº 87.

_____. _____. **Relatório 1893.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Pereira Ferreira Mendes, apresenta relatório ao Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 22 de abr. de 1893. Disponível em: APMT – Livro nº 88.

_____. _____. **Relatório 1895.** O Diretor Geral da Instrução Pública Sr. Joaquim Ferreira Mendes, apresenta relatório ao Exmo. Sr. Dr. Manoel José Murtinho, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 9 de mar. De 1895. Disponível em: APMT – 1895.

_____. _____. **Relatório 1897.** O Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa apresenta relatório ao Sr. Dr. Antônio Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2 de jan. de 1897. Disponível em: APMT – Livro nº 90.

_____. _____. **Relatório 1898.** O Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa apresenta relatório ao Sr. Dr. Antônio Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 3 de janeiro de 1898. Disponível em: APMT – 1898.

_____. _____. **Relatório 1908.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Dr.º Estevão Alves Corrêa apresenta relatório ao Ex.mo. Sr. Coronel Paes Leme de Souza Ponce, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 22 de abr. de 1908. Disponível em: APMT – 1908.

_____. _____. **Relatório 1911.** O Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. José Estevão Corrêa, apresenta relatório ao Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 27 de mar. de 1911. Disponível em: APMT – 1911.

1.3 DISCURSOS E RELATÓRIOS DA PRESIDÊNCIA DE MATO GROSSO

MATO GROSSO. **Discurso 1835.** O Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro de Alencastro, na abertura da 1ª Sessão Ordinária Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 de jul. de 1835. Disponível em: NDIHR – Microfilme – rolo Relatório de Presidentes da Província, 1835–1836, p. 4-5.

_____. _____. **Relatório 1862.** O Presidente da Província de Mato Grosso, Herculano Ferreira Penna, à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso. Cuiabá, 3 de mai. de 1862. Disponível em: NDIHR – Microfilme rolo 1 (R.P.P) 1835 – 1864.

_____. _____. **Relatório 1863.** O Presidente da Província de Mato Grosso, Herculano Ferreira Penna, à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso. Cuiabá, 3 de mai. de 1863. Disponível em: APMT – Livro 215, p. 10-13.

_____. _____. **Relatório 1879.** O Presidente da Província de Mato Grosso, João José Pedrosa à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso. Cuiabá, 1º de out. de 1879. Disponível em: APMT – Microfilme 1879, p. 134-148.

1.4 OUTROS DOCUMENTOS

FARIA, Antonia Jorgina Ribeiro de. **Mapas Escolares da 3ª Escola de Instrução pública Feminina do 1º Distrito de Cuiabá** referentes aos meses de jan./fev./mar./abr./mai./jun./jul./ago. de 1894. Cuiabá, MT. 1894. Disponível em: APMT – Caixa 1894 E.

JOAQUIM, Jeronymo. **Ditado/Prova de Aritmética.** Cuiabá, MT. Dezembro de 1898. Disponível em: APMT – Caixa 1898 F.

MACIEL, Luzia Antunes. **Processo do concurso para provimento da 2ª cadeira feminina de Cuiabá.** Cuiabá, MT. 30 de out. de 1888. Disponível em: APMT – Lata 1888 D.

MATO GROSSO. **Ofício n. 29.** Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso acusa recebimento de 500 exemplares de diferentes compêndios doados por Abílio César Borges – Barão de Macaúbas. Cuiabá, MT. 26 de jun. de 1890. Disponível em: APMT - Lata 1889 A.

_____. _____. **Ofício n. 59.** Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso presta informações sobre as Escolas Primárias do 1º e 2º Distrito ao Presidente do Estado, Sr. Dr. Manoel José Murtinho. Cuiabá, 29 de dez. de 1892. Disponível em: APMT – Caixa 1892 G.

_____. _____. **Contrato de locação da metade de uma casa para funcionamento do Externato do Sexo Feminino de Cuiabá,** MT. 01 de abr. de 1889. Disponível em: APMT – Lata 1889 F.

_____. _____. **Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Internacional F. Brigueit e Cia.** do Rio de Janeiro, em 30 de outubro de 1896. Disponível em: APMT - Caixa 1896 H.

_____. _____. **Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Clássica de Alves e C.** do Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1896. Disponível em: APMT - Caixa 1896 – 1898 F.

_____. _____. **Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Leuzinger Irmãos & Cia.** do Rio de Janeiro, em 28 de abril de 1898. Disponível: APMT – Caixa 1898 D.

_____. _____. **Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Alves** do Rio de Janeiro, em 20 de abril de 1899. Disponível em: APMT – Lata 1899 A.

_____. _____. **Fatura da Diretoria Geral da Instrução Pública com a Livraria Escolar São Sebastião de Cuiabá**, de propriedade do Sr. Frederico Teixeira, em 28 de junho 1899. Disponível em: APMT – Caixa 1899 F.

_____. _____. **Listas de materiais, mobília e utensílios solicitados/fornecidos/pertencentes** às Escolas Primárias Públicas de Mato Grosso. Disponíveis em: APMT, 1888-1910.

RICH, Bernardina Maria Elvira. **Processo do concurso para provimento da 2ª cadeira feminina de Cuiabá.** Cuiabá, MT. 30 out. de 1888. Disponível em: APMT – Lata 1888 D.

SAMPAIO, Tertuliano José de. **Prova Escrita.** Cuiabá, MT. Novembro de 1897. Disponível em: APMT – Lata 1897 A.

SOUZA, Miguel Theophilo de. **Mapas Escolares da Escola de Instrução pública São José de Herculanee** referentes aos meses de jan./fev./mar./abr./ de 1892. Cuiabá, MT. 1892. Disponível em: APMT – Caixa 1892 D.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)