

LÁZARA NANSI DE BARROS AMÂNCIO

**ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA NO MATO
GROSSO: CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DE ASPECTOS DE
UM DISCURSO INSTITUCIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Marília. março de 2000

1410001020



The image shows a row of seven vintage book covers from the 'Cartilha' series. The covers are arranged in a slightly overlapping manner. The titles and illustrations are as follows:

- Cartilha da Leitura**: Features a central illustration of a person reading.
- Cartilha da Gramática**: Features a central illustration of a person writing.
- Cartilha da História**: Features a central illustration of a person reading.
- Cartilha da Geografia**: Features a central illustration of a person reading.
- Cartilha da Matemática**: Features a central illustration of a person reading.
- Cartilha da Física**: Features a central illustration of a person reading.
- Cartilha da Química**: Features a central illustration of a person reading.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Marília, março de 2000

Tese apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação à Comissão
Examinadora da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, sob a
orientação da Profª Dra Maria do
Rosário Longo Mortatti



COMISSÃO EXAMINADORA

ORIENTADORA:

PROFA DRA MARIA DO ROSÁRIO L. MORTATTI

MEMBROS TITULARES:

PROF. DR. LUIZ CARLOS CAGLIARI

PROFA DRA MATILDE ARAKI CRUDO

PROFA DRA ROSA FATIMA DE SOUZA

PROF.DR. CARLOS MONARCHA



Para Barros, Edite, Fafá, Vanessa,
Clarice, Deoclides, Juliana, Heros
Euzébio, Elvis e Jefferson,
família amada.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, durante a elaboração desta tese, contribuíram de alguma forma para sua realização. Em especial, a:

Professora Maria do Rosário Longo Mortatti, pela orientação segura e criteriosa que me permitiu dar os primeiros passos na pesquisa de fundo histórico.

Professores Carlos Monarcha e Rosa Fátima de Souza pela participação no processo de qualificação, cujas sugestões foram determinantes na tomada de muitas decisões relativas ao meu objeto de estudo.

Professores Luiz Carlos Cagliari, Cleide Nébias, Maria Dalva S. Pagoto, Elizabeth Madureira Siqueira, Matilde Araki Crudo por terem aceitado, gentilmente, tornarem-se meus interlocutores ao final do percurso.

Professores do Departamento de Educação- UFMT, campus de Rondonópolis, meus colegas, pela política arrojada de capacitação docente que me permitiu a dedicação exclusiva à pesquisa, concluindo-a no prazo determinado pela CAPES.

Colegas do Grupo de Pesquisa em História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil e do Grupo de Pesquisa em História da Educação – Cultura Escolar Urbana, da UNESP, pelas sugestões bibliográficas e documentais.

Luiz Gonzaga, Clementino, Luzinete, Luzia, funcionários do Arquivo Público do estado de Mato Grosso pela tolerância, paciência e pronto atendimento às solicitações de localização de documentos.

Antonio Carlos Máximo, Soraiha Miranda de Lima, Cancionila J. Cardoso, Simone Albuquerque da Rocha, Elni Willms, Sarah Kanaan, Ruth Genta, Ana Lúcia N. C. Vilela, Marjorie B. E. Mendes pelo carinho e pelo ombro amigo, nos momentos de ansiedade.



Richardson J. A . Mello e Katiuscia G. A . Mello, pela acolhida e pelo apoio em Cuiabá-Mt, onde passei grande parte do tempo levantando fontes documentais e bibliográficas.

CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual meu trabalho teria sido dificultado.



RESUMO

Objetivando contribuir para a produção de uma história do ensino inicial de leitura no Brasil, aborda-se nesta tese aspectos de um discurso institucional sobre esse ensino no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX. Mediante a recuperação, reunião, seleção, organização e análise da configuração textual de fontes documentais primárias e secundárias buscou-se compreender a constituição de um discurso sobre o ensino de leitura, relacionadamente à (re)organização da escola primária em Mato Grosso, especialmente a partir da reforma do ensino matogrossense, realizada em 1910, por professores paulistas. A conclusão a que se chegou ao final da investigação, foi a de que a apropriação do discurso paulista pelos matogrossenses, relativamente ao ensino de leitura, foi determinante da configuração de um discurso institucional “moderno” sobre o ensino inicial de leitura que possibilitou elevar Mato Grosso à condição de outros estados “mais desenvolvidos”, sobretudo o estado de São Paulo. A apropriação/constituição de um discurso institucional sobre o ensino inicial de leitura nas primeiras décadas do século XX, simbolizou a materialização do ideal de renovação pedagógica, defendido por intelectuais e administradores do ensino público matogrossense e entendido como condição de modernização da escola pública, responsável pela formação do cidadão republicano.

Palavras-chave: ensino da leitura – métodos de alfabetização – cartilhas – educação em Mato Grosso

Abstract

Aiming to contribute to the production of a history of initial reading teaching in Brazil, this thesis is about the aspects of an institutional speech on the education in the State of *Mato Grosso* during the first decades of the 20th century. By means of recuperation, collection, selection, organization and analysis of textual configuration of primary and secondary documentation sources, it was the intention to comprehend the parts of a speech on the reading teaching, related to the (re)organization of the primary school in *Mato Grosso*, especially from the reform in the *matogrossense* education made in 1910 by *paulista* teachers. The conclusion they got to at the end of their investigation showed that the appropriation of the *paulista* speech by the *matogrossense* people, concerning the reading teaching process, was determinative to the configuration of a modern institutional speech about the initial reading teaching, which permitted the primary public teaching in *Mato Grosso* to become, to a certain extent, matched to the “more developed” states, mainly the State of *São Paulo*. The appropriation/organization of an institutional speech on the initial reading teaching in the first decades of the 20th century meant the materialization of the ideal of pedagogical renovation, defended by scholars and managers of the *matogrossense* public teaching and understood as a condition for the modernization of the public school, responsible for the formation of the republican citizen.

Key-words: reading teaching – methods of teaching – handouts – education in *Mato Grosso*



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

PARTE I

O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O CAMINHO POSSÍVEL

CAPÍTULO 1

A produção acadêmica sobre alfabetização: um balanço

1.1. Balanço da produção acadêmica sobre alfabetização.....	16
1.2 Explicitando pressupostos teórico-metodológicos e procedimentos metodológicos.....	34

CAPÍTULO 2

Antecedentes históricos para compreensão de um discurso institucional sobre ensino de leitura no estado de Mato Grosso

2.1 A instrução pública e o ensino de primeiras letras no contexto matogrossense antes do século XX.....	55
2.2 Ensino de leitura: soletração e <i>Cartas ABC</i>	65
2.3 Livros e cartilhas em Mato Grosso no século XIX.....	71

PARTE II

GRUPOS ESCOLARES E MÉTODOS DE ENSINO DE LEITURA

CAPÍTULO 1

A organização da instrução pública no estado de Mato Grosso a partir da reforma de 1910

1.1 O contexto político (antes) da reforma do ensino em 1910.....	79
1.2 A reforma da instrução pública : uma necessidade.....	83
1.3 Os normalistas paulistas em Mato Grosso: a esperança da reforma ...	88
1.4 O <i>Relatorio das Escolas Normal e Modelo Anexa</i> (1911).....	97
1.5 Os grupos escolares e a atuação dos normalistas paulistas.....	107
1.5.1 A reforma do ensino e o método intuitivo.....	131



CAPÍTULO 2

Os professores das escolas matogrossenses e a reforma do ensino primário

2.1 A preparação dos professores matogrossenses.....	142
2.2 A reforma e a Escola Normal do estado de Mato Grosso.....	148
2.3 Os normalistas paulistas e a imprensa cuiabana: <i>A Nova Epoca</i>	155

PARTE III

O ENSINO DE LEITURA: MÉTODOS E CARTILHAS USADAS EM MATO GROSSO

CAPÍTULO 1

Métodos de ensino de leitura em Mato Grosso

1.1 A introdução do método analítico para o ensino de leitura.....	171
1.2A <i>Acta do Conselho Superior da Instrução Publica</i> e o método analítico para o ensino de leitura.....	179
1.3O método analítico para o ensino de leitura: a caminho da adoção oficial reforma do ensino primário em 1927 e a oficialização do método analítico.....	195
1.3.1 O método de ensino de leitura e o Programma da Escola Modelo Annexa – 1924.....	197
1.4A reforma do ensino primárioem 1927: a oficialização do método analítico.....	201
1.4.1 A (nova) reforma do ensino primário.....	201
1.4.2 A adoção oficial do método analítico.....	205

CAPÍTULO 2

Cartilhas de ensino de leitura e escola primária em Mato Grosso

2.1 Cartilhas X escola primária : algumas relações no contexto escolar.....	214
2.2 Cartilhas mais usadas em Mato Grosso.....	227

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS.....238

FONTES DOCUMENTAIS

1. SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

1.1 Relatórios (inspetores e diretores gerais, diretores de grupos escolares e professores).....246

1.2 Mensagens presidenciais.....248

1.3 Regulamentos e Leis da Instrução Pública.....249

1.4 Correspondência.....251

1.5 Programas de Ensino, Instruções e Regimentos.....252

1.6 Jornais.....253

1.7 Diversos (Livros de almoxarifado, atas, anotações).....255

2. SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO.....256

3. SOBRE HISTÓRIA DO ESTADO DE MATO GROSSO.....257

4. BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO258

INSTITUIÇÕES E ACERVOS CONSULTADOS

1. Públicos262

2. Particulares264

SUMÁRIO APENSO

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista semi-estruturada.....1

ANEXO 2 – Ofício do professor paulista Leowigildo Martins de Mello ao presidente do estado de Mato Grosso Pedro Celestino Corrêa da Costa.....5

ANEXO 3 – Carta publicada no jornal *A Cruz* a pedido do autor (não citado) 14.01.1912.....6

ANEXO 4 – Carta (réplica) de Leowigildo Martins de Mello publicada em *O Debate* – 19.01.1912.....8

ANEXO 5 – Tréplica do jornal <i>A Cruz</i> à defesa de de Leowigildo Martins de Mello – 28.01.1912.....	10
ANEXO 6 – Artigo do jornal <i>A Cruz</i> sobre o falecimento de leowigildo Martins de Mello – 06.08.1922.....	11
ANEXO 7 – <i>Acta</i> da sessão do Conselho Superior da Instrução Publica do estado de Matto-Grosso. 21 e 28.08.1915 (manuscrito).....	13
ANEXO 8 – <i>Acta</i> da reunião extraordinaria do Conselho Superior da Instrução publica do estado de Matto-Grosso. 18.06.1917(manuscrito).....	17
ANEXO 9 – Diploma de uma aluna da primeira turma da Escola Normal do estado de Mato Grosso – 1914.....	18
ANEXO 10 – Grupos escolares implantados em Mato Grosso – 1910/1930.....	20
ANEXO 11 – Relação de livros e cartilhas fornecidos às escolas pela Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso- 1912.....	21
ANEXO 12 – Cartilhas e <i>Cartas ABC</i> fornecidas às escolas públicas pela Diretoria Geral da instrução Pública de Mato Grosso – 1912.....	24
ANEXO 13 – Número de escolas e alunos matriculados no estado de Mato Grosso - 1912.....	25
ANEXO 14 – Inventário dos livros e cartilhas existentes no Almoxarifado da Diretoria Geral da Instrução Pública – 1916.....	26
ANEXO 15 – Livros, cartilhas e outro material fornecidos pela Diretoria Geral da Instrução Pública aos grupos escolares e a Escola Normal e Modelo Anexa – 1916/1918.....	27
ANEXO 16 – Relação de títulos de livros e cartilhas aprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública com a respectiva quantidade ser adquirida em 1917.....	28
ANEXO 17 – Cartilhas e livros fornecidos às escolas públicas pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso –1910/1919.....	29
ANEXO 18 – Cartilhas e livros fornecidos às escolas públicas pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso –1920/1932.....	30

ANEXO 19 – Relação de cartilhas mais usadas em Mato Grosso nas primeiras décadas do século XX.....	31
ANEXO 20 – Livros e cartilhas adquiridos pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso- 1916/1923.....	32
ANEXO 21 – Cartilhas e livros recebidos no Almocharifado da Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso- 09.04.1917.....	33
ANEXO 22 – Livros e cartilhas da Escola Isolada Masculina da Capital: estoque e saída -1919/1920.....	34
ANEXO 23 – – Livros e cartilhas adquiridos pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso- 15.09.1925.....	35
ANEXO 24 – Livros e cartilhas adquiridos pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso- 19.12.1925.....	36
ANEXO 25 – Livros comprados em Cuiabá pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso-1925	37
ANEXO 26 – Relação de matrículas nos Grupos Escolares de estado de Mato Grosso - 1925.....	38
ANEXO 27 – <i>Mapa Mensal</i> de livros e cartilhas distribuídos às escolas públicas pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso - 1925.....	39
ANEXO 28 – Cartilhas e livros do Almocharifado da Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso (estoque e saídas) – 1924/1927.....	40
ANEXO 29 – Cartilhas em estoque no Almocharifado da Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso - 1925.....	41
ANEXO 30 – Relação de material adquirido pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso- 1927.....	42
ANEXO 31 – Orçamento de livros e cartilhas realizados pela Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso- 1932.....	43

ANEXO 32 – <i>Programma da Escola Modelo Annexa à Normal</i> (para o primeiro ano escolar- Leitura e Linguagem).....	44
ANEXO 33 – <i>Instrucções praticas para o ensino de leitura pelo methodo analytico</i> – expedidas pela Directoria Geral do Ensino (São Paulo)- Modelo de Lições.....	46
ANEXO 34 – <i>Cartilha Nacional</i> , de Hilario Ribeiro.....	55
ANEXO 35 – <i>Cartilha da Infancia</i> , de Tomaz Galhardo.....	64
ANEXO 36 – <i>Cartilha das Mães</i> , de Arnaldo de Oliveira Barreto.....	71
ANEXO 37 – <i>Meu Livro</i> (primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytico), de Theodoro Jeronymo de Moraes.....	76
ANEXO 38 – <i>Cartilha Analytica</i> , de Arnaldo de Oliveira Barreto.....	90
ANEXO 39 – <i>Nova Cartilha Analytico-Synthetica</i> , de Mariano de Oliveira.....	96
ANEXO 40 – <i>Cartilha Ensino-Rapido da Leitura</i> , de Mariano de Oliveira.....	102
ANEXO 41 – <i>Relatorio Escolas Normal e Modelo Annexa</i> (1911)	109

INTRODUÇÃO



I

A alfabetização tem-se constituído objeto de meu interesse desde o início de minha carreira profissional no magistério público, há 20 anos. Trabalhando com as séries iniciais do ensino fundamental, durante algum tempo, inclusive com a primeira série desse nível de ensino e depois com formação de professores alfabetizadores, no curso de pedagogia e em cursos de capacitação docente¹, tenho tido o privilégio de compartilhar expectativas, sonhos, dificuldades e esperanças a respeito da alfabetização no estado de Mato Grosso.

Movida por preocupações a respeito dos encaminhamentos e resultados relativos à alfabetização², tive a oportunidade de defender, em 1994, dissertação de mestrado³, cuja temática permitiu-me uma reflexão mais sistemática sobre o processo de alfabetização. Tomando como objeto de estudo as cartilhas de alfabetização, o objetivo foi compreender a importância que esse recurso didático adquire nas relações de ensino e o lugar que ocupa nas salas de alfabetização. Com características de pesquisa etnográfica, mediante abordagem qualitativa, o estudo realizado permitiu compreender como a cartilha vai-se deslocando na sala de aula e invadindo a prática alfabetizadora, interferindo e determinando o processo de alfabetização de crianças.

Vencida essa etapa de minha carreira acadêmica, dei-me conta de que os problemas constatados por mim (e por tantos outros!) relativamente ao uso de cartilhas de alfabetização e para os quais eu ansiava por respostas continuavam demandando investigações que pudessem abranger e explicar outros aspectos do processo de ensino-

¹ Desde 1985 estou lotada no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis-MT, onde ministro aulas no curso de Pedagogia.

² Alfabetização aqui está sendo entendida como o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na fase inicial de escolarização de crianças.

aprendizagem de língua escrita na fase inicial da escolarização de crianças. As preocupações continuavam, pois, embora houvesse a satisfação da realização de um primeiro trabalho acadêmico de maior significado, novos desafios se apresentavam com a divulgação dos resultados da pesquisa. Foi considerável a demanda decorrente dessa divulgação. Acredito que o motivo principal relaciona-se, principalmente, com o fato de que a investigação envolvia professores de escolas públicas locais⁴, evidenciando o perfil dos alfabetizadores e de suas práticas docentes, naquele momento histórico. Muitos professores se interessaram em conhecer os resultados obtidos, e tive a possibilidade de divulgar a dissertação em vários encontros e reuniões de estudo.

Essas oportunidades de discussão e reflexão foram muito importantes porque, além de me permitirem avaliar o alcance e os limites da investigação empreendida, instigaram-me a buscar a compreensão de aspectos relevantes relacionados a dois âmbitos da pesquisa, a saber: o dos aspectos relativos ao processo da alfabetização, especificamente, e o dos aspectos relativos a dados da pesquisa, que não tinham sido por mim abordados (ou o foram apenas superficialmente).

Apesar de minha boa vontade, não me era possível responder satisfatoriamente a muitas questões apresentadas pelos professores. Continuava sendo necessário investir em estudos e pesquisas; esse parece ser o único caminho na busca de respostas às ansiedades dos educadores.

A oportunidade de continuar investigando a respeito do tema “alfabetização”, mantendo o foco na contribuição para os estudos de caráter regional, chegou com a

³ Refiro-me à dissertação *O espaço da cartilha na sala de aula*, defendida em 1994, na Universidade Federal de Goiás-Goiânia, sob a orientação da Profa Dra Ana Luiza Bustamante Smolka (FE –UNICAMP).

⁴ Essa pesquisa foi realizada durante os anos de 1992 e 1993, em Rondonópolis-MT, uma das maiores cidade do interior do estado de Mato Grosso (com uma população aproximada de 150 mil habitantes), cuja distância da capital, Cuiabá, é estimada em 220 quilômetros.



A oportunidade de continuar investigando a respeito do tema “alfabetização”, mantendo o foco na contribuição para os estudos de caráter regional, chegou com a possibilidade de cursar doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, no ano de 1996. A reflexão e o amadurecimento propiciados pela prática docente de longos anos, enriquecidos pelo curso de mestrado, instigaram-me para a busca de maior compreensão do fenômeno da alfabetização no estado de Mato Grosso.

Tendo em vista que no curso de mestrado eu já tivera a oportunidade de realizar uma investigação “de sala de aula” e dado o maior prazo disponível para pesquisa no doutorado, optei, então, por encaminhar pesquisa que pudesse contribuir para a compreensão do passado e, de certa forma, também para a compreensão do presente da alfabetização no estado de Mato Grosso e, quem sabe, ainda responder, indiretamente, a algumas questões levantadas por professores inconformados com a situação da alfabetização nesse estado.

Assim, assumi o desafio de investigar a alfabetização em Mato Grosso, mediante pesquisa de fundo histórico. Essa decisão se deu, principalmente, por estar convencida da inestimável contribuição que a pesquisa histórica a respeito desse tema pode oferecer, não apenas para a compreensão da problemática da alfabetização, mas também para a tomada de decisões político-pedagógicas no presente. Concordo plenamente com Graff (1994), quando, ao refletir sobre aspectos da história da alfabetização no mundo ocidental, afirma:

o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ela tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos. (Graff, 1994, p.45)

II



É importante ressaltar que nos últimos dez anos, pesquisas baseadas na abordagem histórica em educação passaram a ter um maior impulso em Mato Grosso, em função da criação do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso⁵.

No entanto, são raras as pesquisas que tratam direta ou indiretamente do tema alfabetização nesse estado. Foram localizadas as investigações de Persona (1993), Amâncio (1994), Cardoso (1995) e Monteiro (1995). No entanto, nenhuma dessas pesquisas trata da alfabetização em Mato Grosso, na perspectiva histórica⁶.

Em vista disso, após pesquisa preliminar, optei por investigar a história da alfabetização nesse estado. No entanto, dada a abrangência do tema e as dificuldades inerentes a esse tipo de pesquisa, delimitei a investigação ao discurso institucional sobre o ensino inicial de leitura, produzido no Mato Grosso nas primeiras décadas deste século.

A decisão pela delimitação cronológica⁷ deve-se ao fato de esse período ser extremamente efervescente e rico no que tange à instrução pública, com grandes esforços

⁵ O curso de Pós-graduação em Educação foi fundado em Cuiabá, no ano de 1988, oferecendo curso de Mestrado inicialmente e, mais recentemente, curso de Doutorado em Educação, contando atualmente com uma produção acadêmico-científica bastante significativa. Acompanhando uma tendência na área da pesquisa histórica em educação, muito dessa produção contempla “novos objetos” de investigação, abordando temas importantes para a compreensão da educação no estado de Mato Grosso. Um exemplo é o estudo desenvolvido por Crudo (1999), professora da UFMT, referente às relações entre educação e trabalho infantil, no contexto do Arsenal de Guerra em Cuiabá, no século XIX. Outra investigação significativa para a área da instrução pública que merece ser citada é a de Siqueira (1999) a qual discute aspectos da instrução pública no século XIX. Obviamente, antes disso algumas importantes investigações na abordagem histórica tinham sido produzidas, a maioria também por professores da UFMT, em atendimento às exigências de seus cursos em nível de pós-graduação em Educação, realizados nas diversas universidades brasileiras espalhadas por este país.

⁶ Vale ressaltar, entretanto, os esforços de Persona (1993) na primeira parte de sua dissertação intitulada *Alfabetização: prática pedagógica de professores considerados bem sucedidos*, em fornecer informações sobre um percurso “Do ler e escrever no Brasil” e “Do ler e escrever em Mato Grosso”, em que a pesquisadora procura situar historicamente a alfabetização no Mato Grosso, antes de iniciar sua análise da prática docente de alfabetizadores considerados bem sucedidos.

⁷ A pesquisa que desenvolvi, tendo em vista a delimitação temporal adotada, coincide – conforme a investigação de Magnani (1997) sobre os métodos de alfabetização em São Paulo (1876/1994) – com o segundo momento histórico eleito pela pesquisadora como crucial para o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo.

na organização do aparelho escolar e do ensino matogrossense, caracterizados por mudanças significativas sintetizadas, principalmente, nas seguintes iniciativas oficiais :

- a organização do *Regulamento da Instrução Pública Primária*, em 1910;
- a criação dos grupos escolares, em 1910 e 1911;
- a fundação da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Escola Modelo Anexa , em 1911;
- a elaboração do *Regulamento da Escola Normal do estado de Mato Grosso* , em 1914;
- a elaboração e implantação do *Regimento Interno dos Grupos Escolares*, em 1916;
- a elaboração do *Programa de Ensino* dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas em 1916;
- a elaboração do *Programa da Escola Modelo anexa à Normal*, em 1924;
- a elaboração do *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso* em 1927; e
- a adoção de cartilhas de alfabetização e livros de leitura, sintonizados com as novas idéias.

Decorrentes de um movimento que se desenvolve no âmbito da instrução pública, com o aparente aval das autoridades políticas matogrossenses e a partir dos ideais republicanos de democratização da escola pública e da modernização dos métodos de ensino, em geral, e dos métodos do ensino da leitura, em particular, essas iniciativas, efetivadas por administradores do serviço público e por professores normalistas, representam não apenas as aspirações desses administradores e intelectuais relativamente à

instrução pública em Mato Grosso, mas também a forma como pensaram em resolver seus problemas educacionais básicos.

A análise do conjunto dessas iniciativas oficiais possibilitou a compreensão/elucidação de aspectos importantes relativamente ao ensino inicial de leitura de crianças no início do século XX, no estado de Mato Grosso.

Quanto à delimitação aos aspectos de um discurso institucional sobre ensino de leitura, esta se deve ao fato de ter percebido, já na pesquisa preliminar, abundante material discursivo de cunho oficial que apontava para a constituição de um discurso que se iniciava em 1910, mais precisamente no segundo semestre desse ano, e se estendia ao longo das duas décadas seguintes, rumo a uma aparente consolidação marcada pela oficialização de um método de ensino de leitura, em 1927. Pode-se, de certa forma, identificar nesse movimento constitutivo de um discurso sobre o ensino de leitura em Mato Grosso, dois momentos : um, em que se evidencia sua implantação, e que corresponde ao período de 1910 a 1924 aproximadamente; e, um segundo momento caracterizado pela sua consolidação, a partir de 1924, acentuando-se nos anos seguintes, especialmente depois de 1927.

A fim de compreender a constituição de um discurso institucional sobre ensino inicial de leitura no Mato Grosso, foram eleitos como *corpus* da investigação dois documentos oficiais considerados emblemáticos desse processo: o *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa* -1911, elaborado pelo professor Leowigildo Martins de Mello, normalista paulista contratado em 1910 para reorganizar o ensino matogrossense, e a *Ata do Conselho Superior da Instrução Pública*, de 21 e 28 de agosto de 1915.



Como procedimento de análise recorreu-se à análise da configuração textual dos documentos eleitos como *corpus*. Esse procedimento, como se verá no tópico destinado à explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos, permite considerar não apenas o conteúdo do documento mas o conjunto de aspectos que constituem o discurso institucional configurado no texto. Esses aspectos encontram-se consubstanciados não apenas nos documentos considerados emblemáticos, mas também em diversos textos a ele relacionados: regulamentos e normativas da instrução pública; leis; decretos e mensagens de presidentes; relatórios de inspetores, diretores da instrução pública, diretores de escolas e professores; atas do Conselho Superior da Instrução Pública; diários e/ou mapas mensais de professores; livros de almoxarifado e de registro de movimento de alunos das escolas públicas; programas de ensino; regimentos escolares; livros didáticos, manuais e cartilhas adotadas para as escolas públicas; correspondências entre diretores da instrução pública, diretores de grupos escolares, professores e outras autoridades da administração pública; artigos publicados em revistas e/ou jornais de época e também em depoimentos de várias pessoas entrevistadas⁸.

Após definição e delimitação do objeto de investigação, algumas questões, que passo a elencar, emergiram no sentido de nortear a investigação:

- Que mudanças a implantação dos grupos escolares no estado de Mato Gross trouxe para o ensino primário?
- Qual o sentido dessas iniciativas oficiais para a constituição de um discurso institucional, de caráter normativo e prescritivo, sobre o ensino da leitura?

⁸ Abordo a constituição do grupo de entrevistados no final do capítulo 1, a seguir.



- Quais os desdobramentos e implicações da implantação do *Regulamento da Instrução Pública Primária do estado de Mato Grosso*, para o sistema de ensino matogrossense, em 1910 ?
- A introdução de novos métodos e procedimentos de ensino nos grupos escolares interferiu na prática docente matogrossense? É possível dimensionar essa influência?
- Dado que a reorganização do ensino matogrossense foi realizada por professores paulistas, que aspectos da organização do ensino primário paulista são apropriados na constituição do discurso institucional sobre alfabetização no Mato Grosso?
- Como os normalistas paulistas contribuem para uma “apropriação” do discurso sobre alfabetização? Quais os embates, os conflitos decorrentes dessa “apropriação”?
- Quem são os sujeitos que provocam/alimentam/discutem questões relativas ao ensino de leitura e escola primária no estado de Mato Grosso? Qual é a participação, o lugar do professor primário nesse processo?
- Relativamente ao ensino de leitura, as reformas de 1910 (com a introdução dos grupos escolares) e a de 1927 (com a oficialização do método analítico para o ensino da leitura) colaboraram para a constituição de novas concepções sobre o ensino da leitura?
- É possível precisar em que âmbito isso se evidenciou? Como era orientado o trabalho didático de leitura antes e depois dessas reformas?

Foram então definidos os seguintes objetivos da investigação:

- Contribuir para a produção de uma história do ensino primário e do ensino de língua no Brasil e para o desenvolvimento de pesquisa de fundo histórico em alfabetização.
- Possibilitar a compreensão do passado da alfabetização no estado de Mato Grosso, contribuindo para a tomada de decisões, no presente, por parte daqueles que buscam soluções para os problemas na área do ensino de leitura e escrita na fase inicial da escolarização de crianças.
- Compreender aspectos de um discurso institucional sobre ensino de leitura produzido no início do século XX, em Mato Grosso.
- Analisar a configuração textual dos documentos eleitos como *corpus*.
- Recuperar, reunir e selecionar fontes documentais primárias e secundárias sobre história da alfabetização no estado de Mato Grosso, no século XIX e primeiras décadas deste século.

Com esses objetivos definidos passo a explicitar a hipótese de investigação formulada para discussão nesta tese. O discurso institucional sobre alfabetização no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, produziu-se sobretudo a partir da chegada de normalistas paulistas em Cuiabá, contratados pelo governo especialmente para (re)organizarem a escola primária em 1910. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso institucional matogrossense sobre o ensino de leitura constituiu-se mediante a apropriação do discurso paulista, na versão dos dois primeiros professores contratados que, entre outras iniciativas, introduzem um método de ensino de leitura nas escolas primárias de Mato Grosso. Essa apropriação, todavia, não ocorreu passivamente, mas foi marcada pelos impasses e os conflitos de interesses, próprios dos inúmeros fatores presentes no seu engendramento.



III

Tendo em vista os objetivos desta tese e a quantidade de documentos localizados e selecionados para o seu desenvolvimento, dos quais considerei importante apresentar pelo menos uma parte, decidi organizá-la em dois volumes. No volume 1, apresento todo o percurso e os resultados da investigação, incluindo um sumário completo. No volume 2 – Apenso - apresento parte das fontes documentais a que recorri na discussão e elaboração da tese e um sumário referente ao seu conteúdo.

O volume 1 da tese foi organizado em três partes precedidas de uma Introdução Geral. Nessa introdução, subdividida em três tópicos têm-se: as razões que me levaram ao desenvolvimento desta tese; a justificativa da relevância da investigação sobre ensino de leitura no Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século; as questões norteadoras da investigação e apresentação dos objetivos, bem como do *corpus* da investigação e a hipótese a ser discutida na tese; e, finalmente, a explanação sobre a sua organização.

A seguir, na Parte I, apresento o percurso de elaboração da tese em dois capítulos nos quais procuro, no Capítulo 1, realizar um balanço da produção acadêmica sobre alfabetização e explicitar os pressupostos teórico-metodológicos e os procedimentos empregados na construção do objeto de estudo. No Capítulo 2 procuro situar os antecedentes históricos da constituição de um discurso institucional sobre ensino de leitura, em que se discute as práticas de ensino de leitura presentes em Mato Grosso, no século XIX.

A Parte II compõe-se de dois capítulos e aborda as relações entre grupos escolares e métodos de ensino de leitura. No Capítulo 1 discute-se a questão da

(re)organização do ensino primário, enfocando a reforma da instrução pública de 1910 e as iniciativas dos professores paulistas, e à organização dos grupos escolares. No Capítulo 2 enfatiza-se a problemática da preparação dos professores de Mato Grosso para implementarem a reforma do ensino. Aborda-se também a (re)estruturação da Escola Normal do estado de Mato Grosso que estivera desativada por muitos anos e é reorganizada no início de 1911.

Na Parte III são abordadas, em dois capítulos, questões especificamente relacionadas com o ensino de leitura: métodos e cartilhas. No Capítulo 1 discute-se a introdução do método analítico no *Programa dos Grupos Escolares* e outras iniciativas que revelam aspectos importantes da representação construída pelas autoridades administrativas sobre métodos de ensino de leitura. No Capítulo 2, o foco centra-se nas cartilhas de ensino de leitura mais usadas em Mato Grosso.

Finalmente, são apresentadas “Considerações finais” que encerram a apresentação da tese. Nessa parte discute-se aspectos da constituição do discurso institucional sobre ensino de leitura no Mato Grosso ligados à apropriação de outros discursos, sua constituição e legado ao presente.

Encerrando, são apresentadas as Referências Bibliográficas e Documentais, seguidas da Bibliografia organizada da seguinte forma:

- Fontes Documentais classificadas em vários itens: 1. Sobre Instrução Pública no estado de Mato Grosso (Relatórios, Mensagens Presidenciais, Regulamentos e Leis, Correspondência, Jornais, Programas de ensino, Regimentos e Diversos (livros de almoxarifado, atas, anotações). Outros itens incluídos nessas fontes: 2. Sobre História do Mato Grosso, 3. Sobre História da Educação em Mato Grosso.
- Bibliografia de Apoio Teórico

PARTE I

O PERCURSO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O CAMINHO POSSÍVEL



CAPÍTULO 1

A produção acadêmica sobre alfabetização: um balanço



1.1 Balanço da produção acadêmica sobre alfabetização

A decisão de investigar, de uma perspectiva histórica, o problema da alfabetização no estado de Mato Grosso, delimitando a pesquisa ao discurso institucional sobre o ensino inicial da leitura, evidenciou a necessidade de retomada e ampliação das reflexões sobre a produção acadêmica contemporânea relativa à alfabetização no Brasil e também em outros países.

Um balanço dessa produção nas últimas décadas deste século evidencia uma multiplicidade de estudos e pesquisas como decorrência de diversos fatores, entre eles a preocupação geral com o fenômeno da alfabetização, incluindo problemas ligados tanto ao alfabetismo⁹ como ao analfabetismo, em suas relações sócio culturais.

No Brasil, os estudos sobre a alfabetização evidenciam a relevância do tema e a preocupação geral, por parte de pesquisadores e educadores, com a operacionalização de uma política educacional do país relacionada com problemas da educação básica. No entanto, pesquisas de fundo histórico sobre o tema ainda são poucas, indicando a necessidade de investigações desse tipo que venham permitir um maior conhecimento do passado e do presente da alfabetização em nosso país.

Apesar da ausência de uma política de divulgação e circulação de resultados de investigações – que dificulta o acesso a relatórios de pesquisas financiadas por agências

⁹ O conceito *alfabetismo* é utilizado por Harvey Graff (1990), no artigo "O mito do alfabetismo", traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e publicado no periódico *Teoria & Educação*, v. 2, p. 30-64, 1990. É, todavia, mais recente (meados da década de 90 deste século) o uso desse termo na bibliografia pedagógica brasileira. Segundo Soares (1995), *alfabetismo* caracteriza o estado ou condição daqueles que se utilizam das habilidades de ler e escrever beneficiando-se individual e socialmente dessas habilidades. Mais recentemente essa pesquisadora tem preferido o uso de *letramento* como sinônimo de *alfabetismo*. Para maiores explicitações sobre o termo *letramento*, sua origem e recente utilização no Brasil, ver Soares, 1999, p.15-25.

de fomento nacionais – alguns pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo pesquisas com o objetivo de inventariar, organizar e divulgar o conhecimento construído e/ou em construção sobre a alfabetização no Brasil.

Dentre essas pesquisas destaco a de Soares, *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989). Depois dessa, outras pesquisas do tipo “estado do conhecimento” foram realizadas no Brasil, indicando, de certa forma, “amadurecimento” ou talvez certo “esgotamento” das pesquisas em alfabetização com foco nos seus possíveis condicionantes/determinantes e na busca de soluções para o problema do fracasso escolar, especialmente, no início da escolarização.

Essas pesquisas, incluindo a de Soares, fornecem extenso inventário de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças e têm contribuído para o desenvolvimento de outras investigações sobre o tema. É o caso das pesquisas de Barbosa (1990) e Espósito (1992). Além dessas, também é possível, atualmente, ter acesso a diferentes bases de dados¹⁰, algumas das quais foram consultadas para as reflexões contidas neste tópico.

Apesar da intensa e variada produção acadêmica na área da alfabetização, como se pode comprovar pelo estudo dos pesquisadores citados, é importante mencionar, de início, a relevância do já clássico artigo de Soares, intitulado “As muitas facetas da alfabetização” (1985), como marco histórico de um processo de organização do conhecimento produzido sobre alfabetização¹¹. Discutindo a questão do fracasso escolar e suas causas, segundo

¹⁰ Uma das Bases de Dados consultadas foi a da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que, por exemplo, apresentou em CD-ROM (1996) excelente inventário de pesquisas publicadas no Brasil, durante o período de 1981 a 1996; em 1997, tem-se a 2.ª edição, atualizada e ampliada, desse CD-ROM. Foram consultadas também as seções de Comunicações e Trabalhos divulgados nas Reuniões Anuais da ANPED, nos anos de 1996 e 1997.

¹¹ Embora o artigo seja datado de 1985, muitas das reflexões nele contidas continuam atuais, razão pela qual estarei utilizando verbos no presente, quando se trata da síntese desse artigo.

sobre alfabetização¹¹. Discutindo a questão do fracasso escolar e suas causas, segundo diferentes pontos de vista, a pesquisadora aponta para a necessidade de uma compreensão mais ampla da natureza do processo de alfabetização, que condense contribuições das diferentes áreas de conhecimento interessadas na sua elucidação/compreensão, evitando-se assim a adoção de perspectivas reducionistas.

Convencida de que é impossível fugir de uma multiplicidade de perspectivas e de uma pluralidade de enfoques quando se trata de compreender o fenômeno da alfabetização, Soares insiste na necessidade da articulação das contribuições apontadas, a fim de se produzir uma *teoria coerente* sobre alfabetização. Para a pesquisadora, o primeiro passo seria uma revisão das perspectivas, análises e estudos que pudesse fornecer uma visão do "estado do conhecimento", nessa área.

Essa iniciativa, como se viu, coube à própria pesquisadora, que, pioneiramente, desenvolve uma pesquisa que inventaria a produção acadêmica brasileira, resultando na publicação de 1989, que se constitui numa referência obrigatória para os que se propõem a desenvolver estudos e pesquisas sobre alfabetização, no Brasil. Abrangendo o período compreendido entre 1954 e 1986, foram analisados 109 artigos publicados em periódicos especializados e 75 dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação que evidenciam um "conhecimento em construção".

Segundo Soares, é necessário reconhecer a importância do aspecto qualitativo que vem acompanhando o aumento das investigações nessa área. Ao longo das quatro décadas

¹¹ Embora o artigo seja datado de 1985, muitas das reflexões nele contidas continuam atuais, razão pela qual estarei utilizando verbos no presente, quando se trata da síntese desse artigo.



dessas duas áreas, embora já se verificasse no final do período pesquisado (1986) a ampliação de quadros teóricos que fundamentam a produção de conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças.

A pesquisa de Soares evidencia também que o enfoque psicopedagógico informa 70% dos textos, ficando 30% destinados a outros enfoques que emergiram somente a partir da década de 1980, momento em que, no Brasil, começa a ampliar-se o número de pesquisas que buscam outras explicações e contribuições para a compreensão do processo de alfabetização.

Com relação ao referencial teórico *psicologia*, que persiste ao longo do tempo como fonte de pressupostos para a produção acadêmica e científica na área da alfabetização, a pesquisadora ressalta que esse referencial é bastante heterogêneo, constituindo-se de vários eixos epistemológicos que subjazem às diferentes concepções psicológicas (associacionista, gestaltista, psicogenética e psiconeurológica), com predomínio do associacionismo, apesar do crescimento da tendência psicogenética, indicativa da tardia mas forte influência do pensamento do epistemólogo genebrino Jean Piaget na reflexão sobre a alfabetização, especialmente por meio da pesquisa desenvolvida pela argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, que teve grande repercussão nos países da América Latina e no Brasil, a partir de meados da década de 1980.

A ampliação de referencial teórico é entendida como decorrência do reconhecimento da complexidade do processo de alfabetização e da necessidade de considerarem-se a multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoques sob os quais a alfabetização pode/deve ser compreendida.

Mas vale ressaltar que, apesar de verificar uma diversificação de enfoques no período abrangido, Soares identificou apenas uma pesquisa – Dietzsch, 1979 – de acordo



com a abordagem histórica. Nessa pesquisa Dietzsch propõe uma análise do discurso da alfabetização, mediante o estudo de cartilhas em uso na cidade de São Paulo, no período compreendido entre 1930 e 1970.

Na mesma linha de Soares, mas ampliando a abrangência com a incorporação de autores estrangeiros, *Alfabetização: catálogo da base de dados*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SP, organizada por Barbosa (1990), em dois volumes, tem por objetivo a divulgação de uma documentação sobre alfabetização que resultou do levantamento exaustivo de obras nacionais e internacionais, sem limitação de período de edição. São apresentados 1000 títulos (500 em cada um), entre livros, artigos de periódicos, teses, conferências, programas, projetos, legislação e vídeos.

O agrupamento das obras se deu por área de conhecimento (atendendo aos critérios propostos por Soares em “As muitas facetas da alfabetização” (1985)), e também por assunto. Assim, oito grandes categorias embasam a classificação da documentação: pedagogia, psicologia, psiconeurologia, lingüística, sociolingüística, psicolingüística, sociologia e política.

Dos 1000 títulos apresentados nos Catálogos, 40% fundamentam-se na pedagogia; 6,1% na psiconeurologia; 6,7% na lingüística; 1,8% na sociolingüística; 6,5 na psicolingüística, 6,5 % na sociologia, 7,2% na psicologia e, 25,3% abordam questões relativas a aspectos políticos. Essa distribuição confirma a tendência apontada por Soares (1989) de maior concentração de trabalhos respaldados na pedagogia. Se juntarmos a esses também os realizados de acordo com a psicologia, teremos 47% dos trabalhos respaldados nessas áreas de conhecimento, ficando uma percentagem bem pequena para as demais. É



importante ressaltar, ainda, que Barbosa não faz nenhuma referência a publicações de pesquisas de fundo histórico¹².

Em “Alfabetização em revista: uma leitura” (1992), Espósito apresenta resultado de pesquisa a respeito dos textos sobre alfabetização publicados em *Cadernos de Pesquisa (CP)*, da Fundação Carlos Chagas - SP. Dada a importância dos CPs que, especialmente a partir da década de 1980, vêm publicando, dentre outros, estudos e resultados de pesquisas em alfabetização, a pesquisadora realiza análise crítica que abrange 47 estudos e ensaios publicados em vinte anos, sobre alfabetização, nesse periódico. Tomando como referência os dois trabalhos de Soares – “As muitas facetas da alfabetização” (1985) e *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989) – e assumindo o mesmo critério já adotado por Soares, nesta última publicação Espósito considera trabalhos de pesquisadores que tenham como foco a temática da “aquisição da língua escrita, pela criança, no processo de escolarização regular” (1992, p.16).

Como resultado de sua análise, a pesquisadora afirma que, na década de 1970, desenvolve-se um modelo “quase perfeito” de interação entre a pesquisa psicológica e a prática pedagógica. Os estudos relatados nos CPs voltam-se, predominantemente, para a faceta psicopedagógica, sendo que o número de artigos publicados nos CPs, nesse período, é muito menor do que na década subsequente.

Espósito constata que os estudos publicados na década de 1980, especialmente a partir de 1985, refletem a incorporação de contribuições de diferentes áreas do

¹² É apenas nos meados da década de 1990 que são publicadas, no Brasil, traduções de livros e artigos de acordo com abordagem histórica em alfabetização, como as de Frago (1993), Graff (1994) e Magalhães (1996) que serão abordados brevemente nesta introdução.

conhecimento, entre elas as da psicologia cognitiva, lingüística, sociolingüística e sociologia.

Ainda segundo Espósito, o tema *alfabetização* é abordado nos *CPs*, pela primeira vez em 1971, por Ana Maria Poppovic. O foco desse artigo centra-se nas relações entre o processo de alfabetização de crianças, sua maturidade e inteligência. Esse artigo representa, de forma exemplar, uma longa tradição de trabalhos sobre o tema que, desde a década de 1920, procuravam determinar o peso relativo de diferentes fatores, que interferem no processo de alfabetização, além da inteligência.

Em decorrência dessa tendência, desenvolvem-se no âmbito da psicologia, estudos relacionados à facilitação da aprendizagem da leitura e, no âmbito da pedagogia, passam-se a preconizar propostas de programas escolares e material didático visando a atender a introdução à alfabetização (período preparatório). Subjaz a esses trabalhos a concepção de que a aprendizagem da leitura identifica-se com o domínio de um conjunto de habilidades hierarquicamente ordenadas. Ganham relevância, nesse contexto, os testes de prontidão ou maturidade para detectar/diagnosticar as possibilidades de êxito na alfabetização.

De acordo com Espósito, os artigos publicados nos *CPs* na década de 1980 caracterizam-se pela pluralidade de enfoques, cuja ênfase recai na identificação de mecanismos de seletividade social da/na escola. Entre 1981 e 1984, grande parte das pesquisas enquadra-se numa categoria que a pesquisadora denomina de “condicionantes do rendimento escolar”.

Nesse período surgem também alguns trabalhos como o de Carraher (1981) e Góes (1984) que “sinalizam uma nova tendência de investigação psicológica do processo de alfabetização, onde tanto o construtivismo como o sócio-interacionismo são privilegiados como marcos de referência” (Espósito, 1992, p. 25).



A partir de 1985, é significativo o aumento do número de artigos publicados nos CPs sobre alfabetização, em função de dois fatores, principalmente. Um deles foi a edição do número 52 desse periódico, todo ele dedicado a esse tema; o segundo, sem dúvida, refere-se à maior divulgação, a partir dos anos 1970, de uma série de trabalhos de autores estrangeiros que estabelecem, a partir de novos enfoques, outros parâmetros de compreensão sobre o processo de alfabetização, ressaltando-se as investigações de Emilia Ferreiro e colaboradores.

Espósito constata a emergência de outras linhas de investigação – Rockwell, Franchi e Cagliari (1985), Dietzsch (1979, 1990), Martins (1991) e Braslavsky (1988) – e de outros temas enfocados. Todavia, é importante ressaltar que essa pesquisadora não classifica nenhuma pesquisa como sendo de fundo histórico. A investigação de Dietzsch (1979) que, segundo Soares (1989), enquadra-se nessa abordagem, foi classificada por Espósito no referencial da lingüística, tendo em vista a natureza da temática desenvolvida.

Considera a pesquisadora que o conjunto de textos publicados nesse periódico, ao longo de vinte anos, contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla e mais aprofundada da alfabetização, apontando, no entanto, “a necessidade da construção de um quadro teórico abrangente, capaz de conciliar resultados e integrar, estruturadamente, estudos sobre os diferentes aspectos do processo da alfabetização” (1992, p.26) e reiterando como desafio, para a década de 1990, a construção de uma *teoria coerente* sobre alfabetização.

Sobre a produção acadêmica em alfabetização divulgada a partir da década de 1990, pode-se afirmar que os dados evidenciam a permanência do predomínio do enfoque

psicopedagógico, já constatado por Soares¹³. Dos 117 títulos de dissertações e teses sobre o tema “alfabetização”, defendidas nos programas de pós-graduação, no Brasil, no período compreendido entre 1987 e 1995, 75,1 % foram informados por esse enfoque (45 pesquisas enfocam a prática pedagógica e 42 abordam aspectos ligados à psicologia); 10,2 % dos estudos foram informados pelos enfoques da lingüística, sociolingüística e psicolingüística, e 14,7 % por outros referenciais.

No que tange ao enfoque da psicologia, confirmando tendência observada nas pesquisas de Soares, Barbosa e Espósito, o recorde fica a cargo do construtivismo, fundamentando 38,1% das pesquisas em alfabetização no período indicado. O sociointeracionismo referencia um percentual menor de estudos, em torno de 33,4%, ficando 28,5% por conta de outras perspectivas da psicologia.

Com relação à ampliação de temas e enfoques, alguns dados chamam a atenção no percentual de 14,7% atribuído a *outros referenciais* que emergem. Um deles embasa os estudos que tematizam a relação entre informática e alfabetização. Duas pesquisas abordam esse tema: uma realizada em 1989 e outra em 1995. Outro referencial que marca presença é o da abordagem histórica na alfabetização, com uma pesquisa realizada no ano de 1988. Refiro-me à dissertação de mestrado de Maria do Carmo Borges Cavalcante (1988) intitulada *Descompasso entre a política e a prática da alfabetização*, defendida na

¹³ Tendo em vista que os dados até aqui apontados referentes ao “estado do conhecimento” em alfabetização não abrangem a produção divulgada na década de 1990, considereei necessário completá-los, valendo-me de consultas às bases de dados em CD-ROM resultantes das duas últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED (Comunicações e Trabalho), realizadas nos anos de 1996 e 1997. Recorri também ao CD-ROM da ANPED (1996) que contém 6.100 citações referentes a teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período compreendido entre 1981 e 1995. Visando a facilitar esse levantamento e permitir uma continuidade do balanço bibliográfico que vem sendo desenvolvido neste tópico, optei por manter as mesmas categorias utilizadas por Soares na classificação da produção acadêmica por ela inventariada.

Universidade Federal do Ceará. Nessa pesquisa aborda-se a problemática da alfabetização nas escolas públicas do Ceará nos anos 50, 60 e 70 deste século, com o objetivo de analisar as relações entre política de alfabetização e prática docente.

Nos estudos apresentados pelo Grupo de Trabalho “Alfabetização”, nas últimas reuniões da ANPED (19ª e 20ª), em 1996 e 1997, sob as categorias “comunicação e trabalho” (1996) e “trabalho” (1997), as pesquisas evidenciam também a permanência dos mesmos enfoques identificados por Soares. Dos 24 trabalhos apresentados nas duas reuniões, 10 (41,6%) são informados pelo enfoque psicopedagógico, 9 (37,6%) pelo enfoque das ciências linguísticas e 5 (20,8%) situam-se em outros referenciais.

Dentre esses, foram encontradas três pesquisas¹⁴ de acordo com a abordagem histórica que contemplam uma problemática – a da leitura – de certa forma próxima à da alfabetização (um na abordagem da “nova história cultural”, outro na de “histórias de vida” e um último na linha da “historiografia literária”). Desse grupo de pesquisas de abordagem histórica apenas uma, a de Freitas (1997), está mais relacionada com a alfabetização, investigando, mediante a abordagem de “histórias de vida”, a relação que professoras aposentadas, que atuaram em escolas públicas dos anos de 1930 aos anos de 1980, tiveram (e têm) com a leitura e a escrita desde a infância.

Conforme pode-se perceber, um balanço da produção da década de 1990, ainda que restrito a uma base de dados (ANPED) evidencia também o predomínio dos tradicionais enfoques psicopedagógico e psicolinguístico. A tendência sociointeracionista iniciada por Góes (1984) e Carraher (1981), no início da década de 80, conforme argumenta Espósito

¹⁴ Trata-se das seguintes pesquisas: “Cem anos de poesia” (Paulino, 1997), “Leitura e escrita nas recordações de professoras” (Freitas, 1997) e “Maneiras de ler no Brasil do século XIX” (Morais, 1996).



(1992, p.25), cresce de fato, na década de 1990, mas o predomínio continua a ser do construtivismo, na vertente piagetiana.

Os resultados das pesquisas de Soares, Espósito e Barbosa assim como os dados divulgados pela ANPED permitem constatar que o número de pesquisas e estudos na área da alfabetização não só aumentou significativamente, como também se diversificaram os enfoques teóricos a partir do início dos anos de 1980, mantendo-se essa tendência ao longo da década de 1990. E, ainda, analisando o conjunto das pesquisas abordadas até aqui, pode-se observar que aumenta, embora timidamente, a presença de pesquisas de fundo histórico relativamente à alfabetização no Brasil.

Ainda como exemplo dessa tímida tendência, pode-se observar a produção divulgada nos dois congressos luso-brasileiros de História da Educação, realizados em 1996 e 1998, os quais evidenciam o interesse de pesquisadores brasileiros por aspectos históricos no ensino da leitura e escrita.

De 129 comunicações de pesquisas apresentadas no *I Congresso Luso-brasileiro: Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970* (Lisboa, 23-26 de janeiro de 1996) que abordam aspectos importantes do ensino da língua e literatura, 8 tematizam a alfabetização¹⁵. Das 180 comunicações de pesquisas apresentadas no *II Congresso Luso-*

¹⁵ Podem ser citadas as seguintes pesquisas: ALVES, C. M. C. (UFF) "Escolas de primeiras letras no Império do Brasil: práticas conservadoras e discurso reformista"; COLLARES, C. A. L. e MOYSES, M. A. A. (UNICAMP). "Um século de patologização da alfabetização"; KRAMER, S. (PUC- RJ). "Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não-leitores?)". MAGNANI, M.R.M. (UNESP). "Para uma história da alfabetização no Brasil"; PONTUSCHKA, N. N. (USP). "Práticas pedagógicas de leitura do texto e do contexto: momentos de reflexão em duas escolas brasileiras"; RAMIREZ, N. S. & CHAMLIAN, H.C. (USP). "Dos testes ABC aos dias de hoje. Classes homogêneas, maturidade e alfabetização na Língua Portuguesa no Brasil"; STAMATTO, M. I. S. (UFRN). "Os manuais escolares, o método de alfabetização e do ensino no Brasil (1822 - 1889)"; ZORZI, J. L. (UNICAMP). "Os problemas de leitura no Brasil dos anos 50 aos anos 70".

brasileiro em História da Educação: Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente (São Paulo, 16 a 19 de fevereiro de 1998), 3¹⁶ tematizam a alfabetização.

Também recentemente, o *I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil* (Campinas – São Paulo, 13 a 16 de outubro de 1998) oportunizou que a temática do ensino da leitura viesse à tona. Das 7 comunicações de pesquisas apresentadas pelo Grupo de Trabalho: “Leituras com destinação escolar”, 5 tematizam a alfabetização, voltando-se para reflexões sobre livros e/ou cartilhas usadas no ensino de leitura¹⁷ no final do século XIX e/ou no início do século XX (com exceção de uma pesquisa que focaliza o período de 1940 a 1970). No Grupo de Trabalho: “O livro didático na história brasileira”, constituído por 6 comunicações de pesquisa, apenas uma¹⁸ enfoca o ensino de leitura.

Nesse âmbito, destaco ainda duas pesquisas recentes: a de Magnani (1997) e a de Bertoletti (1997)¹⁹ devido à proximidade de abordagem em relação à pesquisa que me proponho a desenvolver.

¹⁶ Refiro-me às seguintes pesquisas: CRUZ, M. F. C. e JOSÉ, M. T. S. (Universidade de Juiz de Fora) “A história da leitura e da escrita na vida de professoras alfabetizadoras”; KRAMER, S. “Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores”; MACIEL, F.I.P. (UFMG). “A revista de ensino de Minas Gerais e o método global de leitura 1925—1940”.

¹⁷ As comunicações de pesquisa a que me refiro são: “As faces do livro de leitura”, de Cátia Regina Oliveira e Rosa Fátima de Souza, do Departamento de Ciências da Educação, UNESP, de Araraquara; “Produção e usos de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? E Quero ler”, de Eliane Teresinha Peres, da Faculdade de Educação da UFMG; “As representações de leitura e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas”, de Iole Maria F. Trindade, da FCED, UFRGS; “Cartilhas e ensino da leitura na primeira República brasileira”, de Maria do Rosário L. Mortatti, UNESP, de Marília; e, “Olhem para mim, Eu me chamo Lili e Era uma vez...os três porquinhos”, de Francisca Izabel P. Maciel, Faculdade de Educação, CEAL, UFMG.

¹⁸ Refiro-me à comunicação intitulada: “Objeto, imagem e palavra: o ensino de leitura no método de ensino intuitivo”, de Vera Teresa Valdemarin, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, de Araraquara.

¹⁹ Ambas as pesquisas foram realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa: História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Atualmente integram o Grupo de Pesquisa, organizado e coordenado por Maria do Rosário L. Mortatti, Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP– Marília, os seguintes pesquisadores: Ana Maria C. Santos Menin, Profa do Dep. de Educação – UNESP– P. Prudente/SP; Claudete Cameschi de Souza, Profa do CEFAM de Três Lagoas/MS: doutoranda em Educação – UNESP-Marília; Lázara Nanci de Barros Amâncio, Profa da UFMT- Campus de Rondonópolis/MT: doutoranda em Educação – UNESP-Marília; e Marjorie Bitencourt Emilio Mendes, Profa da UEPG-Ponta Grossa/PR: doutoranda em Educação - UNESP-Marília. As linhas de pesquisa do Grupo são as seguintes: Formação de professores de língua e literatura (inclusive alfabetizadores); Alfabetização; Ensino de língua materna; Ensino da literatura; e Literatura infantil e juvenil.

Pioneira no Brasil, Magnani realizou importante pesquisa de fundo histórico abordando o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo e enfocando a questão dos métodos de alfabetização no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1876 e 1994. Mediante estudo de fontes documentais primárias e secundárias, Magnani elegeu quatro momentos no âmbito do período abrangido, cada um deles caracterizando-se por disputas pela hegemonia de um determinado projeto de alfabetização, em que predomina o discurso da mudança no que se refere a métodos de alfabetização, sendo que o “novo” e “moderno” são sempre considerados, pelos seus defensores, como melhores que o “velho” e “antigo”, que devem ser descartados²⁰.

A pesquisa de Magnani contribui para a compreensão de aspectos até então desconhecidos/desconsiderados/despercebidos no processo de ensino de leitura e escrita desenvolvido no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, ao longo de mais de um século. Os resultados dessa investigação apontam para aspectos da história do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças que, embora não possam ser generalizados enquanto conhecimento histórico, fornecem elementos provocativos/elucidativos para se compreender e construir a história da alfabetização em outros estados e regiões do Brasil.

Na mesma linha teórica de Magnani e também com a finalidade de contribuir para as pesquisas de fundo histórico em alfabetização no Brasil, Bertoletti (1997) realiza rigoroso estudo sobre as cartilhas de alfabetização produzidas pelo educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho: *Cartilha do Povo* (1928) e *Upa, cavalinho!* (1957). A pesquisa permite compreender e explicar o projeto de alfabetização desse educador, concretizado

²⁰ Uma exposição mais aprofundada das contribuições de Magnani (1997) para o desenvolvimento desta pesquisa encontra-se mais adiante no capítulo referente ao quadro teórico-metodológico.



nessas duas cartilhas que sofreram poucas modificações ao longo do tempo e cuja influência pode ser observada até os dias de hoje.

Pelo exposto neste tópico, pode-se observar que, apesar da existência de grande número de pesquisas em alfabetização, são ainda pouco numerosas as investigações de fundo histórico.

As razões do número reduzido de investigações dessa natureza em alfabetização se ligam, entre outras dificuldades, à falta de tradição, no Brasil, de estudos históricos, questão apontada por Nagle (1984)²¹. Todavia, há que se reconhecer que, especialmente nesta década, vem crescendo significativamente a produção acadêmica e científica na área da história da educação brasileira abordando-se novos problemas e novos objetos²².

Com relação aos estudos de fundo histórico na área da alfabetização, o aumento também é perceptível, todavia mais lento, não podendo ser comparado ao ritmo das pesquisas em história da educação brasileira.

A tendência de desenvolvimento, no Brasil, de pesquisas de fundo histórico em alfabetização pode ser também observada em países europeus. Do ponto de vista de uma abordagem histórico-antropológica que se intensificou na última década, na Europa e Estados Unidos destaco as pesquisas sobre o tema da alfabetização, produzidas por: Frago (1993), na Espanha; Graff (1994), nos Estados Unidos, e Magalhães (1996), em Portugal.

²¹ Demonstrando preocupação com os problemas da história da educação brasileira, à época de produção de seu livro, e denunciando a pouca importância que se dava aos estudos na perspectiva histórica, Nagle (1984) aborda "problemas atuais" desse campo do conhecimento argumentando que era, então, recente o interesse por seus estudos. Embora o quadro relativamente aos estudos históricos em educação tenha se alterado, menciono esse pesquisador porque suas reflexões ajudam a compreender, de certa forma, os rumos e o ritmo das pesquisas de fundo histórico em alfabetização, ainda em pequeno número no Brasil, e completamente ausentes no estado de Mato Grosso.

²² Certamente muitas referências poderiam ser citadas sobre o assunto, mas remeto o leitor especialmente à investigação de Cavalcante (1998), que aborda a instigante problemática da historiografia nacional e a renovação de linhas temáticas na área da pesquisa histórica.

Dos importantes estudos empreendidos por esses pesquisadores abordarei sucintamente apenas alguns aspectos gerais que considero mais diretamente relacionados com esta tese.

Recorrendo à análise histórico-comparativa²³ e optando pela “análise espacial”, Frago (1993, p. 45-58) apresenta uma visão geral de modelos históricos de alfabetização no Ocidente. Segundo esse pesquisador, os diferentes estudos sobre o processo de alfabetização permitem uma visão geral desde o século XVII (em alguns países) e o delineamento dos diversos modelos construídos. Frago chama a atenção para o fato de que, embora seja possível a construção de uma tipologia de modelos históricos de alfabetização, não existe um único modelo, em função das peculiaridades regionais e locais, além das variáveis sexo, grupo social, causas, agentes e modos de alfabetização. À diversidade de motivações (religiosas, políticas, militares, econômico-individuais, profissionais, de prestígio social, acadêmicas) corresponde uma diversidade de agências (escola, igreja, família, exército, clubes), maneiras, modos e usos de alfabetização.

Em síntese, Frago (1990) lembra que a perspectiva histórica oferece uma ampla diversidade de situações e claras evidências do generalizado uso da alfabetização mais com propósitos de dominação e controle que de conscientização ou autonomia.

Graff (1994, p.45), por sua vez, investigando a história da alfabetização no mundo ocidental, lembra que o passado tem muito a ensinar. Assim como Frago, esse pesquisador afirma que a história da alfabetização sugere que não há uma rota única para a alfabetização universal. Em sua opinião:

²³ Para Frago (1993), a história da alfabetização só adquire sentido a partir de uma perspectiva comparada, que requer a acumulação de investigações prévias, geográfica e temporalmente localizadas. Pode ser realizada a partir de uma análise histórico-comparada, que pode privilegiar a análise temática (que considera temas como o papel das reformas, influência da urbanização ou da escolarização, dispersão geográfica etc.) ou análise espacial (considerando cada país como uma unidade geográfica).

Na história do mundo ocidental, podem-se distinguir os papéis da escolarização privada e da pública na obtenção de altas taxas de alfabetização popular, assim como a cooperação da educação informal e da formal, da voluntária e da compulsória. A alfabetização de massa foi alcançada na Suécia, por exemplo, sem escolarização formal. Altas taxas de alfabetização resultaram de todas essas abordagens, em diferentes casos e contextos. As consequências em termos de desenvolvimento são igualmente variadas. (p.46)

Recorrendo à contribuição dos estudos de Egil Johansson, Graff (1994) lembra que, sob os esforços e tutela da Igreja Luterana e do Estado, a Suécia apresentou, dentro de um século, elevados níveis de alfabetização, sem qualquer relação com o desenvolvimento concomitante de escolarização formal ou desenvolvimento econômico ou cultural que exigisse a prática da alfabetização que era definida pela leitura e não pela escrita.

Essa campanha de alfabetização, antes do século XVIII – uma das mais bem sucedidas do Ocidente – foi patrocinada pela Igreja com vigilância do clero paroquial que contava com um sistema enraizado na educação doméstica. Os párocos eram os guardiões da leitura, e as famílias, seus instrumentos. É somente a partir da metade do século XIX e com a organização de um sistema escolar sustentado pelo estado, que a escrita, em acréscimo à leitura, tornou-se parte da alfabetização popular.

Além da Suécia, outras áreas que alcançaram níveis elevados de alfabetização antes do final do século XVIII, foram regiões de religião (nem sempre protestante) intensamente fervorosa: Escócia, Nova Inglaterra e algumas regiões no interior da Alemanha e da Suíça. Segundo Graff, as Reformas do século XVI representam as primeiras grandes campanhas educacionais.

Magalhães (1996), por sua vez, apresenta interessante reflexão sobre a historiografia da alfabetização em Portugal, apontando para um avanço nesse campo do conhecimento, a partir de reconceptualizações relativamente a alguns conceitos básicos para

as investigações em alfabetização. As questões relacionadas a esse campo de conhecimento tendem atualmente a ser envolvidas em problemáticas mais amplas e multidimensionais (p.45), caracterizando uma historiografia renovada, multidisciplinar.

Ainda para esse pesquisador, não há linearidade nos movimentos alfabetizadores:

Há avanços e recuos e há alterações criadas por uma complexidade de combinatórias entre a cultura escrita e os processos de organização e estatização social, industrialização, urbanização, secundarização e terciarização das formas e dos estilos de vida. (p.47)

Com relação à alfabetização em Portugal, Magalhães aponta o fato de esse país não ter conseguido libertar-se de uma marca antiga: a permanência de altas taxas de analfabetismo. Em decorrência dessa marca, uma outra se faz presente: o baixo nível de alfabetismo corresponde a um subdesenvolvimento no plano histórico (p. 49).

Magalhães chama a atenção para a necessidade de se admitirem níveis de alfabetização diferenciados, em função de diversos fatores. Lembra também o cuidado necessário ao se fazer a correspondência entre taxas de escolarização e taxas de alfabetização, o que pode fornecer dados falsos, tendo em vista a não correspondência linear entre esses elementos. Segundo esse pesquisador, muitos são os fatores a serem considerados na explicação do fenômeno da alfabetização, faltando, para seu estudo, muitos elementos básicos: desconhecem-se dados relativos à alfabetização de homens e à alfabetização de mulheres; faltam informações sobre os problemas ligados à produção, à circulação do livro e às práticas de leitura, entre outros.

Ainda para Magalhães, a história da alfabetização em Portugal é um campo em que se percebem grandes lacunas a serem preenchidas por abordagens interdisciplinares. O pesquisador chama a atenção também para os riscos possíveis, dos quais a historiografia da

alfabetização não está isenta, alertando para um ponto importante: o cuidado com a análise de fontes históricas que devem ser interrogadas, a partir de uma problemática e de uma conceptualização.

Muitos pontos de confluência evidenciam-se entre os estudos de Frago, Graff e Magalhães. Dentre eles destaco os que me parecem mais diretamente relacionados com os objetivos desta tese. Preocupados com uma visão geral do fenômeno da alfabetização, recorrendo principalmente ao método histórico-comparativo, os três pesquisadores buscam as origens e relações da alfabetização com outras instâncias da vida social, focalizando esse processo de um ângulo que permite visualizá-lo “de fora” e “de cima”; seus aspectos “internos”, como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, não são (nem pretendiam ser) contemplados.

Como se pode observar pelo exposto até aqui, o grande número de estudos e pesquisas relativos à alfabetização, já empreendidos, certamente evidencia o grau de importância conferido a essa temática por pesquisadores brasileiros e europeus mas aponta ainda para o fato de que a problemática da alfabetização, relacionada aos altos índices de fracasso escolar, continua desafiando propostas (inovadoras?) para superação das dificuldades constatadas na maioria dessas investigações. Sem a ingenuidade de esperar milagres, independentemente de ocorrerem mudanças estruturais, não é demais esperar que maiores conhecimentos do passado da alfabetização na escola pública venham contribuir para a melhor compreensão das dificuldades presentes no encaminhamento de políticas de alfabetização.



1.2 Explicitando pressupostos teórico-metodológicos e procedimentos metodológicos

A opção por compreender a constituição de um discurso institucional sobre o ensino inicial da leitura nas décadas iniciais deste século, de acordo com pesquisa de fundo histórico, requereu uma incursão cuidadosa (e temerosa) no campo da historiografia da educação brasileira que, apesar de estar em plena expansão, e aberta aos estudos dos mais variados temas e objetos, evidenciando a compreensão da importância da interdisciplinaridade, ainda é bastante recente entre nós.

Embora esta tese não se situe no âmbito da História da Educação, gostaria de reiterar que tenho consciência de que também deverei tocar em questões que são inerentes a esse campo do conhecimento. E, embora reconheça o rigor epistemológico que lhe é devido, não poucas questões serão abordadas brevemente, dentro dos limites impostos pela complexidade e especificidade do tema desta tese como também pela formação e experiência da pesquisadora. Apesar dos riscos, o enfrentamento é inevitável e passo então a abordar, por meio da explicitação de conceitos operativos, os pressupostos teórico-metodológicos que poderão contribuir para a discussão da hipótese proposta nesta tese. Os conceitos operativos a serem recorrentemente utilizados são: alfabetização, ensino de leitura e escrita, discurso institucional, representações, apropriação, pesquisa de fundo histórico, análise da configuração textual, fontes documentais.

Alfabetização está sendo entendida como uma prática cultural referente ao processo de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita e que, na sociedade brasileira, deve ocorrer normalmente, nas séries iniciais da escolarização formal. Dado que o termo



“alfabetização” somente aparece em fontes documentais relativas ao ensino em Mato Grosso²⁴, no início da década de 1910, quando tratar-se do processo de alfabetização nesse estado, nas primeiras décadas deste século, estarei utilizando, preferencialmente, “ensino de leitura” para indicar o ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, no início da escolarização de crianças.

Relativamente à leitura e escrita, entende-se que são práticas culturais há muito presente nas sociedades que desenvolveram seus sistemas de escrita. Nessas sociedades, que usam a escrita como veículo de informação, comunicação e interação, tornou-se imprescindível para as novas gerações, para seus novos membros, a aprendizagem da língua escrita e, dada a convencionalidade do sistema de escrita, especialmente o de base alfabética, tornou-se fundamental investir sistematicamente no seu ensino. Assim, os dois pólos – ensino e aprendizagem – são relevantes nesse processo. O ensino se faz de acordo com certos métodos e meios, visando a introduzir o aprendiz no mundo da escrita. Pode-se afirmar, diante do exposto, que o ensino da leitura e da escrita – assim como outras aprendizagens escolares – assentam-se numa tríade: aquele que aprende – o aprendiz –; aquele que ensina – o professor –; e o conteúdo de ensino (a língua escrita), que é apresentada ao aprendiz por meio de material instrucional produzido com essa finalidade – normalmente, a cartilha ou material similar.

²⁴ Confirmando as reflexões de Soares (1995, p. 20) sobre o uso da palavra *analfabetismo* de uso corrente há muito tempo, em oposição a *alfabetismo* (condição do alfabetizado), também no Mato Grosso a palavra *analfabeto* aparece (não com muita frequência) muito antes do termo *alfabetização* ou *alfabetizado*, no século XIX. O *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública*, Ernesto Camilo Barreto, em 1874, traz essa palavra mais de uma vez. Referindo-se à possibilidade de supressão de uma escola na cadeia pública, o inspetor sugere: “suprimir-se esta em proveito de outra escola do sexo masculino na paróquia de D. Pedro II, aproveitando-se assim maior numero de crianças, que existem analfabetas na margem direita do Rio Cuyabá” (Barreto, 1874, p. 13).

O fato de nesta tese se enfatizar o processo de ensino de leitura, porém, não significa que se despreze ou ignore o processo de aprendizagem, uma vez que ambos encontram-se interligados por meio de relações complexas. Apenas de um ponto de vista “operacional” torna-se conveniente estabelecer e distinguir as especificidades de cada uma das faces desse processo tendo em vista sua análise e caracterização.

Ainda que nesta tese não se pretenda enveredar pela discussão da história das disciplinas escolares, tema que escapa ao objeto desta pesquisa, embora o tangencie e venha há algum tempo merecendo a atenção de alguns pesquisadores franceses como Hébrard (1990) e Chervel (1990) e de alguns estudiosos brasileiros como Santos (1990 e 1995) e, mais recentemente Soares (1998), pareceu-me pertinente abordar, ainda que rapidamente, o estatuto da leitura como uma prática cultural relacionada aos saberes escolares considerados imprescindíveis, tanto no passado quanto no presente.

Considerados saberes elementares que foram escolarizados (Hébrard, 1990), ao longo do tempo, e apesar de sua importância como aprendizagens prévias, e de sua “função instrutiva” que, inserida no conjunto das finalidades da escola constituiria sua função educativa (Chervel, 1990) sendo fundamentais no acompanhamento de todas as demais aprendizagens, a leitura e a escrita não adquiriram “legitimidade disciplinar”, ou estatuto de disciplina ou matéria escolar mesmo com a constituição dos sistemas de ensino em diferentes países, no final do século XIX ou início do XX.



No estado de Mato Grosso, porém, esses saberes elementares parecem ter ocupado um espaço privilegiado ao lado do ensino do catecismo²⁵, primeiramente no ensino doméstico e depois no ensino escolar elementar ou primário (cuja duração variava de acordo com a legislação de cada época, ao sabor dos muitos regulamentos da instrução pública). O ensino da leitura transcorria paralelamente ao ensino do catecismo²⁶ e das máximas morais, ou seja, aprendia-se a ler ao mesmo tempo em que se aprendia a rezar pelo/no catecismo.

Desde fins do século XIX, conforme mostram alguns regulamentos da instrução pública do estado de Mato Grosso, esses saberes – leitura e escrita – são citados como disciplinas e/ou matérias escolares²⁷. O ensino desses saberes – independentemente da

²⁵ Pelo *Relatório* do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Mato Grosso – Ernesto Camilo Barreto – em 1874, o ensino de leitura era associado ao ensino de religião. Pelo relato do inspetor tudo indica que quase não havia distinção entre essas práticas.

²⁶ Os regulamentos da instrução pública de Mato Grosso, elaborados antes da proclamação da República – regime político em que se “autonomizou” a escola, tornando-a independente da Igreja e conferiu-lhe o direito de ministrar ensino leigo – traziam as exigências do catecismo como conteúdo de ensino e como parâmetro para seleção de candidatos ao magistério. O *Regulamento para a Instrução Primária de Matto-Grosso*, de 1854 exigia que a capacidade profissional dos candidatos às cadeiras vagas fosse aferida em exames que comprovassem o conhecimento “sobre os pontos cardeais da Doutrina Christã”, além de recitar as principais orações religiosas (artigos 7º e 8º). Candidatos interinos deveriam ser recomendados pelo pároco da “freguesia” em que residissem (artigo 15º) e acenava-se com prêmios aos alunos que se destacassem no conhecimento da Doutrina Cristã (artigo 28). O *Regulamento da Instrução Pública de Matto-Grosso*, de 1873 exigia dos “habilitandos ao professorado publico primario” atestados de que professavam a Religião Católica Apostólica Romana (artigo 47º). O último regulamento da Província do Mato Grosso que antecede a proclamação da República, publicado em 7 de junho de 1889, traz no seu artigo 1º o seguinte “programma” para o ensino primário: “Leitura; Escripta; Cathecismo da Doutrina Christã; Grammatica portugueza e composição; Elementos de arithmetica, comprehendendo o systema legall de pesos e medidas; Noções geraes de geographia, com maior desenvolvimento a respeito do Brazil; Noções de historia do Brazil”. Nesse regulamento têm-se como “Condições para o magistério publico primario” a prova de “moralidade, mediante atestado das autoridades civis e ecclesiasticas do lugar da residencia” (artigo 11º, §3º).

²⁷ No Mato Grosso, durante o período colonial e parte do período Imperial, os rudimentos de leitura e escrita, eram ministrados em escolas denominadas de “primeiras letras” (conforme permitem evidenciar as Leis n.º 9, de 1835; n.º 18 de 1836; n.º 3 de 1853). Embora no *Regulamento para a Instrução Primaria*, de 1854, deixe-se de fazer referência às “primeiras letras”, essa expressão ainda aparece na Lei n.º 14 de 1859. Daí para a frente é comum encontrar-se “cadeira de instrução primária” (Lei n.º 6, de 1861, Lei n.º 585, de 1881, Lei n.º 620, de 1883, Lei n.º 632, de 1884, e *Relatório* do Inspetor Geral da Instrução Pública – Ernesto Camilo Barreto, 1874), e “escola de instrução primária” (Lei n.º 726, de 1888), expressões seguidas de outras como: “professores de instrução primária”, em substituição a “professores de primeiras letras”. O *Regulamento da Instrução Pública do estado de Mato Grosso*, de 1880, cita leitura e escrita no rol de disciplinas (esse é exatamente o termo usado) a serem ministradas no ensino primário. O *Regulamento da Instrução Pública Primária do estado de Mato Grosso*, de 1910, também usa o termo “disciplina”, para

classificação que recebam – no início do processo de escolarização de crianças, ainda que apenas recentemente tenha recebido a denominação de alfabetização, inscreve-se, no caso brasileiro, no campo de ensino da língua portuguesa e, é nesse sentido, que se pode relacionar com a reflexão de Hébrard (1990) e Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares²⁸.

Quanto à compreensão da constituição de um discurso institucional sobre o ensino de leitura no Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século, entendo que passa, necessariamente, pela explicitação do que se está entendendo por “discurso institucional” nesta tese. “Discurso” está sendo entendido como linguagem em interação (Orlandi, 1987). A linguagem, por sua vez, está sendo considerada nas suas condições de produção, em que tanto os interlocutores quanto o contexto histórico-social são constitutivos do sentido do que se diz. Não se trata apenas de transmissão de informações, mas de efeito de sentidos entre interlocutores (Pêcheux *apud* Orlandi, 1987, p.26). Adquire relevância nesse conceito de discurso o fato de que *o quê* é dito por alguém (quem?), é dito de algum lugar social (de onde?) para outro(s) alguém (s) (quem?), que também ocupam determinado lugar social, num determinado momento histórico (quando?), motivado por algumas necessidades (porque?), e objetivando atender determinada finalidade (para quê?). E, ainda, concordando com Orlandi:

referir-se à leitura, escrita e língua materna; já o *Regulamento* do mesmo estado, do ano de 1896, usa o termo “matéria”, para referir-se à leitura e à escrita.

²⁸ Não se trata, neste momento, de refletir sobre a história da origem e evolução da língua portuguesa como disciplina e conteúdo de ensino, nem da história da disciplina escolar *língua portuguesa*, tarefa (necessária) por ser realizada e já iniciada com propriedade, por uma das maiores autoridades brasileiras no assunto, Professora Magda Becker Soares, em “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. *Revista de Educação AEC*, n. 101, p.9-81, 1996.

É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar de um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultante de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (Orlandi, 1987, p.26)

Todo discurso, portanto, é o resultado de determinadas formações discursivas, cujas condições de produção, em determinada conjuntura, foi produzido por sujeitos que elaboraram versões “autorizadas” (dado seu lugar social – institucional) sobre determinados temas.

Uma das razões da opção pelo “institucional”, liga-se à realização de uma pesquisa preliminar de fontes documentais para o estudo da alfabetização, no Mato Grosso, cujo resultado revelou abundante material discursivo de ordem institucional, conforme já anunciado. A maioria dessas fontes constitui-se de textos elaborados por sujeitos que ocupavam cargos administrativos em instituições oficiais das primeiras décadas deste século os quais registraram suas versões dos acontecimentos, enfocando propostas elaboradas e viabilizadas pelo sistema de ensino então vigente, de acordo com os imperativos institucionais da época.

O discurso institucional discutido nesta tese é, portanto, um conceito operativo formulado a partir da análise de um conjunto de documentos que contêm o registro de iniciativas normatizadoras, as quais se encontram consubstanciadas nos documentos emblemáticos eleitos como *corpus* de análise e nos diversos textos que caracterizam o entorno desses documentos (conforme p. 7). No caso da constituição do discurso institucional em questão é importante considerar que se trata de resultado também de um processo de apropriação de outros discursos (institucionais), especialmente relacionados



com a presença de professores normalistas²⁹, contratados em São Paulo, para levarem a cabo a reforma do ensino em Mato Grosso, no ano de 1910, a partir da experiência de reforma da instrução pública paulista.

Buscando compreender esse processo e entendendo que não se trata de um processo estático e linear de mera “transposição”³⁰, talvez desejada pelos professores paulistas, recorro às reflexões de Chartier, para o qual a apropriação deve ser

compreendida em termos mais sociológicos que fenomenológicos, a noção de apropriação torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção (Chartier, 1995, p.232)

Segundo Chartier (1995), ainda, “a aceitação de mensagens e modelos sempre opera através de ajustes, combinações ou resistências” (Chartier, 1995, p.234), de forma que “as práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas” (Chartier, 1995, p. 233-4).

²⁹ Sobre a atuação desses normalistas no ensino matogrossense maiores informações podem ser encontradas na Parte II, Capítulo 1, tópicos 1.2, 1.3 e 1.4, desta tese.

³⁰ O uso de “transposição” aqui é citado em lembrança do conceito de “transposição didática”, usado por Forquin (1992). Para a compreensão da complexidade dos processos de apropriação, considero também importante algumas considerações desse autor. Embora não demonstre preocupações com a reestruturação de sistemas de ensino, nem com a organização de um sistema nacional de instrução, considero que as reflexões desse pesquisador, apesar de enfocarem apenas a delicada questão da “transposição didática”, podem contribuir (resguardadas as diferenças de objetos de análise) também para a compreensão dos processos de transmissão de modelos pedagógicos. Pode-se começar por ressaltar que Forquin considera a escola não apenas um local “onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos” (Forquin, 1992, p.28). Nesse aspecto há que se concordar com Forquin podendo-se mesmo identificar algumas características da sua “transposição didática” na transposição/apropriação de práticas/modelos culturais.

As contribuições de Chartier (1995) relativamente ao conceito de apropriação parecem relevantes para a análise do que estou denominando “constituição de um discurso institucional sobre o ensino de leitura no estado de Mato Grosso”, visto que esse discurso constitui-se mediante (e a partir de) a apresentação de um modelo de organização escolar implantado no estado de São Paulo, do qual os professores normalistas que desencadeiam a reforma no Mato Grosso são grandes representantes, encarregados de organizarem o ensino matogrossense “à imagem e semelhança” do que se tinha naquele próspero estado paulista, admirado e tido como ideal pelas autoridades e pelos intelectuais de Mato Grosso. Defensores dos novos métodos de ensino das matérias escolares ministradas no ensino primário, embasados nas modernas teorias pedagógicas da época, às quais tiveram acesso como alunos da Escola Normal de São Paulo, os professores paulistas dedicam-se ardentemente à tarefa de (re) organizar o ensino primário matogrossense, mediante um discurso que condensa suas representações sobre uma escola moderna, de caráter republicano.

A efetivação da reforma pode ser avaliada, de certa forma, pelo esforço discursivo empreendido pelos reformadores, que recorrem a diversas estratégias com a finalidade de implantar uma escola primária nos moldes paulista, instituindo e configurando um discurso institucional sobre o ensino de leitura.

Recorrendo ainda às contribuições de Chartier (1995) para quem as práticas de apropriação sempre criam usos ou representações acompanhadas de reformulações e reinterpretações que as transformam, e utilizando novamente a prática do “empréstimo”, utilizo também o seu conceito de *representações* que, de acordo com seus postulados, são construídas na apreensão do mundo, pelas percepções do social. Não são discursos neutros e constituem-se em “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que

tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier,1990, p.17). Enquanto construções humanas, determinadas pelos interesses do grupo que as forjam e que delas compartilham, as representações não são universais. No embate social, para se compreenderem os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção do mundo social e seus valores, as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas. (Chartier,1990, p.17)

Neste sentido, compreender os embates que se deram na implantação das reformas em foco no Mato Grosso exige, necessariamente, a compreensão e a análise também das representações sobre a organização da escola, métodos de ensino etc. presentes no discurso dos professores paulistas e que foram também apropriadas por outros sujeitos da reforma: autoridades políticas, professores, diretores de escolas, pais de alunos. As representações dos reformadores paulistas sobre a organização da escola (republicana) e, em especial, sobre o ensino da leitura, construídas originalmente em outro contexto institucional, em circunstâncias bastante diversas do contexto educacional e cultural de Mato Grosso, pareciam diferir muito das representações manifestadas pelos sujeitos envolvidos com a escola primária matogrossense a qual teve que transformar-se para se apropriar do (novo) ideário pedagógico introduzido pelos normalistas. Interessa, portanto, analisar e compreender a apropriação do discurso trazido pelos professores paulistas, impregnado de representações sobre uma escola moderna e, em decorrência, sobre métodos de ensino da leitura e sua influência na construção de novas representações sobre o ensino primário e ensino de leitura por parte dos professores matogrossenses.



A discussão da constituição desse discurso sobre o ensino de leitura, tal como foi proposta nesta tese exigiu que se recorresse a uma diversidade de fontes documentais, a maioria de origem institucional.

De acordo com Julia (1995), não há, de fato, em história da educação, estudo mais tradicional do que aquele das normas que regem as escolas, tendo em vista a maior facilidade de acesso a textos regulamentares e a projetos pedagógicos do que às realidades mesmas, sobretudo quando essa realidade encontra-se distanciada do pesquisador em quase um século. Mesmo assim, o autor encoraja a pesquisa documental e alerta para alguns cuidados com as fontes. Conclui argumentando que os textos normativos devem sempre nos conduzir às práticas, pois considera que é nos tempos de crise e conflitos que se podem compreender melhor o funcionamento e as finalidades da escola.

O uso de fontes de natureza institucional justifica-se, ainda, pelo fato de que em pesquisa preliminar, de caráter exploratório, comprovou-se que as poucas fontes documentais disponíveis diretamente relacionadas ao tema “ensino de leitura”, eram de cunho institucional. Não constatei, nas instituições e acervos consultados, a preservação de documentos tais como relatórios ou planos de aula de professores, nem anotações de alunos³¹ e professores sobre suas atividades no cotidiano da escola, ainda que essas fontes também pudessem, de certo modo, ser entendidas como institucionais, se se considerarem sua origem e mesmo as condições de preservação. Também não localizei nem um

³¹ No acervo do Arquivo Público Estadual foi localizado apenas um dos cadernos da aluna Alavina Alexandrina Pacheco Pinto, usado provavelmente no 2.º ano primário, e destinado a “composições escolares” do ano de 1933.

exemplar de livro de leitura e/ou cartilha efetivamente usados nas escolas públicas no início do século.

Assim, busquei compreender a constituição de um discurso institucional sobre o ensino da leitura em Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século, mediante a análise de fontes documentais primárias e secundárias, tendo em vista que enquanto produção humana, historicamente situada, essas fontes documentais são representativas de concepções, valores, crenças, etc. operantes no ensino público, sendo determinantes da dinâmica e da rotina escolar de milhares de alunos e professores das escolas matogrossenses.

Obviamente, entende-se o alcance limitado de fontes documentais, sejam quais forem. De modo geral, embora importantes e condição necessária para o desenvolvimento de pesquisas históricas, nenhuma fonte pode ser considerada suficiente na compreensão dos verdadeiros embates ocorridos no contexto de sua produção e existência. Nesse sentido é pertinente citar Cavalcante (1998) que, recorrendo ao trabalho de Clarice Nunes alerta sobre a crença ingênua em:

mudanças efetivas com base em intenções, discursos, planos e legislações que, por mais inovadoras que sejam em determinadas configurações históricas, não são jamais suficientes em si mesmas para evidenciar os rumos que, no embate entre sujeitos reais, na vida cotidiana, tais diretrizes e encaminhamentos tomaram. (Cavalcante, 1998, p. 39)

Enquanto versões discursivas produzidas por sujeitos comprometidos com seu tempo e com o pensamento hegemônico do grupo/classe a que pertencem, essas fontes variadas e dispersas traduzem as representações construídas pelos sujeitos da época e seus propósitos. Não podem, por si, explicar a complexa dinâmica decorrente das conflituosas

relações estabelecidas na definição e implementação de políticas e reformas educacionais, como se fosse possível apreendê-las, da forma como de fato ocorreram (Magnani, 1997).

Sobre a ilusão de captar o passado tal como ocorreu, Nunes (1996) traz excelente contribuição sugerindo que a desmistificação da substancialidade dos fatos pelo historiador não-positivista, cuja tarefa deixa de ser entendida com uma fidelidade passiva ao passado, para ser entendida como construção, interpretação, recriação do passado, permite que o pesquisador, assuma um projeto no qual a autonomia do documento está revogada e no qual não se pode evitar a incerteza das significações (Nunes, 1996, p.36).

É o trabalho laborioso do pesquisador que vai, mediante estratégias e técnicas interpretativas, dar organicidade aos fragmentos, ao disperso conteúdo das fontes históricas, construindo seu objeto de investigação ao longo do texto escrito (conforme Magnani, 1997, p. 30 e Mortatti, 1999, p. 73), numa ordem não prevista inicialmente. Dessa forma vai também construindo uma narrativa organizada, em que a apresentação do objeto construído, sua problematização e análise se articulam num texto inteligível e adequado. O texto, nessa perspectiva, é definido por Mortatti como:

a materialização de um *projeto* (discursivo), concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – dentre as possíveis e conhecidas – as opções de dizer/escrever o que precisa escrever para outro(s). (Mortatti, 1999, p.71)

Nesta tese, entende-se por fontes primárias os documentos produzidos pelos sujeitos do período em foco, responsáveis pelas reformas do ensino público primário, especialmente nos aspectos relacionados ao ensino inicial da leitura. Constituem-se, portanto, em fontes primárias dois documentos de caráter emblemático para a compreensão

da constituição do discurso institucional sobre leitura: o *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa* – 1911 e a *Ata do Conselho Superior da Instrução Pública do estado de Matto-Grosso*³², de agosto de 1915.

Esses dois documentos foram eleitos como *corpus* da análise por serem considerados a materialização de imperativos legais que concentram e expressam orientações e exigências relativamente ao ensino inicial de leitura inscritas na legislação em vigor naquele período. O *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa*, do professor Leowigildo, encaminhado em 1911 ao Secretario da Justiça e do Interior (cujo nome não é mencionado) é o resultado da obediência à lei numa articulação dinâmica entre o cumprimento das exigências do *Regulamento da Instrução Publica Primaria do estado de Matto-Grosso*, de 1910, que determinava e normatizava a reorganização do ensino e da adequação da proposta paulista na realidade matogrossense. A *Ata do Conselho Superior da Instrução Pública*, dos dias 21 e 28 de agosto de 1915, por sua vez, revela a realização, a execução, a aplicação da lei, ainda que não explícita, determinando a dinâmica metodológica e interferindo na prática e nas relações de ensino produzidas no restrito (e quase íntimo) espaço da sala de aula.

Do ponto de vista da abordagem histórica adotada nesta investigação, a opção por essas fontes documentais, como fontes primárias, justifica-se pela sua condição de material discursivo escrito (embora as fontes secundárias também apresentem essa característica)

³² O Conselho Superior da Instrução Pública, criado em 1889 e que, de certa forma, substituiu o Conselho Literário, criado em 1871, com atribuições explicitadas no *Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Provincia de Matto-Grosso*, de 1873, no capítulo 22º (artigos 116º a 121º), era um órgão consultivo do presidente da província/estado de Mato Grosso, conforme pode-se constatar em suas atribuições também no *Regulamento Geral da Instrução Publica do estado de Matto-Grosso*, de 1896, especificadas nos artigos 139º até o 145º. O *Regimento* do Conselho foi publicado em 1903.

que materializa uma versão específica, sem similares, da implantação de uma reforma no ensino matogrossense. Com relação ao *Relatório*, pode-se dizer que a singularidade da versão produzida e seu valor histórico não se encontram apenas no seu conteúdo, mas sobretudo nos elementos constitutivos de sua configuração textual, com destaque do sujeito do discurso, seu autor, que ocupa, não apenas o simples papel de relator, mas de intérprete, de testemunha que, situada em determinado lugar social, fala sobre e analisa suas próprias ações, propósitos e compromissos e, ao abordá-los/justificá-los, explicita/denuncia ações de outros sujeitos (seus contemporâneos), buscando atingir com eficiência determinadas finalidades.

Relativamente à *Ata do Conselho Superior*, trata-se de material discursivo prenhe de significados no que concerne à decisão político-pedagógica de intervenção que, situando-se no mais elevado nível de poder de decisão apropria-se (de outros discursos), teoriza, argumenta, explicita e questiona construindo uma representação sobre ensino de leitura que coloca em evidência o método analítico para esse ensino, produzindo como resultado a sua imposição para as escolas primárias matogrossenses da segunda década deste século.

Não é demais reiterar que essas características conferem às fontes documentais eleitas como *corpus* um inestimável valor para os objetivos desta tese. Como textos a serem analisados vale lembrar alguns alertas de Starobinsky (1976, p.139) sobre o respeito

devido ao texto³³ enquanto um “objeto vigoroso”, que “tem direitos sobre o que se diz a seu respeito”.

Estão sendo consideradas fontes secundárias os registros e depoimentos produzidos por sujeitos daquela e de outras épocas que comentam, interpretam aspectos ligados ao tema no período enfocado: leis; decretos; regulamentos da instrução pública; atas de reuniões de professores e do Conselho Superior da Instrução Pública; livros de registro de almoxarifado; livro de matrícula ou de chamada de alunos; cadernos, livros e cartilhas usados por alunos e professores; programas de ensino e horário de distribuição das matérias; relatórios de diretores escolares, de diretor da instrução pública, de inspetores de ensino e de professores; mensagens de presidentes do estado; artigos de jornais; revistas da época; dissertações de mestrado; teses de doutorado e livros, muitos dos quais escritos por pesquisadores matogrossenses. Incluem-se nessa categoria, ainda, os depoimentos prestados por um grupo de entrevistados que vivenciou a escola matogrossense das primeiras décadas deste século.

Na trajetória de análise das fontes documentais e construção da tese uma preocupação que esteve presente desde o início foi a relacionada com os problemas ligados à resistência do olhar contemporâneo. Tentar compreender o discurso institucional sobre o ensino da leitura em Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século, constituiu-se num exercício que exige compreensão da distância entre nosso universo mental e

³³ Para esse autor que trata da interpretação de textos literários, o que não invalida suas colocações a respeito de “texto” no sentido geral, “Em qualquer momento, mediante uma atenta confrontação, será possível verificar se o que se quer dizer do texto é autorizado por ele...Porque, mesmo se o texto diz mais do que deixa perceber o seu sentido, é preciso admitir que o grau de probabilidade do sentido latente que lhe é atribuído decresce rapidamente, na medida em que o leitor se distancia do sentido patente inscrito nas palavras e nos enunciados” (Starobinsky, 1976, p. 139). Ainda sobre “leituras previstas”, ver Orlandi (1993), que discutindo “As histórias das leituras” reconhece as leituras previstas, mas alerta para o cuidado de não se absolutizar o previsto, através do conceito de autoridade. (Orlandi, 1993, p.45)

cultural e o de um século atrás, constituindo-se num desafio a ser vencido com muito esforço e não sem dificuldades. Sem dúvida, no delicado diálogo do passado com o presente é necessário nos precavermos “contra uma falsa sensação de familiaridade com o passado”, conforme alerta Darnton (1986, p.XV).

Tendo recorrido predominantemente a fontes documentais de natureza institucional, procurei “compensar” as possíveis perdas pela ausência de fontes de outro tipo, recorrendo a procedimentos metodológicos que visam abordar essas fontes documentais de forma abrangente, evitando-se cair na tendência reducionista apontada por Julia (1995), que levaria muitos historiadores a contribuírem para a constituição da cultura escolar como algo isolado, distante das contradições do mundo.

Como procedimentos metodológicos principais optei então pela recuperação, reunião, seleção e organização das fontes documentais primárias e secundárias, procedendo a análise da configuração textual dos documentos eleitos como *corpus*. A descrição de alguns documentos raros também foi um procedimento que se mostrou pertinente, tendo em vista a dificuldade de acesso e o seu conseqüente desconhecimento em Mato Grosso.

A análise da configuração textual, conforme Magnani (1997) é um procedimento metodológico considerado adequado e relevante para a análise de material discursivo relativo à pesquisa histórica em educação. A expressão “configuração textual”, segundo essa pesquisadora pode ser definido da seguinte forma:

refere-se ao conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais permitem à investigadora reconhecê-lo e interrogá-lo como objeto singular e vigoroso (Starobinski, 1988) e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus objetivos, necessidades e interesses. Tais aspectos referem-se: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido

análise da configuração textual do *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa* (1911), cujos resultados apresento na Parte II, capítulo 1, tópico 1.4, no qual discuto o momento inicial da constituição de um discurso institucional sobre o ensino da leitura no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século. Em seguida realizei a análise da configuração textual da *Ata do Conselho Superior da Instrução Pública* do estado de Mato Grosso (1915), considerada nesta tese como um outro marco importante na constituição de um discurso sobre o ensino de leitura. A análise dessa ata é apresentada no capítulo 3 da Parte II desta tese, item 3.2.

As fontes documentais consideradas secundárias foram abordadas na medida em que contribuíram para a análise da configuração textual das fontes primárias.

Na tentativa de apresentar da melhor forma possível a versão dos sujeitos da época sobre aspectos relacionados ao tema desenvolvido nesta tese e procurando ser fiel à forma e conteúdo de seus discursos, recorri fartamente a citações de parte dos documentos escritos. Nesse caso, dada a natureza da investigação – um estudo sobre ensino de leitura, que envolve a linguagem escrita, suas características e a história de seu ensino – procurei, na medida do possível manter a ortografia de época³⁴, visando garantir o máximo de fidelidade aos originais consultados.

Com a finalidade de complementar e enriquecer as informações obtidas nas instituições e acervos consultados, e na esperança de obter dados que somente poderiam ser fornecidos por quem vivenciou, de certa forma, a vida escolar das décadas iniciais do século, recorri também ao depoimento de algumas pessoas que atendiam a esse requisito e

³⁴ Alguns documentos como regulamentos foram consultados na versão atualizada, fruto de transcrição de bolsistas de Iniciação Científica para o Projeto Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a História de Mato Grosso, coordenado pelos professores Nicanor Palhares de Sá e Elizabeth Madureira Siqueira, ambos do Programa de Pós-graduação da UFMT, que gentilmente permitiram-me o acesso. Nesse caso, não se conservou a ortografia original



aceitaram ser entrevistadas. Esse foi, portanto, o critério básico para a seleção dos informantes; deveriam ter sido alunos ou professores da escola primária nas primeiras décadas do século XX, em Cuiabá, ou interior do estado de Mato Grosso. Em vista disso outro critério se fez necessário; teriam que contar com mais de 65 anos de idade e aceitar serem entrevistados³⁵, preferencialmente com gravador.

Dados os critérios de seleção dos entrevistados e a localização da primeira pessoa em condições de contribuir para a pesquisa, os rumos da localização de informantes acabou por conferir à maior parte do grupo localizado certas características não previstas inicialmente. As pessoas localizadas em Cuiabá, com raras exceções, pertenciam a um grupo letrado de elevado prestígio social³⁶. Foi necessário então buscar no interior do estado outras pessoas que tivessem sido escolarizadas nas primeiras décadas deste século. Essa medida permitiu uma diversidade importante, conferindo maior heterogeneidade ao grupo de informantes. As memórias desse grupo, incluindo aquelas pessoas que demonstraram certos equívocos em função de suas condições de saúde, foram muito bem aceitas, interessantes e constituíram-se numa das fases bastante prazerosa da pesquisa. A

³⁵ O grupo de entrevistados é constituído pelas seguintes pessoas: Maria de Arruda Müller (nascida em 09 de dezembro de 1898); Nilza Queiroz Freire (nascida a 01 de junho de 1932); João Alberto Novis Gomes Monteiro (nascido em 23 de março de 1931); Maria de Lourdes da Silva Ramos (nascida em 20 de agosto de 1924); Lenine Campos Póvoas (nascido em 04 de julho de 1921); Maria Bom Despacho Figueiredo (nascida em 2 de maio de 1914), todos nascidos em Cuiabá-MT; e Waldith Vieira dos Santos (nascida em 21 de dezembro de 1920), Castorina Sabo Mendes (09 de novembro de 1906), Athaide Manoel Pinto (nascido em 20 de abril de 1925), todos nascidos em Diamantino-MT. A localização dos entrevistados teve início mediante uma conversa informal com a historiadora Elizabeth Madureira Siqueira, a quem recorri buscando informações sobre a escritora matogrossense Maria de Lourdes da Silva Ramos, autora do livro *Menina de Cuiabá*, São Paulo: T. Queiroz, (1983), cujas memórias me deixaram intrigada por não fazer referências à escola da época. O Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com os entrevistados encontra-se no Anexo 1, em apenso.

³⁶ Grande parte dos entrevistados são membros da Academia Matogrossense de Letras. Gostaria de esclarecer que não considero essas características indesejáveis nem as considero prejudiciais à investigação. Intrigou-me, apenas, de início, o fato de ter como informante um grupo relativamente homogêneo, que compartilha, provavelmente de concepções muito parecidas sobre educação e escola pública. Pareceu-me de bom senso a complementação do grupo com pessoas que também foram alunos ou professores, mas que não tiveram carreira acadêmica, o que torna-o mais heterogêneo, enriquecendo-o com opiniões diversificadas e mais representativas da realidade social matogrossense.

rica contribuição, obtida mediante esses depoimentos foi incorporada no corpo desta tese, com o devido mérito a quem de direito

Julgando ter explicitado os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação e os procedimentos metodológicos a que recorri na sua construção, gostaria de ressaltar que, ainda que o texto final não consiga refletir/representar os esforços de sua elaboração/construção, esta tese, no seu conjunto, constitui-se num esforço de produção de inteligibilidade, visando torná-la uma contribuição às pesquisas de fundo histórico em alfabetização, mais precisamente, em ensino inicial de leitura.



CAPÍTULO 2

Antecedentes históricos para compreensão de um discurso institucional sobre ensino de leitura no estado de Mato Grosso



2.1 A instrução pública e o ensino de primeiras letras no contexto matogrossense antes do século XX

Considerarei importante apresentar, ainda que brevemente, algumas informações sobre a instrução pública e o ensino de primeiras letras no Mato Grosso, antes do século XX, com a finalidade de estabelecer uma narrativa cronológica que recupere, ainda que em parte, a trajetória desse ensino até o século XIX, permitindo compreender melhor os objetivos desta tese.

Poucas são as notícias de escolas de primeiras letras em Mato Grosso durante o período colonial; os “letrados”, conforme relata o historiador matogrossense José de Mesquita (1978), vinham de fora e de longe, para administrar a capitania/província de Mato Grosso. Mesquita sintetiza, de forma bastante objetiva, a questão das “letras” nas terras matogrossenses, lembrando que além dos administradores ninguém mais a elas se dedicava. Tirando esses responsáveis pela administração pública, os demais se empenhavam em atividades mais lucrativas:

E quem, de resto, numa terra dadivosa e rica, cheia de atrativos materiais, num século dominado pela febre do ouro, como foi aquele do descobrimento, teria a alta virtude idealista de cuidar de cousas que não trouxessem lucro imediato e palpável? (Mesquita, 1978, p.180)

De acordo com Marcílio (1963) algumas fontes documentais citam nomes de alguns professores que teriam participado de festividades realizadas em Cuiabá nos anos de 1790, 1791 e 1794 (Marcílio, 1963, p. 25-6), indicando que havia algum tipo de escola, obviamente não no sentido contemporâneo. Segundo Alves (1996), é somente a partir do último quartel do século XVIII que surgem algumas referências sobre a instrução

em Mato Grosso. Alguns documentos demonstram a existência de aulas régias de primeiras letras e de nível secundário na Capitania³⁷.

Conforme Alves, ainda, a instrução em Mato Grosso começa a dar seus primeiros passos na última década do século XVIII, sendo que todas as iniciativas práticas ocorreram segundo os parâmetros estabelecidos pelas reformas pombalinas³⁸.

Para o historiador citado, seguramente, os jesuítas, que praticamente monopolizaram a instrução no Brasil até 1759, estiveram muito transitoriamente em Mato Grosso, onde chegaram com o primeiro capitão-general Rolim de Moura, em 1751. A ordem de Pombal expulsando os jesuítas surpreendeu-os, “sem que suas atividades tivessem chegado a extrapolar do aldeamento de índios para o âmbito da instrução” (Alves, 1996, p. 44). Marcílio (1963) também comenta sobre o ensino nessa época, afirmando que os decretos pombalinos não tiveram nenhuma ressonância em Mato Grosso, “onde nem mesmo eles [jesuítas] haviam estado, como elementos da colonização portuguesa, na qualidade de educadores”(p. 25).

Tudo indica que as primeiras iniciativas para a criação de aulas régias em Mato Grosso estavam ligadas à instituição do Subsídio Literário³⁹, em 1772, quando recursos passaram a ser captados para serem investidos na instrução. Segundo Coelho (1850, *apud*

³⁷ Mato Grosso passa a Capitania em 1748, quando é desmembrado da Capitania de São Paulo. A Constituição do Império de 25 de março de 1824 transforma as Capitanias em Províncias e, com a Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891, as Províncias passam a Estados, governados por Presidentes até 1934 e por Governadores a partir de 1935.

³⁸ Extinta a organização do ensino jesuítico no Brasil, as Reformas Pombalinas previam a criação de uma Diretoria de Estudos e aulas régias superintendidas pelo vice-rei; o aluno poderia matricular-se em quantas “aulas” desejasse. “Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para uma disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras, nem pertencia a qualquer escola”. Para maiores esclarecimentos ver Valnir Chagas, em *Educação Brasileira: o ensino de 1ª e 2ª graus – antes, agora e depois?* (1984, p.9). Sobre o assunto em pauta ver também as contribuições de Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira* (1971).

³⁹ O Subsídio Literário era um imposto destinado a prover recurso para a implantação de aulas régias de primeiras letras e também de nível secundário. Seus rendimentos provinham da taxa que recaía sobre cada canada (antiga medida de capacidade, equivalente a 2622 litros) de aguardente e sobre a carne-verde.

Alves, 1996, p. 45) o estabelecimento desse imposto foi divulgado na Capitania de Mato Grosso somente em 1775, de forma que seu recolhimento não se efetivou antes disso. Mesmo esse subsídio parece não ter resolvido a situação, porque faltavam professores para receberem os ordenados! (Coelho(1850, p.186) *apud* Alves,1996, p. 45). Esse imposto vigorou até 1836, sendo extinto pela Lei Imperial n.º 13, de 30 de dezembro daquele ano.

O Subsídio Literário e a obrigatoriedade de criação de escolas de primeiras letras oficializaram a instrução pública em Mato Grosso. Antes dessa época eram raros os professores, todos eles itinerantes, de origem lusitana, que vinham para o Brasil com o objetivo de atender aos filhos dos colonizadores.

Discorrendo sobre a organização do ensino em Mato Grosso, desde o período colonial até a primeira República, Corrêa Filho (1925) aborda a precariedade da instrução pública no período colonial, assinalando que raramente se evidenciava uma pequena preocupação da administração pública em investir nessa área.

Algumas iniciativas, todavia, permitem compreender os esforços realizados dentro dos estreitos limites e das precárias condições econômicas da província de Mato Grosso que, para imprimir qualquer tipo de organização à instrução, teria que ir buscá-la bem distante, ou deslocar seus interessados para bem longe. Corrêa Filho refere-se à chegada, em 15/07/1798, do Padre José Manoel de Siqueira, “o primeiro cuiabano que tornou de longes terras, onde fôra buscar illustração, com a nomeação de professor de Philosophia” (1925, p.10) o que se constituiu numa grande alegria para Cuiabá.

Outros estudantes eram mandados para a Europa. Há notícias de sete estudantes que, em novembro de 1800, foram encaminhados para Lisboa, a fim de estudarem às custas dos cofres públicos, com o compromisso de se instruírem para assumir encargos da vida pública administrativa. Muitos eram encaminhados para o Rio de Janeiro e São Paulo

e, na volta, assumiam cargos em outros setores do serviço público, continuando a instrução pública a necessitar de pessoas mais “especializadas”.

Recorrendo a Luiz D’Alincourt, encarregado de realizar trabalhos estatísticos e topográficos na província de Mato Grosso⁴⁰, Corrêa Filho informa que, nessa época (1828), Mato Grosso contava com apenas uma escola pública de primeiras letras, com 57 alunos; a população⁴¹ girava em torno de 23.319 habitantes livres, não contando os 12.715 escravos, em relação aos quais não se cogitava a possibilidade de aprenderem a ler e escrever. Embora a Lei Imperial de 1827 determinasse a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, Mato Grosso contava com apenas uma escola dessa natureza, para meia centena de alunos de toda a província. Somente uma pequena minoria de crianças podia contar com um professor para instruí-las no ler, escrever e contar.

O ensino doméstico das primeiras letras, que se reduzia ao conhecimento do alfabeto, era o que de fato vigorava, sendo inclusive reconhecido pelas autoridades da instrução pública. No seio de suas famílias, muitas crianças recebiam as noções rudimentares da leitura e da aritmética e, para a grande maioria, essa era a única forma de instrução, que se encerrava ali mesmo nas paredes da casa paterna.

D’Alincourt faz referências, ainda, à escolha de estudantes matogrossenses que, às custas dos cofres públicos, seriam encaminhados ao Rio de Janeiro para se instruírem

⁴⁰ Os resultados dessas estatísticas são publicados nos *Annaes da Bibliotheca Nacional*, volume III e VIII, com o título *Rezultados dos trabalhos e indagações statisticas da provincia de Matto-Grosso (1828-1829)*, Rio de Janeiro.

⁴¹ Sobre o assunto, Gervásio Leite (1970, p. 13) apresenta para o mesmo período, outros números. Citando também D’Alincourt refere-se a 21.329 habitantes e à existência de *apenas cinco escolas de primeiras letras*.

na Escola Lancasteriana⁴² “de onde tornassem aptos a instruir os seus conterrâneos pelo novo methodo” (D’Alincourt *apud* Corrêa Filho, 1925, p.12). Siqueira (1999, p. 227), todavia, afirma que não há notícias de que a província de Mato Grosso tenha enviado ao Rio de Janeiro qualquer pessoa com a finalidade de preparar-se para aplicar esse método nas terras matogrossenses⁴³.

Ainda, segundo essa pesquisadora o método de ensino preferencialmente usado no Mato Grosso, no século XIX, foi o *simultâneo*, que mantinha semelhanças com o método *mútuo*, cuja base encontrava-se no sistema lancasteriano. O método simultâneo admitia que o ensino se realizasse, concomitantemente, por professor e monitores; enquanto o professor se encarregava de aplicar lições a certos grupos de alunos, os monitores atendiam a outros colegas em lições diferenciadas.

Pelo que se pode observar, há uma preocupação relativamente aos métodos de ensino empregados na província de Mato Grosso, em quase todos os regulamentos da instrução pública⁴⁴ e relatórios de Inspectores de Estudos, admitindo-se, porém, certa

⁴² O sistema de Lancaster consistia em recorrer aos próprios alunos para se ensinarem uns aos outros. Segundo Moacyr (1939, p.22-3), cada escola era dividida em classes quase da mesma idade, cujos progressos fossem similares. Cada classe se dividia em decuriões (considerados os melhores alunos) e em discípulos, de forma que os decuriões ao mesmo tempo que realizavam suas lições, as exigiam de seus discípulos. Cabi-lhes, ainda, vigiar e manter a ordem da classe. Além dos decuriões havia também inspetores ou vigias (com função de monitores), que eram os alunos mais adiantados, devendo saber tudo que a classe necessitava aprender. Esses inspetores vigiavam tanto discípulos quanto os decuriões, instruindo os últimos na forma de ensinar as lições aos primeiros. Sobre este método, Primitivo Moacyr fornece explicações em seu livro *A instrução e as províncias* (Subsídios para a história de Educação no Brasil) 1834 - 1889, 1º volume, 1939, p. 22-4.

⁴³ Essa pesquisadora realizou investigação rigorosa sobre os métodos de ensino usados no Mato Grosso, durante o século XIX, apresentando também detalhes da aplicação do método lancasteriano adotado no Brasil. Ver Siqueira (1999, principalmente p.225-250).

⁴⁴ Os primeiros regulamentos da instrução pública de Mato Grosso, o de 1837 e o de 1854, não abordam a questão dos métodos de ensino. O *Regulamento para a Instrução Primaria de 1854*, deixava essa medida a cargo do Inspetor de Estudos. Segundo Marcílio (1963, p. 47) coube, assim, ao Inspetor dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, elaborar as “Instruções” em 1855, instituindo o “método das classes”, que sugeria a divisão dos alunos em classes para serem regidas por um professor, mas admitia a escolha de um aluno mais adiantado para ser seu regente. O *Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Provincia de Matto-Grosso*, do ano de 1873, no seu artigo 29, determina que o ensino deverá ser simultaneamente dado pelos professores e monitores. Ressalva-se, porém, aos professores o direito de empregar qualquer outro método

liberdade de escolha ao professor, desde que o Inspetor Geral dos Estudos fosse também favorável ao método escolhido. *O Regulamento Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso*, de 1896, introduzindo o método intuitivo, é que, pelo menos oficialmente, colocou um ponto final no sistema até então adotado, determinando, no seu artigo 25, que deixa de ser permitido o sistema de ensino por decuriões ou monitores, devendo os professores lecionarem pessoalmente a seus alunos. É um indício de que, até então, o sistema que predominava em Mato Grosso era mesmo o simultâneo misto, que incluía o ensino ministrado por professores e alunos. Essa recomendação se repete no *Regulamento da Instrução Pública Primária*, de 1910:

Art. 22º. Não é permittido o systema de ensino por decuriões ou monitores, pelo que o professor que não tenha adjuncto é obrigado a leccionar pessoalmente todos os seus alumnos. (Mato Grosso, *Regulamento* de 1910)

Leitura e escrita aparecem nos regulamentos que normatizam a instrução pública na província como “matérias” ou “disciplinas” que fazem parte do “programa”⁴⁵, não merecendo nenhum tratamento específico que demonstrasse preocupações com sua “metodização” ou algo equivalente. Outras fontes documentais, todavia, trazem

aprovado pelo Inspetor Geral. No artigo 30º recomenda-se que, da classe mais adiantada, pode o professor designar monitores para fazerem repetição nas classes inferiores. Já o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Provincia de Matto-Grosso*, de 1880, no seu artigo 66, esclarecia que “o modo de ensino será aplicado em relação ao numero de alumnos: de 10 a 40 alumnos será preferivel o methodo simultaneo; de 49 a 159, o methodo mixto ou simultaneo mutuo; de 159 a 300, o methodo mutuo”. O *Regulamento do Ensino Primario da Provincia de Matto-Grosso*, de junho de 1889, o último do Mato Grosso-província, também não sugeria métodos de ensino, apenas mencionava, no seu artigo 48, item 4º, que cabia aos inspetores escolares “examinar nas escolas publicas as vantagens ou inconvenientes do regimen adoptado, methodos de ensino, meios disciplinares e seus efeitos”.

⁴⁵ Os regulamentos de 1873 (art.23), o de 1889 (art. 1º), o de 1896 (art.14º) usam a expressão “matérias” para “leitura e escrita” a serem professadas na escola primária. Com exceção do *Regulamento de 1896*, os demais usam a expressão “programa” para o conjunto das matérias a serem ensinadas. O *Regulamento de 1880*, no artigo 60º, refere-se às “disciplinas” (incluindo “leitura corrente e escrita corrente”) que constituirão o ensino primário; mas utiliza também “matéria”, como sinônimo de “disciplina”(art. 62). O *Regulamento de 1910* (artigo 4º) também refere-se à leitura e escrita como “disciplinas” a professarem-se na escola primária.

informações que permitem conhecer um pouco da história do ensino da leitura e da escrita no Mato Grosso nas décadas que antecederam a proclamação da República.

Na verdade, parecia haver pouco espaço para preocupações relativamente à organização do ensino de primeiras letras – preparação de professores, aplicação e normatização de métodos de ensino de leitura e escrita, qualidade e quantidade de compêndios e cartilhas para ensinar a ler e escrever – num contexto em que predominava a preocupação com inúmeros outros problemas de âmbito administrativo que iam desde a falta de professores⁴⁶ cujos salários eram baixíssimos, até a ausência de ambientes e mobiliário adequados para acomodar alunos e professores. Faltava até mesmo água potável⁴⁷ nas poucas escolas matogrossenses da segunda metade do século XIX, conforme se pode observar nas mensagens dos presidentes de Mato Grosso. Sem dúvida, a luta pela sobrevivência era prioridade.

Além disso, não havia “escola” como espaço específico para o ensino, como a que se conhece hoje. Um mesmo professor ministrava aulas a todos os alunos matriculados em “sua escola”. Independentemente da idade ou dos conhecimentos dos alunos, esses eram agrupados numa mesma classe que era subdividida em seções para poderem ser atendidas pelo mestre. Normalmente as aulas eram dadas na casa do professor que, de seu mísero salário ainda pagava o aluguel do imóvel em que residia e ao mesmo tempo atendia seus alunos. A dificuldade para manter uma “escola” funcionando era imensa. Às vezes também

⁴⁶ A Lei n. 09 de 1835, por exemplo, suspendeu a cadeira de primeiras letras, de Cuiabá, enquanto não houvesse pessoa hábil para assumi-la.

⁴⁷ Alguns presidentes da província chegam a mencionar em suas mensagens a dificuldade que se enfrentava com falta de água nas escolas. O presidente Herculano Ferreira Pena recomenda, em sua *Mensagem* de 1862, “que as escolas da capital sejam supridas de agua potavel, ao menos no tempo da seca rigorosa, como já outr’ora o foram” (Moacyr 1939, p.453). Também o presidente José Miranda da Silva Reis, em *Mensagem* do ano de 1874, relata a solução que encontrou mandando carroças da Repartição da Polícia entregar água nas escolas da capital.

faltavam alunos que pudessem completar uma classe conforme exigência da Inspetoria de Ensino.

A ausência de ambientes adequados para acomodar alunos e professores, impedindo o desenvolvimento das atividades escolares inerentes ao objetivo da existência da própria escola, é outro ponto que merece destaque. O *Relatório* do Inspetor Geral dos Estudos, Ernesto Camillo Barreto, encaminhado ao Presidente da província, José de Miranda da Silva Reis, em 1873, no qual se descreve minuciosamente a situação de 34 escolas da província, é bastante esclarecedor a respeito das condições em que se realizava a instrução pública, na década de 1870.

Pelo que se nota nesse *Relatório*, a tarefa de aprender a ler e escrever encontrava sérios obstáculos nas escolas da época, tendo merecido uma atenção especial desse inspetor. Mesmo revezando-se e algumas crianças escrevendo de joelhos em terra, muitas deixavam, obrigatoriamente, de cumprir as obrigações escritas⁴⁸. Nesse contexto, o desafio maior era acomodar os alunos que disputavam um lugar para passar (sentados!) cinco horas do dia ouvindo as instruções do mestre e tentando cumprir as propostas escolares, especialmente as de escrita que, naquele período, se realizavam, sobretudo durante o primeiro ano escolar, em pequenas lousas individuais. Nos demais anos escolares, incluía-se o desafio do uso de penas e tinta que também demandavam muitos cuidados e adequada acomodação.

⁴⁸ Em uma das escolas, por exemplo, com 31 alunas, havia acomodação para apenas 13, ficando 18 crianças em pé. Se, durante cinco horas, 10 alunas se revezassem para os exercícios de escrita, ficavam ainda 21 sem poder fazê-lo naquele dia.

Lamentando a situação crítica da instrução pública, o inspetor Camilo Barreto menciona o relatório que recebera do professor da escola da cidade de Miranda, no sul do estado de Mato Grosso, em que esse professor argumenta:

a falta de mobilia e utensilios torna-se prejudicial aos alumnos especialmente aos pobres, que deixam muitos dias de escrever por falta de tintas, papel e penna bem como de ler por defficiencia de livros, não obstante os pedidos que tenho feito por vezes. (Barreto, 1874, p. 12)

Aparentemente desanimado diante das dificuldades e da pobreza dos alunos que eram a grande maioria nas escola da época levou o inspetor a apresentar o seguinte desabafo: “Parece que não existem ricos e abastados, que tenham filhos, ou se existem não mandam seus filhos às escolas” (Barreto, 1874, p. 13).

O teor da citação anônima, apresentada a seguir – descrita como “palavras de um distinto português a seus compatriotas”, à qual recorre para ilustrar seu discurso no encerramento do seu *Relatório* – permite compreender um pouco do significado da escola no Mato Grosso, no final do século passado. Para o inspetor e para os demais administradores públicos, a pobreza e ignorância andavam juntas, carecendo ambas de “luzes” que só a escola poderia fornecer:

Amigos da instrucção publica. Lutae a favor da escola primaria. Não há liberdade nacional sem instrucção nacional. Não vos acovarde o desanimo. Apostolos da grande ideia caminhai afoutamente por entre as indifferenças e os sorrisos! A imensa verdade já lá está coroada no futuro. Lutae em cruzada resoluta contra o inimigo commum!

Não há tres flagelos, há quatro, e quarto o da ignorancia, resume-os a todos. Lutemos todos, a causa é santa (ensinar os ignorantes) lutemos muito; porque este lutar é nobre; é a conquista da humanidade para a luz: e quando a causa é de Deus, de balde tentam os homens destruil-a. (Barreto, 1874, p. 35)

De acordo com o inspetor que, em seu longo *Relatório*, desfila dificuldades de toda natureza para efetivação da instrução pública numa escola de pobres ignorantes, ainda havia esperança para a instrução pública da província de Mato Grosso que estaria “doente”:

Muitos esforços, muitos sacrificios pede ela ainda para levantar-se da paralesia de que foi acometida, e que tornou cronica. Remedios energicos,

medicos assiduos, e vigilantes a podem ainda salvar. (Barreto, 1874, p.35)

O que se pode depreender do *Relatório* do inspetor Barreto – que é representativo das concepções das autoridades da administração pública daquele período – é que o ensino das primeiras letras era considerado importante para romper com o atraso e a ineficiência da instrução, mas o grande desafio que se encontrava era garantir, primeiramente, que as escolas funcionassem minimamente e que os professores se mostrassem dispostos a ensinar.



2.2 Ensino de leitura: soletração e *Cartas ABC*

Mesmo com de tantas dificuldades – e apesar delas – os professores recebiam algumas orientações que provavelmente seguiam no ensino da leitura. Dentre os mais antigos documentos localizados o que trata com detalhes do ensino de primeiras letras em Mato Grosso, no século XIX, é a *Instrucção para os professores de Primeiras Letras desta Província que devem servir provisoriamente*, datada em 02 de abril de 1830 e assinado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Andre Gaudie Ley, e onde se estabelecem orientações sobre os procedimentos a serem seguidos pelos professores de primeiras letras. Alegando que a educação é “hum dos meios indispensáveis para se conservarem a união Christã e a sociedade Civil” e que o estudo das primeiras letras é um dos princípios para esses meios, Andre Gaudie Ley dedica-se a prescrever um método que considera rápido para se aprender a ler e também a despertar nos meninos tanto o desejo de maiores conhecimentos como o de serem dignos membros da sociedade. Passa, assim, a descrever os passos que devem ser seguidos pelos professores, na execução do método recomendado:

As letras do Alfabeto serão pronunciadas, como antigamente, excepto as consoantes, f, l, m, n, r que se hão de pronunciar = fê, lê, mê, nê, rê, = e depois de bem sabido perguntado interpoladamente, segue-se a Carta de Ba, be, etc, a de Bam, bem, etc, e a de Nomes escriptos com syllabas divididas: exemplo An-to-ni-o .

Depois destes principios estudarão os meninos por copia bem escripta, mas sem divisão de syllabas, e em lições proporcionadas à sua intelligencia, a Constituição Política do Imperio, e principiando a ler Cartas, serão estas escolhidas pelos Professores, q. preferirão as que offerecerem mais facilidade. Os professores serão assiduamente presentes, inspeccionando a tempo que seus alunos estejam escrevendo para lhes ensinar não só a pegar na penna, como também a estar em boa attitude; fasendo os ler o que actualmente estiverem escrevendo a vista dos Exemplares.

Os Exemplares serão extrahidos de Livros de maximas, ou Sentenças moraes, ou de Leis Nacionaes, guardada a Orthografia, e não se julguem os Professores desonerados de corrigir os erros, contentando-se somente com a correção dos caracteres; e porque o cuidado de corrigir ambos os objectos, lhes he igualmente attribuido. (Gaudie Ley, 1830 p. 1-2)

Nessa citação pode-se observar a concepção que se tinha naquela época sobre o método de ensinar a leitura e a escrita, que nem sempre eram ensinadas simultaneamente, mas em etapas distintas, subdivididas em alguns passos que se constituíam em pré-requisitos de passos posteriores. Parece que a grande novidade nessa *Instrução* é a mudança do ensino dos nomes das consoantes para a sua pronúncia.

Decoravam-se as letras, passava-se às sílabas e destas aos nomes, com as sílabas destacadas. A segunda etapa incluía o traçado das letras e a cópia de modelos de escrita. Passava-se a ter acesso, depois, à *Constituição Política do Imperio*. Na ausência de cartilhas e livros disponíveis aprendia-se a escrever copiando partes da correspondência documentação oficial da província. Há também referência aos “Exemplares”, textos escritos de cunho moral e que se constituíam nos modelos de escrita a serem copiados pelos alunos. Aprendia-se a escrever, copiando.

A soletração, recomendada nessa *Instrução* parece ser o que vigorou no estado de Mato Grosso por quase um século, concomitantemente ao uso das famosas *Cartas ABC*⁴⁹ que, pelo que tudo indica, foram um dos recursos, por excelência, mais utilizados no ensino da leitura da maioria das crianças que freqüentaram as escolas matogrossenses de ensino primário no século XIX e grande parte do século XX.

O método de ensino de leitura descrito nessa *Instrução* parece não diferir em nada do que se fazia por esse Brasil afora⁵⁰. As muitas referências às *Cartas ABC*, encontradas em fontes documentais do estado de Mato Grosso, durante todo o século XIX

⁴⁹ As *Cartas ABC* eram cartões soltos com as letras do alfabeto, que o aluno deveria decorar. Decorados em ordem alfabética prestavam-se à junção das letras que formavam sílabas, independentemente do significado que pudesse ter esse agrupamento de letras.

⁵⁰ Pelo depoimento de Rodrigues (1930, p.53-54), sobre o ensino público paulista, a sistemática de ensino de leitura era a mesma, no estado de São Paulo. Ver também Magnani, Maria do Rosário L. M. *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo -1876/1994)*

e parte do século XX, evidenciam a permanência desse recurso didático. Relatórios do Arsenal de Guerra de Mato Grosso (nos anos de 1842 e 1843), instituição responsável pela segurança pública e que mantinha um regime de instrução para o ensino de menores aprendizes, evidenciam o uso de *Cartas ABC* e também de cartilhas⁵¹ entre os aprendizes internos, conforme investigação de Crudo (1999)⁵².

No *Relatório da Instrução Publica* do Inspetor Geral Camilo Barreto, em 1874, as *Cartas ABC* também são mencionadas. Tendo relatado e denunciado as condições da instrução pública, o inspetor cita uma reivindicação recebida do Inspetor Paroquial⁵³ de Vila Maria que solicitava:

50 cartas do ABC e numero igual de livros de leitura; porque so assim poderemos fazer com que os professores principiem leccionar os meninos em letra redonda. (Barreto, 1874, p. 15)

Tese de Livre-Docência. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Presidente Prudente. (1997, p.44-5) que apresenta vários depoimentos evidenciando o uso da soletração em outras regiões do país.

⁵¹ Não são mencionados títulos de cartilhas usadas nessa instituição.

⁵² Crudo relata que, no ano de 1871, num dos relatórios de investigação de fugas de aprendizes – prática comum naquela instituição – consta que um dos alunos carregara durante a fuga, entre outros objetos, também uma cartilha.

⁵³ Os cargos de Inspetor Geral e Inspetor Paroquial foram criados pelo *Regulamento para a instrução primária da Provincia de Mato Grosso*, de 1854. Indicado pelo Inspetor Geral e nomeado pelo presidente da província, não recebendo nenhuma remuneração pelo seu serviço, a função do Inspetor Paroquial era fiscalizar as escolas e os professores de sua “freguesia”. Era o mediador entre os professores e o Inspetor Geral; ao Inspetor Paroquial cabia encaminhar os mapas mensais das escolas (matrícula, frequência, exames etc.) e as reivindicações (licença, substituição, exoneração, nomeação) dos professores ao Inspetor Geral que, por sua vez, fazia o encaminhamento ao presidente da província para a tomada de providências. No *Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Provincia de Mato Grosso*, de 1873, o capítulo 26º (do artigo 128º ao 133º) dedica-se a explicitar as ações que competem ao Inspetor Paroquial. Há ainda várias referências à função do Inspetor Paroquial (artigo 97, § 4º) que, podia até mesmo aplicar penalidades aos professores (artigo 100º). Nesse *Regulamento* (capítulo 20º) explicitam-se os “agentes da inspecção em geral”: “Art. 110 A inspecção e direcção da instrução em toda província compete: § 1º Ao presidente da provincia; § 2º Ao inspector geral das aulas e inspectores paroquiais; § 3º Ao Conselho Literario; § 4º Aos professores”. No *Regulamento* de 1889, com a criação da Directoria Geral da Instrução Publica, os inspectores paroquiais deram lugar aos inspectores escolares que mantinham a mesma função. Para maiores detalhes da abrangência do poder exercido pelos inspectores em Mato Grosso remeto à leitura da tese de doutorado de Elizabeth Madureira Siqueira, *Luzes e sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*, Cuiabá-MT, 1999 (p. 149-163). Universidade Federal de Mato Grosso.

Encontra-se também referência às *Cartas ABC* em relações de material⁵⁴ adquirido ou distribuído pela Diretoria da Instrução Pública nas primeiras décadas do século XX, coexistindo com cartilhas pautadas nos fundamentos da então “mais moderna pedagogia”.

Ainda sobre a soletração, aplicada largamente sobretudo durante todo o século XIX, são muitas as referências encontradas, sendo que algumas apresentam certas restrições, indicando que nem sempre a soletração era considerada suficiente para ensinar leitura nas escolas. Na *Mensagem* de 04 de outubro de 1872, o presidente da província de Mato Grosso, Francisco José Cardoso Junior, ao discorrer sobre os pontos básicos do *Regulamento* de 1872, enfatiza a importância do ensino ministrado no Seminário Episcopal, criticando “o que restaria”, se se fechassem as portas dessa instituição:

a que ficaria reduzida a instrução em Matto-Grosso? Aprender a ler ou antes a soletrar, a escrever com bonito caracter de letra, porém sem grammatica...Aprender, antes, a soletrar do que ler.. (Cardoso Junior, 1872)

Tinha-se, pois, em alto conceito, o ensino do Seminário, por se acreditar que, naquela instituição, seria possível superarem-se os “defeitos” apontados no ensino da leitura por meio da soletração. A fase da soletração traria problemas que deveriam ser ultrapassados pelos que se submetiam ao aprendizado por esse processo.

O presidente Francisco J. Cardoso Junior aborda também a importante distinção entre soletrar e ler, como duas habilidades distintas. Partindo do pressuposto de que à maioria da população era oportunizado apenas o nível elementar de instrução e que uma

⁵⁴ Em apenso, nos anexos 17 e 18, apresento extensas relações de material fornecido às escolas, desde 1910 até 1932, em que são citados *Cartas ABC*, cartilhas e livros adquiridos pela Diretoria da Instrução Pública que se encarregava de distribuí-los às escolas públicas do estado.

pequena minoria freqüentava o Seminário Episcopal, ou poderia afastar-se da província para a Corte ou para outros centros mais desenvolvidos para prosseguir nos estudos e, portanto, seria capaz de ler, de fato, ultrapassando o estágio da soletração, algumas questões merecem reflexão, ainda que não possam ser expandidas aqui.

O que se pode inferir desse quadro, por enquanto, é que somente pequenas frações da sociedade matogrossense, com destino já traçado para ocuparem cargos político-administrativos nos órgãos governamentais, é que tinham acesso ao ensino da leitura por meio de outros métodos e procedimentos de leitura (como os utilizados no Seminário Episcopal). Trata-se da pequena parcela, das elites, que podia dar seqüência aos estudos extrapolando o deficiente ensino da leitura pela soletração.

Passadas duas décadas do depoimento do presidente Francisco J. Cardoso, em 1872 parecia que quase nada havia mudado com relação às condições da instrução pública e do desempenho esperado daqueles que freqüentavam a escola da época. Em 1892, já no período republicano, os problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita parecem continuar, conforme se pode observar no *Relatório* do Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, João Pedro Gardés. Sobre o que preceitua o *Regulamento da Instrução Pública* de 1889, em relação às disciplinas que deveriam ser ensinadas, Gardés comenta:

porém o que se ensina realmente é leitura e escripta; numero bem limitado de meninos recebem leves noções de arithmetica e de Grammatica Nacional. Ora, tão diffundida como está a instrucção em quasi todas as nações civilizadas, saber ler e escrever o seu nome é quasi o mesmo que não saber cousa alguma; o cidadão de Matto-Grosso por isso mesmo achar-se-há n'uma inferioridade relativa em presença dos d'outras partes. (Gardés, 1892, p.2)

Embora não se saiba até que ponto o conceito de Gardés sobre o que é “saber ler” e “saber escrever” era compartilhado pelos seus contemporâneos, pode-se afirmar que esse

Diretor da Instrução Pública apresenta um conceito de leitura e de escrita bastante avançado para a sua época.

Todavia, é importante notar e levar em conta que o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública (assim como outros cargos político-administrativos como de Diretor do Liceu Cuiabano⁵⁵, da Escola Normal do estado de Mato Grosso etc) era sempre ocupado por pessoas de formação escolar e cultural bastante distante da formação dos professores do ensino primário. Normalmente, eram bacharéis em Ciências e Letras, Direito, Medicina. A maioria desses bacharéis que ocupavam cargos públicos administrativos com exceção dos bacharéis em Ciências e Letras que podiam formar-se em Cuiabá, no curso de humanidades oferecido pelo Liceu Cuiabano ou Seminário Episcopal, tinha formação escolar realizada fora de Mato Grosso, em outros estados brasileiros, mas sobretudo nas Academias do Rio de Janeiro. É provável que esses profissionais, pela sua formação acadêmica e experiência profissional, além de terem acesso às discussões atualizadas sobre os processos pedagógicos usados em outros estados brasileiros e até mesmo em outros países, apresentassem concepções sobre temas da instrução pública nem sempre coincidentes com as concepções que circulavam entre as “pessoas comuns” e os professores primários desse estado.

⁵⁵ O Liceu Cuiabano foi criado pela Lei de 03 de dezembro de 1879 oferecia um curso de bacharel em Ciências e Letras, preparando a elite matogrossense para as escolas superiores.



2.3 Livros e cartilhas em Mato Grosso no século XIX

Apesar da precariedade das escolas do século XIX, já descrita em momento anterior, e da insuficiência de livros de leitura, compêndios e cartilhas de ensino de leitura, sobretudo das últimas décadas desse século, denunciada tantas vezes em relatórios de inspetores, de diretores da instrução pública e mensagens de presidentes, observa-se que a utilização desses recursos didáticos era, de certa forma, comum no século XIX, e sua adoção ou recomendação, prevista em regulamentos da instrução pública desde 1854⁵⁶ e controlada pelas autoridades da instrução pública, embora pareça nem sempre ter sido possível esse controle. Talvez uma das razões tenha sido o fato de não haver abundância de exemplares de livros durante grande parte do XIX. Registrando alguns comentários do presidente, Herculano Ferreira Pena, em sua *Mensagem à Assembleia Legislativa*, em 1862, Moacyr (1939) menciona as dificuldades enfrentadas pela província com relação aos livros; o presidente alega que havia grande escassez de livros e dificuldades de aquisição por encomenda, visto não serem encontrados na capital matogrossense.

A escassez de livros, compêndios e cartilhas, segundo o presidente, contribuía para a falta de uniformidade no ensino, uma vez que, no esforço de contribuir com a instrução dos filhos, muitos pais ofereciam à escola os livros de que dispunham – nem sempre os mais adequados. Muitas crianças estudavam ou liam apenas o que seus pais

⁵⁶ A esse respeito encontram-se recomendações nos vários regulamentos do século XIX: *Regulamento para a Instrução Primaria* – 1854, art. 37, § 5º; *Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Provincia de Matto-Grosso*-1873, art.120; *Regulamento da Instrução Publica* de 1878, art. 16, § 2º, *Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria da Provincia de Matto-Grosso*-1880, art.67; *Regulamento do Ensino Primario da Provincia de Matto-Grosso* – 1889, art.38, § 3º, e *Regulamento Geral da Instrução Publica do estado de Matto-Grosso* - 1896, art. 32 .

lhes possibilitavam, “ficando aos mestres a obrigação de proibir o uso do que fôr incorreto, ou por qualquer modo inconveniente.” (Moacyr, 1939, p. 455).

Mais tarde, no ano de 1873, a questão da diversidade de livros e de modelos de aprendizagem também é denunciada pelo Inspetor Geral Camilo Barreto, em seu *Relatorio* de 1873: “cada qual leva para a escola o livro que mais lhe apetece ou que primeiro encontra e muitas vezes tiras de jornais” (Barreto, 1873). O fato de não haver exemplares suficientes para todos os alunos parece que era um forte complicador, tendo em vista que um mesmo professor ministrava aulas para várias classes, ao mesmo tempo, a alunos em diferentes “estágios” de aprendizado.

É, ainda, mediante o *Relatorio* do inspetor Camilo Barreto, no ano de 1873, que se podem obter notícias sobre o ensino de leitura, nas décadas que antecedem esse relatório. Segundo o inspetor, na primeira sessão do Conselho Literário⁵⁷, em 1872, foi aprovado o uso da “Cartilha do Abade Pimentel”, a respeito da qual não se localizaram mais informações. O inspetor faz alusão, ainda, no mesmo *Relatorio*, ao uso do “sistema de Castilho”⁵⁸ que, segundo relatórios de 1857 e 1858, elaborados pelo seu antecessor Inspetor Geral dos Estudos Joaquim Gaudie Ley, fora trazido para Mato Grosso, às custas da província, que teria mandado “um de seus professores enviados à côrte, ou à capital da Bahia, instruir-se convenientemente, com obrigação de vir praticar aqui o então afamado sistema de Castilho”. (Camilo Barreto, 1873, não pag.)

⁵⁷ O Conselho Literário, criado na Reforma do ensino de 1872, começou a funcionar somente em 1873. Com função e atribuições semelhantes foi criado em 1896 o Conselho Superior da Instrução Pública.

⁵⁸ Segundo Lajolo e Zilbermam (1996, p.187) foi intensa a divulgação, no Brasil, das vantagens do método de Castilho. Provavelmente visava-se a sua adoção como método oficial. A repercussão foi enorme com muitas adesões. O presidente da província da Bahia, entusiasmado, sugerira, já no ano de 1854, a adoção do método Castilho naquela província, propondo a ida de professores baianos a Portugal para se inteirarem da aplicação do método.

Sobre o método Castilho, de autoria do poeta português Antonio Feliciano de Castilho, e contido no livro *Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração e do Escrever*, publicada em 1846, em Portugal, Pfromm Netto, Rosamilha e Dib (1970, p.156-7) fornecem dados importantes, lamentando, todavia, as poucas informações sobre o seu uso no Brasil. Baseando-se em Costa (1871), esses pesquisadores explicam que o sistema de Castilho é uma adaptação do método francês de Lemare (1818). Castilho criou um método de ensino sintético⁵⁹ que incluía abecedário, silabário e textos de leitura, demonstrando também preocupações de ordem fonética. O método era considerado de resultados rápidos e agradável para as crianças, pois “procurava amenizar o aprendizado das letras, associando-as a figuras que reproduziam seu aspecto, referindo-se a sons naturais” (Pfromm Neto, Rosamilha e Dib, 1970, p. 157).

Outro método de cuja utilização no Mato Grosso se tem notícia e que pode ter sido usado ainda que não adotado oficialmente, é o mencionado no ofício de Antonio Pinho de Aguiar, em 23 de outubro de 1871, encaminhado do Rio de Janeiro à província do Mato Grosso, propagandeando a invenção do método de leitura repentina, denominado “Bacadafã”, por ele criado, ensaiado na Corte com êxito e publicado com apoio do governo Imperial. Aguiar relata a trajetória de elaboração de seu método de ensino de leitura – enfatizando a sua “superioridade em relação ao rotineiro e antigo” (*apud* Siqueira, 1999, p. 234) – do qual enviava, ao Inspetor Geral da Instrução, 500 exemplares para

⁵⁹ Segundo Braslavsky (1971) são considerados métodos sintéticos os que “vão da leitura dos elementos gráficos à leitura da totalidade da palavra” (Braslavsky, 1971, p.59). Oportunamente essa questão será retomada para maiores esclarecimentos.

serem distribuídos e usados nas escolas matogrossenses. Siqueira (1999) expõe a sistemática do método “Bacadafá” :

Esse método de alfabetização “tupiniquim” tinha como enredo uma história cujos personagens integravam uma família indígena: o Pai, chamado Bacadafá; a mãe, Gajalamá; a filha, Naparasá, e o filho, Tavaxazá..(p.233).

Através da combinação das várias sílabas, formadoras dos nomes dos membros da família indígena, os alunos, rapidamente, aprendiam todo o alfabeto.(Siqueira, 1999, p. 234)

Segundo Siqueira (1999), ainda, apesar do apoio que Aguiar teve das autoridades imperiais que autorizaram a publicação de 10.000 exemplares do livro que continha o método “Bacadafá”, esse método não chegou a ser adotado nas escolas matogrossenses. Mesmo no Rio de Janeiro, onde foi criado, parece não ter tido grande repercussão⁶⁰.

Outro método de ensino de leitura difundido em Mato Grosso, especialmente na década de 1870, foi o elaborado pelo médico baiano Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas. Seu método de ensino de leitura ficou conhecido como “Método de Macaúbas”, consubstanciado no seu livro *Novo Primeiro Livro de Leitura*. Segundo Siqueira (1999, p. 260-261), o “Método de Macaúbas” sugeria que o processo de ensino não se iniciasse pelas *Cartas ABC* ou modelos de escritas encontradas em correspondências e documentos oficiais, como era comum, mas aconselhava a “soletração auricular antes da leitura, num período aproximado de quatro semanas em que as crianças se habituariam à escola” (Isaias Alves *apud* Siqueira, 1999, p. 260). As letras “soltas” não eram recomendadas, devendo o aprendizado ser iniciado por sílabas, considerando-se que quem fala e lê não o faz pela soletração.

⁶⁰ A pesquisadora acredita que a não adoção nacional do “Bacadafá” deveu-se, entre outros fatores, às suas características, visto que não abordava preceitos e máximas morais e religiosas, bastante valorizadas, além de colocar em destaque um segmento da sociedade brasileira que se desejava ignorar - os índios.

Segundo Siqueira (1999), ainda, toda a extensa série de material instrucional⁶¹ do Barão de Macaúbas teve grande repercussão na província do Mato Grosso. No ano de 1876 o próprio autor afirmava, em ofício encaminhado ao presidente da província, que havia doado a Mato Grosso 1.200 exemplares de seus livros, em 1874; e estava doando mais 3.000 exemplares, em 1876, com a finalidade de beneficiar os alunos matogrossenses pobres⁶². Apesar de explicitado o objetivo da doação, segundo Siqueira (1999, p. 266-7) tudo indica que os alunos pobres não receberam os livros doados, tendo em vista que somente a partir de 1882, de acordo com a historiadora, começam a constar os compêndios de Abílio Cesar Borges nas relações de material doado a alunos pobres. Siqueira conclui que apenas os alunos abastados tiveram acesso a esse material.

Entretanto, se se considerarem os dados fornecidos por Leite (1977) de que a população livre de Mato Grosso, em 1880, era de 65.325 habitantes e que havia, no total, 64 escolas (entre públicas e particulares), as quais atendiam a um total de 1.831 alunos matriculados (sendo que na capital 834 crianças freqüentavam as 18 escolas existentes em Cuiabá), o número de exemplares doados pelo Dr. Abílio era mais que suficiente para todas as crianças matogrossenses, independentemente das condições financeiras dos alunos.

⁶¹ De acordo com a investigação de Siqueira (1999, p.260), alguns desses compêndios foram adotados em Mato Grosso: os quatro *Livros de Leitura, Resumo da Gramática Portuguesa*, uma tradução do *Tratado de leitura em Voz Alta*, o tradicional compêndio de *Aritmética Elementar*, e até mesmo uma edição escolar de *Os Lusíadas*.

⁶² Conforme registra Siqueira (1999, p. 264) o gesto de doação de Abílio C. Borges fora motivado pela notícia que tivera pelos jornais de um crime ocorrido em Mato Grosso, em que uma mãe matara a própria filha. Sensibilizado com o crime e atribuindo-o à ignorância da maioria da população da província matogrossense, Borges expõe seu desejo de concorrer para que "alguns raios de luz penetrem nessas espessas trevas". (Borges *apud* Siqueira, 1999, p. 264)

Ainda sobre cartilhas utilizadas em Mato Grosso, nas últimas décadas do século XIX, Siqueira (1999, p.265) registra que, em 1879, houve também a doação de 180 exemplares de *Silabário Escolar*, da autoria do professor público Miguel Maria Jardim que os oferecia para serem usados nas escolas públicas da província. Em 1880, outra doação era feita: 193 exemplares do *Método de Hudson*, cartilha a respeito da qual não se encontrou nenhuma informação sobre origem ou autoria.

O que fica ressaltado até o momento é que embora houvesse certa preocupação com o ensino de leitura, conforme se pode perceber pela referência à utilização de determinadas cartilhas, de *Cartas ABC* e de livros de leitura não se constata nas fontes documentais orientações sobre o emprego de métodos de ensino de leitura. Também não se constata, nos vários regulamentos do século XIX, prescrições sobre processos recomendados para o ensino inicial de leitura a crianças em fase de aprendizagem da língua escrita. Essa questão de grande complexidade e importância para a atualidade não fazia parte das preocupações pedagógicas da época.



PARTE II**GRUPOS ESCOLARES E MÉTODOS DE ENSINO DE LEITURA**

CAPÍTULO 1

A organização da instrução pública no estado de Mato Grosso
a partir da reforma de 1910



1.1. O contexto político (antes) da reforma de 1910

Nos primeiros dez anos da República que foram bastante tumultuados politicamente no Brasil inteiro, com intensas lutas das oligarquias regionais pela disputa do poder político, em Mato Grosso parecia não haver espaço para preocupações de ordem pedagógica. Para esse estado, especialmente, esse decênio foi marcado pelas lutas pelo poder político, caracterizado pelas várias trocas de presidentes e muitos conflitos entre os grupos que disputavam o governo. Para se ter uma idéia, nesse período houve troca de presidentes⁶³ por 27 vezes, sendo estabelecida por duas ocasiões uma administração por Junta Governativa. As disputas pelo poder envolviam as camadas dominantes que detinham o poder econômico e também desejam o poder político. Muitos presidentes governaram Mato Grosso por poucos dias e mais de uma vez, conforme pode-se observar no livro de Costa e Silva (1993).

Segundo Siqueira (1990), no início do período republicano, com a eleição do primeiro presidente do Brasil os conflitos nos estados se acirraram. A historiadora explica que:

O nascedouro da república brasileira, principiado com a eleição do primeiro presidente através do voto indireto, alijou de forma efetiva a participação popular no processo republicano. Isso revelou, claramente, a natureza das

⁶³ O primeiro presidente republicano foi o General Antonio Maria Coelho que assumiu em 09 de dezembro de 1889 ficando no governo por um ano e 2 meses (antes estava no governo o Coronel Ernesto Augusto da Cunha Mattos que esteve no governo por 4 meses incluindo o período em se proclamou a República) daí para a frente assumiram: Cel. Frederico Solon de Sampaio Ribeiro (um mês e meio); José da Silva Rondon (2 meses); Cel. João Nepomuceno Medeiros Mallet (2 meses); Manoel José Murtinho (8 meses); Junta Governativa Revolucionária (2 dias); Luis Benedito Pereira Leite (2 meses); Junta Governativa (8 dias); Luis Benedito Pereira Leite (5 dias); André Virgílio Pereira de Albuquerque (2 dias); José Marques de Fontes (11 dias); Generoso Paes Leme de Souza Ponce (2 meses); Manoel Murtinho (3 anos); Antonio Corrêa da Costa (2 anos e 1 mês); Antonio Cesario de Figueiredo (2 meses); Antonio Corrêa da Costa (2 meses); Antonio Cesario de Figueiredo (1 ano e 5 meses); Antonio Leite de Figueiredo (1 mês); Antonio Pedro Alves de Barros (7 meses); João Paes de Barros (4 meses); Antonio Pedro Alves de Barros (2 anos); Antonio Paes de Barros (2 anos e dez meses); Pedro Leite Osório (1 ano e 1 mês); Generoso Paes Leme de Souza Ponce (1 ano e 1 mês); Pedro Celestino Corrêa da Costa (2 anos e dez meses).

questões políticas travadas nesse período, quando houve um suceder de golpes e contragolpes, cujos personagens principais e secundários são membros de um mesmo estrato social. Numa luta férrea pelo poder político, alternam-se na condução dos estados, sendo que o povo assistia a tudo impotente, senão, muitas vezes, atemorizado, pois, verdadeiros bandos armados se confrontavam, num suceder infinito. (Siqueira, 1990, p. 145)

Em Mato Grosso o conflito pelo poder político era disputado por duas oligarquias dominadas por coronéis: a oligarquia do norte⁶⁴, composta por abastados senhores de engenho, mais tarde transformados em usineiros de açúcar, e a oligarquia do sul, composta pelos grandes pecuaristas, pelos comerciantes que lidavam com exportação e importação e pelos coronéis da erva-mate, representados pela Companhia Mate Laranjeira, atrelada ao capital estrangeiro. Esses grupos se revezavam na administração do estado e mantinham um confronto constante que resultava em verdadeiras guerras, com emboscadas, golpes e até chacinas, conforme informa Siqueira (1990, p. 139-158).

A “política dos governadores”⁶⁵ adotada inicialmente pelo presidente da República Campos Sales (1898/1902) e continuada por outros presidentes contou com o apoio dos governadores de Mato Grosso que também adotaram as diretrizes da política nacional: modernizar o estado tornando-o conhecido nacional e internacionalmente.

Entretanto, se, por um lado, a “política dos governadores” fortalecia o poder central, por um outro lado, sua aplicação, em nível regional, tinha efeito contrário, pois o

⁶⁴ Essa oligarquia recebia apoio político do Partido Republicano, liderado por Generoso Paes Leme de Souza Ponce, conhecido por Generoso Ponce, o qual dominava politicamente Mato Grosso quando Campos Sales assumiu a presidência da República. Era também membro do Partido Republicano o advogado Manuel José Murtinho, irmão de Joaquim Murtinho, ministro da Fazenda de Campos Sales. Manuel J. Murtinho governou Mato Grosso por duas vezes: a primeira por 29 dias (de 11/07/1889) e a segunda por 3 anos e 26 dias (de 20/07/1892 a 15/08/1895).

⁶⁵ A “política dos governadores” consistia no apoio irrestrito dos governadores ao plano nacional político-administrativo que tinha em vista a modernização do país. Para isso era fundamental que houvesse um fortalecimento financeiro interno o qual se esperava conseguir com intensas modificações no plano financeiro dos estados a partir de contenções de despesas públicas, inclusão de novos impostos, taxas, subsídios e aumento de tarifas (Siqueira, 1990, p. 146). O sucesso dessa política dependia do apoio recíproco entre o presidente da República e os governadores. Os governadores, apoiados pelo chefe da nação recebiam ajuda financeira com a qual constituíam verdadeiros exércitos contra as forças oposicionistas.

presidente do estado acabava contando somente com o apoio do grupo político que o apoiara e que não raro se dividia, agregando-se contra ele todos os elementos da oposição. Um dos últimos conflitos mais graves na primeira década deste século ocorreu no Mato Grosso em 1906, quando forças políticas do norte e do sul do estado lideradas por Generoso Ponce e Manuel Murtinho (rivais esporadicamente) se coligaram, para derrubar o presidente Antonio Paes de Barros – conhecido pelo apelido de Totó Paes – que, apesar das ameaças internas, contava com o apoio irrestrito do presidente da República. O desfecho trágico desse conflito que se iniciou muito antes da posse de Totó Paes em 1903, foi o assassinato desse presidente em 08 de julho de 1906. Com a morte do presidente eleito Mato Grosso foi ameaçado de intervenção pelo governo central, o que não se concretizou nessa ocasião, em função de negociações políticas. Acabou assumindo o governo do estado Pedro Leite Osório, Vice- presidente que aderindo à causa da coligação, completou o mandato de Totó Paes.

Depois desse incidente e pelos anos que seguem, pelo menos por alguns anos, há um período de menos conflitos.

Em 1907, Generoso Ponce foi eleito presidente do estado de Mato Grosso, tendo como vice-presidente Pedro Celestino Corrêa da Costa⁶⁶ que assumiu o governo em 12 de outubro de 1908, em função da saúde precária do presidente.

Dando seqüência à política nacional de modernização dos estados Pedro Celestino empreendeu uma das mais significativas reformas pela qual passou a instrução pública matogrossense. Nessa reforma, da qual tratarei no tópico a seguir, todo o empenho foi em adequá-la aos moldes requeridos pela modernidade e pelos ideais republicanos.



matogrossense. Nessa reforma, da qual tratarei no tópico a seguir, todo o empenho foi em adequá-la aos moldes requeridos pela modernidade e pelos ideais republicanos.

Somente em 1910, com a implantação da reforma normatizada pelo Regulamento da Instrução Pública Primária introduzem-se orientações metodológicas sobre o ensino de leitura, tema até então não abordado em nenhum dos regulamentos nem em relatórios de inspetores ou diretores da instrução pública.



1.2 A reforma da instrução pública : uma necessidade

A reforma da instrução pública de Mato Grosso, em 1910, empreendida no governo de Pedro Celestino Corrêa da Costa, consubstanciada no *Regulamento da instrução pública primária do estado de Mato Grosso*⁶⁷, publicado nesse mesmo ano, constitui-se num marco de referência importante na história da instrução pública desse estado.

Esse *Regulamento* constitui-se num instrumento-chave e não apenas porque faz parte de um conjunto de ações que podem ser consideradas constitutivas de uma nova fase na instrução pública matogrossense. Embora não seja o primeiro regulamento implantado no período republicano – pois o antecedeu o de 1896⁶⁸ – esse regulamento tem um papel fundamental, porque desencadeia ações e decisões importantes que alteram e dão contornos mais nítidos às questões relativas ao ensino da leitura, até então não negligenciadas totalmente pelas autoridades educacionais matogrossenses, mas sem destaque no âmbito das preocupações com a instrução pública.

Visando a compreender melhor a relação desse *Regulamento* com as iniciativas referentes ao ensino da leitura nas primeiras décadas deste século, considere importante abordar aspectos desse *Regulamento* à medida que empreendo o estudo analítico-interpretativo do conjunto de aspectos constitutivos da configuração textual do *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa*, elaborado pelo professor

⁶⁷ Esse *Regulamento* é enfocado também nas pesquisas de Rodrigues (1990), que investiga o papel da Reforma de 1910, e de Alves (1994), que analisa o processo de expansão escolar, no período de 1910-1946.

⁶⁸ O *Regulamento Geral da Instrução Publica do Estado*, de 1896, foi instituído pelo decreto n.68/1896, assinado pelo presidente do estado Antonio Corrêa da Costa.

Leowegildo Martins de Mello, em 1911, destacando desse *Relatório* especialmente aspectos relacionados com o ensino da leitura e da escrita.

É possível perceber nos primeiros anos deste século, os quais antecedem a publicação do *Regulamento* de 1910, a construção de um discurso favorável à sua instauração. Esse discurso constituiu-se sobretudo a partir de críticas e da depreciação de iniciativas anteriores, consideradas um legado ultrapassado e antiquado, do qual a escola matogrossense republicana precisava livrar-se para garantir sua participação no projeto de democratização e expansão escolar.

Nesse sentido, o argumento maior, sempre citado pelas autoridades da instrução pública de Mato Grosso, em seus relatórios e mensagens, aparece, nos anos anteriores à publicação do *Regulamento* de 1910, relacionado com os moldes de uma organização “moderna”, já adotada em outros estados, com resultados positivos, e a qual se quer imitar. Não há referências explícitas sobre quais seriam esses estados, mas pelas decisões do presidente Pedro Celestino⁶⁹, relacionadas à implantação da reforma da instrução pública, fica evidenciado que o estado de São Paulo é se constituía num modelo, tendo em vista que são contratados normalistas desse estado com a finalidade de reorganizarem a instrução pública matogrossense.

Melhorar o ensino público, equiparando-o ao de outro estado da federação dependia, na visão das autoridades da instrução pública matogrossense, da reorganização do ensino e da criação de um curso normal para habilitação de professores. Recomendação,

⁶⁹ Pedro Celestino governou Mato Grosso exercendo dois mandatos incompletos, o primeiro como membro do Partido Republicano Conservador (PRC) e vice-presidente, no período de 12 de outubro de 1908 a 15 de agosto de 1911, em substituição ao presidente Generoso Paes Leme de Souza Ponce, que assumira o Senado; e o segundo como membro do Partido Republicano de Mato Grosso (PRMG) e presidente, no período de 22 de janeiro de 1922 a 25 de outubro de 1924, tendo seu mandato interrompido por questões de saúde e complementado por Estevão Alves Corrêa.

aliás, que faz parte de quase todos os relatórios de diretores da instrução pública e de mensagens de presidentes, durante os períodos em que a Escola Normal do estado de Mato Grosso de Cuiabá encontrava-se desativada, como se pode observar na citação de Januario da Silva Rondon, extraída do seu *Relatório da Diretoria da Instrução Pública*:

A falta de pessoal habilitado para a regencia das escolas primarias, a nenhuma vocação que revelam para o magisterio muitos dos actuaes membros do corpo docente primario, a impossibilidade de dar-se uma nova orientação ao ensino sob os moldes de uma organização moderna adoptada em outros Estados em que a instrucção está mais adiantada, tudo está denunciando a imprescindivel necessidade de crear-se aquelle curso, que em curto lapso de tempo fará desaparecer todas as difficuldades, e habilitará o governo a promover toda e qualquer reforma que entender necessario à bem do ensino. (Rondon, 1905, p. 4)

A admiração pelo “progresso” de outros estados da nação era motivo de incentivo à sua imitação. Por outro lado, essa atitude de valorização de outros estados subestimava a realidade matogrossense denominada de “atrasada”, conforme se pode observar em outro trecho do mesmo *Relatório* do Diretor da Instrução Pública:

Não devemos adaptar o plano de ensino ao nosso meio actual, que é reconhecidamente atrasado; o nosso procedimento deve ser no sentido contrario; devemos procurar modificar esse meio, esforçando-nos por imitar os passos de outros Estados em que o progresso dia á dia vae ganhando terreno; devemos abandonar a rotina, incutindo hoje no espirito dos futuros servidores do Estado os conhecimentos necessarios de que possam utilizar-se para a consecução daquelle desideratum. (Rondon, 1905, p. 4)

Apesar da grande aspiração em elevar o ensino público de Mato Grosso a patamares alcançados por outros estados brasileiros, o presidente Pedro Celestino reconhecia que a concretização desse ideal não dependia apenas da mudança realizada nos regulamentos do ensino público. Na *Mensagem* do ano de 1909, ao discorrer sobre a instrução pública e seus muitos problemas, Pedro Celestino lembrava que:

O que ella exige, porém, não é tanto a reforma dos seus regulamentos, embora um tanto antiquado o da instrução primaria, que é de 1896, como o melhor preparo dos professores desta categoria (Pedro Celestino, 1909, não pag.)

Na mesma *Mensagem* argumentava também que ainda não tinha podido cumprir a Lei n.º 508/1908 que criou grupos escolares na capital e em Corumbá e novas escolas primárias em outros municípios, em decorrência da crise financeira e despesas extraordinárias que comprometeram sua administração. Esperava, entretanto, poder fazê-lo “logo que o Thesouro se desonere de compromissos mais prementes”.

A reorganização da instrução pública foi finalmente autorizada pela lei n.º 533 de 1909 e efetivada a partir de agosto de 1910, com o (novo) *Regulamento da instrução publica primaria do estado de Matto-Grosso*, expedido com o decreto n. 265/1910.

No dia 13 de maio de 1910, na mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, Pedro Celestino expôs a situação da instrução pública em Mato Grosso, elencando as dificuldades e as decisões tomadas a favor desse ramo do serviço público. A falta de bons professores era novamente abordada, e a importância da criação de uma Escola Normal, perto de concretizar-se, voltava à tona:

Convencido da necessidade urgente que há de cuidarmos do futuro da instrução popular...e convencido também que o primeiro passo a dar para esse fim é a formação de bons professores, mandei contractar dois normalistas em S. Paulo, com o fim de crear aqui uma Escola Normal, de que havemos mistér para a realização desse importante objectivo... (Pedro Celestino, 1910, p. 48)

Transcorrido um ano dessa reorganização, o presidente relatava as modificações ocorridas, em mensagem datada de 13 de maio de 1911:



Em execução das leis ns. 508 e 533, de 1908 e 1910, dei começo à reorganização do ensino official do Estado. A instrucção primaria foi moldada pelos methodos seguidos em S.Paulo, que incontestavelmente, no nosso paiz, occupa a vanguarda na formação intellectual e na educação civica da infancia e da mocidade. Ali foram postos em pratica os processos pedagogicos preferidos nos paizes mais adiantados da Europa e nos Estados Unidos da America do Norte. (Pedro Celestino, 1911, p. 13)

Estava assim iniciada (e de certa forma, concretizada) a reforma do ensino, de acordo com a aspirações das autoridades administrativas e intelectuais de Mato Grosso que a desejavam nos moldes já apontados. Reorganizado o ensino, embasado a partir de então em orientações pedagógicas “modernas”, disseminadas na Europa e Estados Unidos, a reforma da instrução pública de Mato Grosso – na versão paulista – dava seus primeiros passos.



1.3 Os normalistas paulistas em Mato Grosso: a esperança da reforma

Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, professores paulistas, foram os primeiros normalistas contratados pelo presidente do estado de Mato Grosso, Pedro Celestino, para efetivar a reorganização da instrução pública. Esses professores, naturais do estado de São Paulo⁷⁰, eram recém-formados pela Escola Normal de São Paulo, diplomados em 1909. Colocados pelo governo do estado de São Paulo à disposição do governo de Mato Grosso, em 1º de junho de 1910, os professores normalistas chegaram em Cuiabá no dia 1º de agosto desse ano, (Mello 1911, p. 1). Nessa cidade, Gustavo Kuhlmann assumiu a direção do Grupo Escolar do 2º Districto e Leowigildo M. de Mello a direção da Escola Normal do estado de Mato Grosso e da Escola Modelo Anexa, criada inicialmente como Grupo Escolar do 1º Districto da capital.

Esses professores, fruto de uma geração produtiva e comprometida com os princípios republicanos estavam “afinados” com a metodologia propagada pela Escola Normal de São Paulo e com a bibliografia pedagógica publicada nesse período. A esses “especialistas” foi confiada a organização da instrução pública de Mato Grosso. Assim, entende-se que a compreensão de algumas medidas adotadas no ensino primário, a

⁷⁰ Leowigildo Martins de Mello, filho de João Baptista Gonçalves de Mello e de Raphaela Martins de Mello nasceu em 27 de julho de 1889, casou-se em Cuiabá-MT, com a professora Azélia Mamoré, em 1911 e morreu nessa capital em agosto de 1922. Gustavo Fernando Kuhlmann, filho de Alberto Kuhlmann e Josefina Kuhlmann, nasceu em 26 de janeiro de 1890; casou-se em Cuiabá-MT, em 1912, com Emilia Amarante Peixoto de Azevedo, filha do Coronel Joaquim Caracciolo Peixoto de Azevedo, um dos líderes políticos do Partido Republicano Conservador. Infelizmente não foi possível localizar até o momento mais informações sobre esse professor. Os dados coletados para esta tese rastrearam o nome de Gustavo Kuhlmann até 1916, como Diretor do jornal *O Republicano*. Em homenagem a esses professores, como reconhecimento de seu trabalho, duas escolas públicas de Cuiabá-MT receberam seus nomes. A Escola Estadual de 1º e 2º graus “Leowigildo Martins de Melo” (sic!), de acordo com informações da professora Lindinalva Moreno da Silva, atual Coordenadora Pedagógica desse estabelecimento de ensino, a escola foi criada em 03/05/1933, tendo funcionado no centro da cidade de Cuiabá, até 1982, quando mudou-se para o bairro Morada da Serra, Rua 25, quadra 42. CPA 3, Setor 5. A Escola Estadual de 1º grau “Gustavo Kulmann” (sic!), de acordo com informações de sua atual diretora, professora Ordalina Corrêa da Silva, foi criada em 28/01/1966, funcionando desde então no mesmo endereço, Av. São Sebastião n. 441, bairro Goiabeiras, em Cuiabá-MT.



definição e implantação de métodos de ensino de leitura usados nas primeiras décadas do século XX, a escolha de cartilhas e livros, as regras de funcionamento dos grupos escolares e da Escola Normal do estado de Mato Grosso depende, entre outros fatores e, em grande parte, da compreensão do papel importante que esses normalistas desempenharam, enquanto “autoridades” da instrução pública matogrossense, ainda que não tenham ocupado cargos administrativos de maior evidência como o de Diretor da Instrução Pública, por exemplo.

Em Cuiabá, os normalistas residiram, constituíram família com mulheres de famílias cuiabanas tradicionais e criaram raízes. Tudo indica, porém, que foram inúmeras as dificuldades com que se depararam esses professores paulistas. Dificuldades que, diga-se de passagem, extrapolavam o âmbito das questões educacionais. Os jornais da época⁷¹ registram com detalhes riquíssimos as muitas polêmicas provocadas/alimentadas pelos dois jovens professores, “republicanos convictos” (conforme eles próprios se intitulavam) que, inserindo-se na vida político-cultural de Cuiabá, conquistaram rapidamente, tanto amplos espaços na imprensa local⁷² quanto alguns inimigos ferrenhos, representados pelo grupo do jornal católico *A Cruz*.

A concepção de ensino leigo, viabilizada na prática inovadora dos grupos escolares recém-criados e administrados pelos dois professores paulistas, a exaltação dos princípios republicanos e patrióticos defendidos ardentemente por esses professores através da imprensa cuiabana, trouxeram-lhes sérios conflitos, culminando em debates

⁷¹ Essas polêmicas encontram-se principalmente nos jornais de Cuiabá-MT: *A Cruz*, *O Debate* e *A Reação*, todos do início da segunda década deste século.

⁷² Os professores Leowigildo e Gustavo foram articulistas de jornais de oposição ao jornal católico *A Cruz*: *O Debate*, *A Reação*, *O Republicano*. Gustavo Kuhlmann foi Diretor fundador do *Republicano* em 1916, sendo substituído por Leowigildo M. Mello em 1917.

bastante apaixonados e, às vezes, até “temperados” com certa dose de agressividade, conforme pode-se perceber, sobretudo, em algumas matérias do jornal *A Cruz*⁷³.

Apesar das polêmicas e da tentativa de desmoralização dos professores paulistas pelos seus adversários político-religiosos matogrossenses, a presença desses profissionais constituiu-se num marco importante especialmente para a vida sócio-político-cultural de Cuiabá.

Leowigildo Martins de Mello dirigiu a Escola Normal do estado de Mato Grosso e a Escola Modelo Anexa, até 1916, quando passou a se ocupar da advocacia. Foi advogado provisionado exercendo interinamente o cargo de Promotor da Justiça de Cuiabá. Chegou a ocupar a Cadeira n. 05 do Centro Matogrossense de Letras, atualmente n. 14, da Academia Matogrossense de Letras (AML)⁷⁴. Gustavo Kuhlmann, além de diretor do Grupo Escolar do 2º Distrito, escrevia e publicava suas “Conferências Pedagógicas” na Revista *A Nova Epoca*⁷⁵, da qual parece ter sido o fundador e diretor, em 1912. Publicou um livro de poesias⁷⁶ aprovado em 1915, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso para ser adotado nas escolas primárias.

Além desses normalistas responsáveis pela implantação da reforma da instrução pública matogrossense, outros professores paulistas foram convidados posteriormente para

⁷³ Os exemplares de n.º 87, 106, 116, 128 do jornal *A Cruz* e os de n. 42 e 44 do *A Reação*, são bastante ilustrativos, nesse sentido.

⁷⁴ O nome de Leowigildo Martins de Mello foi indicado por Virgílio Corrêa Filho, dia 03 de julho de 1921, na quarta reunião preparatória para a criação do Centro Matogrossense de Letras, instituição que deu origem, onze anos depois, à atual Academia Matogrossense de Letras (*Revista Comemorativa do Jubileu de Diamante – 1921 – 1996*, p.15-6).

⁷⁵ Sobre a natureza e polêmicas a respeito de *A Nova Epoca* apresento maiores detalhes no próximo capítulo, tópico 2.3.

⁷⁶ Não foi localizado nenhum exemplar do livro de poesias de Gustavo Kuhlmann. A única referência a respeito está registrada na ata do Conselho Superior da Instrução Pública do Mato Grosso dos dias 21 e 28 de agosto de 1915.

darem continuidade à reforma do ensino matogrossense. Em 1912, o sucessor de Pedro Celestino, então presidente do estado de Mato Grosso, também contratou normalistas em São Paulo para assumirem a administração dos novos grupos escolares (criados no final de 1911, de acordo com a lei 580/1911), garantindo assim que a reforma da instrução pública se estendesse para o interior do estado de Mato Grosso.

O presidente Joaquim da Costa Marques, dando continuidade à reforma da instrução primária, explicava em sua Mensagem de 1912, as medidas tomadas:

O mesmo tempo, mandei contractar no Estado de S. Paulo, com aquiescencia do respectivo Governo, que promptificou-se em attender meu pedido, mais quatro professores normalistas para dirigirem os novos grupos que fossem creados e foram contractados os professores Ernesto Sampaio, José Rizzo, João Brienne de Camargo e Francisco Azzi, mais ou menos nas mesmas condições dos dous contractados pelo meu antecessor, já tendo providenciado aquisição de casas nas cidades de Corumba, Caceres e Poconé e na villa do Rosario para a installação desses institutos... O normalista designado para o grupo escolar da Villa do Rosario, Francisco Azzi, em virtude de seu máo estado de saude, rescindiu o seu contracto e regressou para S.Paulo". (Marques, 1912, p. 26)

A nova turma de normalistas era também formada em escolas normais paulistas: Ernesto Sampaio e seu companheiro João Brienne de Camargo, formaram-se em 1904, na Escola Normal de Itapetininga-SP; José Rizzo, formara-se em 1903, na Escola Normal Primária Anexa à Praça da República, na capital paulista. Em 1914, vem também para Mato Grosso o professor Waldomiro de Oliveira Campos – formado na Escola Normal de São Paulo, em 1913 – para administrar o Grupo Escolar de Poconé.

Na segunda década deste século, outros professores paulistas também seguem a trajetória desses pioneiros. Em 1922, no segundo mandato do governador Pedro Celestino (1922-1924), foi contratado o professor paulista Rubens de Carvalho, com a finalidade de dar novo impulso à instrução pública. Esse professor assumiu a direção da Escola Normal

do estado de Mato Grosso, prestando relevantes serviços à instrução pública, tendo participado da comissão que, em 1927, empreendeu nova reforma nesse setor, resultando na elaboração do *Regulamento* de 1927. Em 1925, outro professor paulista, Antonio Gonçalves da Silva, vindo de Piquete-SP, assumiu, por poucos dias a direção do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande-MT⁷⁷. Logo, porém, pediu demissão, alegando não ter obtido sua “comissão pelo governo paulista” como previa, que lhe garantiria “direitos adquiridos em mais de onze anos de magistério”.

A vinda para Mato Grosso da primeira dupla de professores e também dos demais normalistas deve ser entendida como parte de um “fenômeno” mais amplo, ocorrido na Escola Normal de São Paulo, considerada, desde a sua reforma em 1890, como pólo irradiador de um novo ideário pedagógico de alcance rápido para combater o analfabetismo e a ignorância (Tanuri, 1979; Monarcha, 1994; Magnani, 1997; Souza, 1996 e 1998). A divulgação dos sucessos da Escola Normal paulista levou muitos normalistas a ocuparem cargos de liderança na administração pública escolar do estado de São Paulo; muitos outros ainda foram comissionados por governos de vários estados brasileiros⁷⁸.

Sobre o assunto Silveira (1917) comenta:

⁷⁷ Conforme *Ofício n. 20* da Diretoria do Grupo Escolar e *Ofício* do professor em 15 de junho de 1925- (APMT, Caixa A – 1925).

⁷⁸ Silveira (1917, p.240-241) também menciona em seu artigo “Missões de professores paulistas”. *Revista do Brasil*, n. 18, jun. 1917 (p. 240-4), outros professores paulistas: Carlos Augusto Gomes Cardim, enviado ao Espírito Santo; Orestes Guimarães, enviado a Santa Catarina; Arnaldo Barreto, enviado ao Rio de Janeiro; Luiz Piza Sobrinho, enviado a Alagoas; além dele mesmo, enviado a Sergipe, numa missão aparentemente sem sucesso. Sobre o assunto ver também o estudo de Leonor M. Tanuri, *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)*, Universidade de São Paulo, 1979, p. 72, em que essa pesquisadora aborda o papel modelar das escolas paulistas, sobretudo da Escola Normal de São Paulo. O estado de São Paulo tendo adquirindo projeção no cenário político e econômico, segundo Tanuri, destaca-se também no setor educacional, constituindo-se em padrão para os demais estados que a ele recorria, especialmente na segunda e terceira décadas deste século, com a finalidade de contratar professores para remodelarem seu sistema de ensino.

Não são poucos os professores primarios do Estado de São Paulo que teem ido a outras regiões da Republica para organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de accôrdo com o que a experiencia adquirida há indicado como o mais viavel, entre nós, em materia de ensino propriamente e nas questões de administração escolar. Várias teem sido, pois, as commissões desempenhadas por professores sahidos alguns da Escola Normal Secundaria de São Paulo, outros das antigas escolas. (Silveira, 1917, p. 240)

Sobre a missão de Leowigildo M. Mello e Gustavo F. Kuhlmann no Mato Grosso, Silveira afirmava naquela época que não tinha notícias do empreendimento desses normalistas, o que permite o levantamento de várias hipóteses. Uma primeira delas é o fato de não haver uma divulgação eficiente das atividades desenvolvidas pelos professores paulistas comissionados⁷⁹, uma outra é a que refere-se à (pouca) importância ou à dificuldade de divulgação das notícias de Mato Grosso.

Uma escola nos moldes da que encontraram em Mato Grosso, totalmente desorganizada, do ponto de vista de uma racionalidade defendida pelos reformadores paulistas que há mais de uma década vinham-se esforçando para implementar uma pedagogia de caráter científico e racional, deve ter preocupado, mas não impediu que os normalistas iniciassem imediatamente a reorganização do ensino que incluía várias frentes de trabalho: a instalação dos grupos, a instalação da Escola Normal, os horários, o programa dos grupos, o regimento dos grupos e da Escola Normal, o programa da Escola Normal, a preparação dos professores, o contato com a imprensa escrita local etc.

⁷⁹ Com relação à atuação desses professores em Mato Grosso foi encontrado somente um pequeno artigo, com o título "Escola Normal de Mato Grosso", publicado na *Revista de Ensino*, n. 01, de junho de 1911, (p. 39-41), informando a inauguração dessa Escola Normal, em Cuiabá, em 01 de fevereiro de 1911, e as festividades que tiveram lugar nessa ocasião. Apresenta-se também cópia da ata de instalação da Escola Normal

Isso tudo parece não ter assustado os jovens professores paulistas que, imediatamente⁸⁰, tomaram posição em busca de soluções para reorganizar a instrução pública matogrossense nos moldes da escola paulista.

Os primeiros ofícios e relatórios dos professores Leowigildo M. Mello e Gustavo Kuhlmann ilustram bem a situação em que se encontrava a instrução pública no Mato Grosso e as dificuldades por eles enfrentadas para iniciarem a reforma do ensino para a qual foram convidados.

Em 23 de agosto de 1910, os dois normalistas já haviam encaminhado, ao presidente do estado, um primeiro documento propondo algumas medidas que consideravam urgentes. Nesse primeiro mês de trabalho, parece que a tarefa era mesmo: “colocar a casa em ordem”. Os professores começaram por apresentar horários especiais para primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do Grupo Escolar e explicam :

Cumpre dizer vos que elles não são de nossa criação. Há alguns annos, a questão da regular distribuição do tempo em horario escolares, surgiu a lume em São Paulo, tendo o nosso governo, nessa ocasião, mandado organizar uma serie de horarios diversos, para submetell- os à experiencia da pratica. ... um horario só preenche os fins a que é destinado, quando satisfaz as seguintes condições fundamentaes da processologia geral:

- a) tornar frequentes e directas as relações entre mestres e alumnos;
- b) distribuir os trabalhos por forma tal, que os alumnos estejam constantemente occupados.

⁸⁰ O ofício de Leowigildo Martins de Mello ao presidente do estado, no mês de setembro de 1910, um mês depois de sua chegada a Cuiabá, deixa perceber o compromisso e a determinação desse educador no cumprimento de sua missão. Contratado para realizar a reforma, dando rumos à formação de professores que pudessem sustentá-la, tendo elaborado uma proposta a ser aplicada imediatamente nos grupos e na Escola Normal, o professor paulista conclui: “o verdadeiro educador é aquele que sabe fazer o que ensina, e não o que ensina como se deve fazer”. Mello (1910, Lata B, APMT). Leowigildo se colocava como quem sabia fazer. A sua proposta para a Escola Normal era formar professores que soubessem fazer o que ensinavam. Apresento, no anexo 2, cópia integral de um dos ofícios do professor Leowigildo ao presidente do estado do Mato Grosso.

...

deve observar também os seguintes preceitos pedagogicos:

- 1º) reservar o primeiro periodo das aulas para as disciplinas que requisitam maior esforço de atenção do alumno;
- 2º) intercalar, quando possivel, exercicio de facil execução, entre as outras disciplinas, para descanso do alumno;
- 3º) as aulas de materias essenciais à vida pratica devem ser diarias e merecer mais a atenção do professor;
- 4º) attender a que, no primeiro anno, quando uma das secções estiver em leitura, as outras se occupem em trabalho auxiliares da disciplina.

Os horarios que apresentamos, parece- nos, preenchem esses fins.

Contudo, elles são susceptiveis de futuras modificações, que iremos fazendo, quando estivermos senhores da mesologia escolar de Cuyaba, que, actualmente, é- nos ainda desconhecida. (Mello e Kuhlmann, 1910)

A entrada dos normalistas paulistas em cena, acaba levando a efeito a reforma proposta no novo *Regulamento* que nasceu, sem dúvida, da necessidade de o estado de Mato Grosso ter um instrumento normativo adequado à nova realidade do ensino matogrossense que buscava modernizar-se na área da instrução pública, mas sem recursos profissionais próprios que lhe dessem sustentação. Na *Mensagem* de 1911, na qual comenta aspectos positivos da reforma da instrução pública iniciada, quase um ano antes, à qual se devia dar continuidade, o presidente Pedro Celestino expõe a necessidade de estender para o interior do estado, com a ajuda de mais normalistas, os benefícios da reforma que ficaram circunscritos à capital:

Só a multiplicação dos nucleos de ensino moderno, racional e pratico, pelo interior do Estado, nos centros de população, póde apressar a libertação da ignorancia lastimavel em que vae crescendo a nossa infancia, os nossos successores de amanhã...o professorado primario dos municipios, quasi todo interino precisa ser quanto antes substituido, na sua grande maioria, por lhe faltarem preparo e conhecimentos pedagogicos...Essa situação critica apresenta dois alvitre a sua solução: contractar novos normalistas para provimento das escolas das cidades e villas do interior, ou aguardar que a Escola Normal, e mesmo os grupos, os forneçam d'aqui a alguns annos. A opção pelo primeiro alvitre resolve o assumpto com a presteza desejavel; a outra dilatará ainda por algum tempo essa justa aspiração. (Pedro Celestino, 1911, p. 14)

A sugestão de Pedro Celestino de contratar mais normalistas é reforçada/endossada⁸¹ por Mello (1911), no *Relatorio da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modello Annexa*, e acatada pelo seu sucessor Joaquim A. da Costa Marques⁸².

Como se viu, a questão da implantação da Reforma da instrução primária no Mato Grosso não pode absolutamente ser compreendida sem referência ao trabalho que tiveram os jovens professores paulistas na divulgação dos novos métodos de ensino e preparação dos professores matogrossenses que se viram, certamente, frente a tantas novidades.

⁸¹ No *Relatório das Escolas Normal e Modelo Annexa*, encaminhado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda, de 1911, o professor Leowigildo descreve a situação em que encontrou as escolas matogrossenses, concluindo que nada havia que se aproveitasse nas escolas isoladas que visitara, havendo necessidade de um normalista para cada uma.

⁸² Assumindo a presidência do estado em 15 de agosto de 1911, e tendo administrado Mato Grosso durante 4 anos, Costa Marques explicita, na *Mensagem* de 1912, as medidas que foram tomadas com relação à instalação dos novos grupos escolares fundados no interior do estado.

1.4 O Relatório das Escolas Normal E Modelo Anexa (1911)

O *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa (1911)*⁸³ é o primeiro a ser apresentado pelo professor Leowigildo Martins de Mello sobre as iniciativas empreendidas na implantação da reforma do ensino primário e normal no Mato Grosso. Também é o primeiro relatório que fornece informações sobre o movimento de alunos dos grupos escolares e Escola Normal do estado de Mato Grosso, durante seu primeiro ano de funcionamento. Embora outro relatório das mesmas escolas – de 1912 – tenha sido localizado e contenha dados importantes, considero que esse primeiro relatório expressa, de forma contundente as iniciativas dos professores paulistas, suas concepções relativamente aos diversos aspectos da reforma de ensino empreendida, suas dificuldades e suas estratégias de enfrentamento dos problemas.

Devo esclarecer que embora reconheça a importância de todos os tópicos desse Relatório para a análise da configuração textual desse documento, aqui proposta e empreendida, estarei priorizando e aprofundando alguns tópicos por considerar que contribuem mais diretamente com os objetivos desta tese, possibilitando a discussão e a compreensão de aspectos emblemáticos, centrais na reflexão sobre a organização do ensino primário e do ensino de leitura.

O *Relatório* redigido por Mello (1911) tem todas as características de uma “prestação de contas”, tendo em vista que o normalista relata todas as ações relativas ao trabalho para o qual foi contratado, desde a chegada a Cuiabá, e inclusive pelo tom com que é encerrado:

⁸³ O texto completo desse *Relatório* encontra-se em apenso, anexo 41.

São estas, Exmo Sr. Dr. Secretario do Interior, as informações que julguei oportuno fazer presentes a V. Exa.... tenho para mim, que procurei corresponder à confiança do Governo, collocando-me no honroso e difficil posto que occupo (p. 25)

No entanto, não se pode dizer que se trata apenas de uma simples e ingênua narrativa objetivando simplesmente informar os fatos na ordem em que sucederam.

Relatando as atividades desenvolvidas por ele e seu companheiro Gustavo Kuhlmann, Mello se revela também como educador republicano, cujas representações sobre a escola pública e leiga constituíram-se no âmbito da formação científico-experimental haurida na Escola Normal de São Paulo. Essa formação baseada em uma “pedagogia moderna” visava à preparação de um professor irradiador de novas idéias sobre a escola primária, a partir especialmente da divulgação dos novos métodos de ensino empregados na Escola Normal paulista, na escola modelo e nos grupos escolares do estado de São Paulo. Competente e aparentemente entusiasmado em liderar a reorganização do ensino em Mato Grosso, o professor normalista não relata apenas, mas problematiza, questiona, critica, denuncia, teoriza, analisa e propõe. Mais do que prestar contas de seu trabalho na reforma de ensino, o *Relatorio* de Mello informa o ponto de vista do “relator”, seu compromisso político, capacidade de liderança e as condições de seu trabalho.

Com relação à estrutura do *Relatório* pode-se, inicialmente, observar as seguintes características. Trata-se de material datilografado, com exceção da capa que é manuscrita, tendo-se recorrido ao uso de letras decorativas. Anuncia-se no alto da capa o título “Relatorio”, com letra em tamanho maior do que as demais. Em seguida: “Escolas Normal e Modelo anexa”. No centro da página destaca-se o ano: 1911. Na parte inferior da página: “Cuyabá – Matto-Grosso”.

O *Relatorio* constitui-se de 25 páginas numeradas à mão e 19 sem numeração, que correspondem aos anexos que o acompanham. Foi usado papel branco, provavelmente, tamanho ofício, de boa qualidade. Não apresenta sumário, e o conteúdo foi dividido em duas partes, não anunciadas nem numeradas. No alto da primeira página, é anunciado o destinatário: “Exmo Sr. Dr. Secretario de Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Fazenda”. Depois de uma introdução de duas páginas, tem-se a primeira parte (p. 3-15) que trata do Grupo Escolar do 1º Districto (o qual passou a denominar-se Escola Modelo Anexa, depois da instalação da escola Normal do estado de Mato Grosso, em fevereiro de 1911); a segunda parte aborda questões relativas à Escola Normal do estado de Mato Grosso (p. 16-23). Cada uma dessas partes foi subdividida em vários tópicos, também sem numeração. Títulos e subtítulos apresentam-se com o mesmo tipo e tamanho de letras, sem maiores destaques que indiquem uma hierarquia.

A seguir, em tom de conclusão são apresentadas “Ideas Geraes” (p. 23-5), tendo dois tópicos – “Escolas isoladas” e “Ferias”. Ainda na última página (p. 25) algumas palavras são dirigidas ao Secretário do Interior, à guisa de encerramento e despedida. Abaixo da assinatura do professor Leowigildo Martins de Mello está explicitado o cargo que esse professor ocupa: “Director da Escola Normal e Modelo anexa e membro da comissão paulista de professores incumbida da reorganização do ensino”. Finalmente, apresentam-se os sete anexos nas 19 páginas que complementam o relatório.

Os vários tópicos apresentados no documento são os seguintes:

- Instalação do grupo escolar (p.3)
- Inauguração (p.3)
- Organização (p.40)
- Horario (p.5)

- Programma (p.6)
- Curso do grupo escolar – educação moral e civica (p.7)
- Educação intellectual (p.9)
- Educação physica (p.10)
- Predio escolar (p.11)
- Mobiliario escolar (p.11)
- Material didatico (p.12)
- Corpo dicente (sic!) (p.14)
- Corpo docente (p.14)
- Corpo administrativo (p.15)
- Disciplina geral (p.15)
- Escola normal (p.16)
- Installação (p.16)
- Acta da installação (p.17)
- Reformas necessarias (p. 17)
- Cadeiras e aulas (p.18)
- Programma regulamentar (p.19)
- Duração do curso (p.19)
- Discriminação do curso (p.20)
- Corpo docente (p.21)
- Corpo dicente (sic!) (p.21)
- Corpo administrativo (p.21)
- Disciplina geral (p.23)
- Jardim da infancia (p.23)



- Ideias geraes – escolas isoladas (p.23)
- Ferias (p.24)

Os anexos⁸⁴ estão dispostos da seguinte maneira:

- Anexo n.º 1 – Horário para as aulas do 1º anno do Grupo Escolar
- Anexo n.º 1 – Horário para as aulas do 2º anno do Grupo Escolar
- Anexo n.º 1 – Horário para as aulas do 3º e 4º anno do Grupo Escolar
- Anexo n.º 2 – Programa de ensino para os Grupos Escolares e Escola Modelo
- Anexo n.º 4 – Escola Modelo anexa à Normal: matricula mensal em 1911
- Anexo n.º 4 – Escola Modelo anexa à Normal: frequência média mensal em 1911
- Anexo n.º 4 – Escola Modelo anexa à Normal: porcentagem da frequência em 1911
- Anexo n.º 5 – Escola Modelo anexa à Normal: quadro do Corpo docente 1911
- Anexo n.º 6 – Escola Modelo anexa à Normal: Corpo Administrativo em 1911
- Anexo n.º 7 – Escola Normal: Corpo Docente em 1911

O anexo 4 apresenta tabelas que fornecem dados mensais de matrículas ou frequência média de alunos dos 4 anos do curso primário (*1º anno A, 1º anno B, 2º anno, 3º anno e 4º anno*).

Na introdução de seu *Relatorio*, o professor Leowigildo, usando o discurso na primeira pessoa do singular, dirige-se ao Secretário de Estado, propondo submeter-lhe o

⁸⁴ Por algum motivo, não consta o anexo 3. O documento encontra-se em boas condições de preservação, não havendo evidências de que falte alguma página que poderia ter-se extraviado ao longo do tempo.



histórico de sua ação profissional na instrução pública de Mato Grosso. Refere-se ao “patriótico empreendimento” do estado em reorganizar o ensino, tarefa para a qual foi designado juntamente com seu colega Gustavo Kuhlmann. Nesse trecho, usa o pronome “nós” para referir-se às primeiras ações empreendidas. Explica que Kuhlmann ficou responsável pelas escolas do 2º Distrito e ele, pelas do 1º Distrito.

Terminada a introdução do *Relatorio*, o professor Leowigildo passa a usar novamente a primeira pessoa do singular até o seu final. Demonstrando ter assumido seu papel de agente organizador, com eficiência, o normalista apresenta ao Secretário sua primeira iniciativa:

Bem orientado sobre o estado da instrução primaria, lembrei ao então Sr. Presidente do Estado a criação immediata de dous grupos escolares nesta Capital, unica senda que tornava viavel o projecto da reorganização escolar. E isto fiz, levado não só pelas exuberantes vantagens que o grupo escolar apresenta sobre a instituição das escolas isoladas, como também por ter considerado impossivel qualquer empreendimento reorganizador nestas, attento o estado de atrazo em que as mesmas se encontravam... (Mello, 1911, p. 1-2)

Do seu lugar de especialista que sabe do que fala e fala do que sabe, o autor usa de pouca modéstia, deixando claro para seu interlocutor o espaço que lhe foi concedido na instrução pública matogrossense. Pode-se dizer que, de certa forma, o professor reivindica para si, o mérito da instalação dos grupos. Não faz o mesmo relativamente à Escola Normal do estado de Mato Grosso, da qual também trata nesse mesmo texto. Talvez isso se deva ao fato de o professor Leowigildo ter encontrado o curso normal já definido, cabendo-lhe colocá-lo em funcionamento de acordo com um programa determinado. A esse assunto se voltará oportunamente.

Um aspecto que merece atenção no *Relatório* de Leowigildo Martins de Mello é a estratégia discursiva usada na apresentação e discussão de cada tópico apresentado. Em quase todos os tópicos explorados pelo professor normalista há uma sequência que se mantém: normalmente, ao começar a discutir um assunto específico o professor procura expor os problemas que lhe são inerentes; às vezes, elabora algumas críticas, reflete/teoriza sobre o assunto, quando é necessário e, finalmente, relata a solução que encontrou para resolver o problema quando dependia de sua atuação ou, não sendo de sua alçada, propõe/sugere para o estado medidas que considera convenientes.

Vale ressaltar alguns exemplos dessas estratégias discursivas do normalista que podem ser constatadas em vários tópicos do *Relatório*. Na apresentação da “Organização do Grupo Escolar” (p.4-5), por exemplo, o normalista inicia apresentando os problemas existentes, com relação à instalação dos grupos. Leowigildo não economiza adjetivos para explicitar as barreiras: alunos “mal preparados e mal habituados, peiados pela natural desconfiança que lhes infundia a nova instituição”; professores “adstrictos ao pernicioso methodo da decoração, ao ensino de todas as as disciplinas por meio do livro tratadista, não estavam em condições favoráveis”; escolas com falta completa de material pedagógico e mobiliário escolar. Enquanto essas questões não se resolviam, explica que usou três meses para “treinamento” para professores e alunos.

Sobre as escolas isoladas, Leowigildo elabora uma análise que evidencia todas as deficiências desse tipo de escola, desde a falta de leis sobre métodos e programas de ensino até a confusão geral nas classes. Ao mesmo tempo em que denuncia as mazelas encontradas, aproveita para relevar as vantagens dos grupos escolares e valorizar a figura do professor normalista. Segundo Mello, nas escolas isoladas “nada havia que se aproveitasse ...mister se tornava um normalista para cada uma”. Sua sugestão: instituição dos grupos



escolares. Explica: “Desta sorte pedi sua criação e insisti sobre sua conseqüente instalação”. (p.2)

Quanto a horários e programas de ensino, o normalista comenta as lacunas encontradas, mostra os riscos da ausência de horário bem distribuído e de programa estabelecido prévia e gradualmente. Depois de argumentar sobre as vantagens desses dispositivos, Leowigildo apresenta uma proposta de horário por ele já experimentado, por um ano com garantias de eficiência, e um programa que confessa ter adaptado do programa paulista.(p.7)

Em “Curso do Grupo Escolar”, tratado em seguida, Mello subdividi a apresentação em três tópicos que merecem destaque: Educação moral e cívica, Educação intellectual e Educação physica. Em seguida aborda aspectos relacionados à estrutura física (prédio e mobiliário escolar) e didática (material didático) do grupo escolar, deixando por último comentários sobre os sujeitos envolvidos no seu funcionamento e administração (corpo discente, corpo docente, corpo administrativo), terminando por abordar a questão da “Disciplina geral”. Aspectos importantes da constituição do “Curso do Grupo Escolar” serão ressaltados no próximo tópico.

Sobre a Escola Normal do estado de Mato Grosso inaugurada em fevereiro de 1911, a qual já encontrou com uma estrutura e programa de ensino determinados, cabendo-lhe tão somente dirigir o estabelecimento recém-inaugurado, Leowigildo não poupa críticas e sugere mudança na programação de disciplinas, aumentando a duração do curso que era de 3, para 4 anos, e reorganizando “cadeiras e aulas” (18,19).

Assuntos que não dependiam de seu desempenho também foram abordados criticamente, recebendo sugestões do normalista. Aqui podem-se citar: prédios escolares, mobiliário e material didático. Para a questão do fornecimento de material didático aos



alunos pobres, a quem o estado deveria fornecê-los gratuitamente, mas não o faz por falta de condições, Leowigildo apresenta a proposta da criação da Caixa Escolar para que todos os alunos possam ser atendidos; os que possuem melhores condições, deveriam ressarcir o preço do material, a preço de custo. Nenhum tópico do *Relatório* é desmerecido e deixado sem solução, embora alguns tenham recebido maior ênfase por parte do normalista.

Muitos conceitos se sobressaem no seu relato. Alguns deles podem ser aqui apontados.

Educação - desenvolvimento gradual e harmonico das faculdades infantis (p.6), que só pode ser completa e perfeita: se envolverem “as faculdades intellectuaes, moraes e physicas dos alunos”(p.7);

Escola leiga moderna - aquela que respeita todas as religiões, sem professar qualquer delas, e não escola contrária a qualquer credo ou a Deus (p.7), “escola humana, sem religião, mas não é contra Deus...reconhece e observa o dever de deixar a cargo da família do educando, o direito de ensinar a este a religião que melhor lhe pareça”. (p.8)

Ensino moral e cívico - a família, a sociedade e a pátria devem ser constantemente cultuadas, o ensino de direitos e deveres dos homens são vistos como preparação das crianças para a pátria futura (p.8).

Ensino - deve ser intuitivo, metodizado, os conhecimentos devem ser distribuídos gradativamente, num plano uniforme, dosados pedagogicamente (p.10).

Grupo escolar - estabelecimento de instrução elementar; é um curso primario seriado em quatro classes, pelas quais distribui-se o conhecimento, obedecendo a um plano uniforme e dosado; apresenta uniformidade perfeita (p.9-10).



Aprendizagem – ocorre por meio de ver, ouvir e pensar mediante preleções, apresentação de material diverso como figuras, gravuras, emprego de “lições de coisas” (p.11).

Ensino da leitura – deve ocorrer mediante o uso do método analítico, iniciando-se com as palavras, depois sentenças.

Escrita e caligrafia - devem ser ensinadas por meio da cópia de palavras e sentenças.

Sobre o ensino de leitura, embora não houvesse orientação explícita no *Relatório*, o *Programma de Ensino para os Grupos Escolares e Escola Modelo Anexa*, que o normalista apresenta como anexo n. 2, sugeria o emprego do método analítico, iniciando pelas palavras. Dessa forma, pode-se afirmar que é por meio desse *Relatório* que se introduz a discussão da metodização do ensino da leitura em Mato Grosso.

Embora o destinatário do *Relatório* fosse o Secretario do Interior e ainda que se suponha que esse documento não tenha tido circulação fora do âmbito da Secretaria do Interior ou da Diretoria Geral do ensino, seu conteúdo é representativo das representações daquele normalista que encaminhou as iniciativas da reforma e deve tê-las divulgado por meio de outros mecanismos propícios naquele início da segunda década do século XX.

Aspectos da configuração textual desse *Relatório* que ainda não foram abordados serão discutidos na sequência, por merecerem tópicos específicos dado sua importância na discussão desta tese. Trata-se, por exemplo, das reflexões sobre método intuitivo e método analítico. Outros aspectos menos emblemáticos, mas nem por isso menos importantes, também serão abordados oportunamente.

1.5 Os grupos escolares e a atuação dos normalistas paulistas

A implantação dos grupos escolares, criados oficialmente no Mato Grosso, pela lei nº 508 de 1908 foi, sem dúvida alguma, a grande inovação da reforma da instrução pública primária, em 1910, normatizada pelo *Regulamento* do mesmo ano. Entender o significado dos grupos escolares no contexto matogrossense, todavia, exige um exercício de compreensão da organização anterior à implantação dos grupos, tendo em vista que essa instituição escolar constitui-se numa estrutura totalmente diferente das escolas isoladas⁸⁵ existentes até então.

A organização das escolas em grupos escolares, 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. Os matogrossenses conviveriam, a partir de então, com uma forma escolar moderna que alterava radicalmente a (des) organização anterior. Obviamente, pelo alcance da reforma empreendida, como se verá adiante, os problemas apontados não foram eliminados, nem solucionados. Mas, sem dúvida, os grupos escolares trouxeram para o Mato Grosso uma modalidade de organização escolar que representava um fator de modernização cultural, ainda que fosse necessário desafiar as condições sociais e econômicas do estado para sua implantação.

⁸⁵ Dispersas pelo grande território matogrossense essas escolas mantinham enormes distâncias entre si, com número variado de alunos, sem uniformidade em termos de métodos e programas de ensino. Os professores trabalhavam isoladamente, sem condições de compartilhar os possíveis problemas de sua prática com seus pares, com dificuldades de receber assistência e orientação por parte dos inspetores escolares e, principalmente, sem controle e fiscalização por parte das autoridades da instrução pública.



Instalados somente com a chegada dos professores Leowgildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, o mérito do funcionamento dos primeiros grupos escolares tem que ser, necessariamente, compartilhado com esses normalistas paulistas que assumiram a direção dos dois primeiros grupos da capital do estado – criados pelo Decreto nº 258 de 20 de agosto de 1910, artigo 1º – responsabilizando-se pelos grupos escolares do 1º e do 2º distrito⁸⁶ da capital de Mato Grosso, respectivamente. Esses dois grupos começaram a funcionar somente a partir do segundo semestre de 1910.

O decreto que criava os dois grupos escolares da capital matogrossense, entre várias determinações, autorizava a cópia do modelo paulista de organização escolar no seu artigo 3º, com a seguinte redação:

Cada grupo terá um director, além dos professores das classes; um porteiro e dois serventes, e se regerá provisoriamente no que lhe for aplicável, pelo regulamento e programma dos grupos escolares do estado de São Paulo.
(Decreto nº 258/1910, artigo 3º)

Os critérios para instalação, estrutura e funcionamento de grupos escolares em Mato Grosso encontram-se no capítulo IV, do artigo 38º ao 52º do *Regulamento da Instrução Publica Primaria do Estado de Matto-Grosso*, de 1910. A criação de um grupo escolar exigia que se comprovasse a existência de pelo menos seis escolas primárias no perímetro fixado pela obrigatoriedade de ensino (crianças que residissem “dentro do círculo traçado pelo raio de um quilômetro médio da sede da escola”) que passariam a funcionar num mesmo prédio. Cada grupo deveria ter oito classes, quatro para meninos e quatro para meninas; cada classe poderia ter, no máximo, 45 alunos e, no mínimo, 16.

⁸⁶ Com a instalação da Escola Normal do estado de Mato Grosso, em fevereiro de 1911, o Grupo Escolar do 1º Distrito foi a ela incorporado denominando-se, a partir de então, Escola Modelo (anexa à Escola Normal). Mesmo assim, durante um certo tempo ainda, em alguns relatórios, há referências ao Grupo do 1º Distrito.



Mal se implantou a reforma e o *Regulamento* já se mostrou inadequado, necessitando de leis complementares. A lei n.580, de 11 de outubro de 1910, entre outras alterações, aprovou no seu artigo 2º, capítulo IV a substituição do artigo 38º do *Regulamento* de 1910, dando-lhe nova redação no que concernia ao número de escolas que poderiam reunir-se para se transformarem em grupo escolar; em vez de no mínimo 6, fixou-se no mínimo 3 e no máximo 8 escolas. Mantida a exigência anterior, a existência de grupos escolares, provavelmente, seria mais escassa ainda em Mato Grosso, tendo em vista a dimensão territorial e a dispersa ocupação populacional.

O *Regulamento* de 1910 adiava a normatização do funcionamento dos grupos escolares para depois da elaboração do seu *Regimento*⁸⁷:

Art. 50º. O Director Geral da Instrucção Publica, no Regimento que expedir para execução deste Regulamento na parte referente aos grupos escolares, proverá sobre tudo quanto se entenda como o serviço interno e economico dos mesmos grupos, determinando a ordem dos trabalhos, a duração do dia escolar, o tempo destinado para os serviços de cada classe, a duração do curso, e finalmente sobre a distribuição das horas dos trabalhos escolares e o mais que estiver estabelecido nas leis e neste Regulamento. (*Regulamento* de 1910)

A ausência de um regimento e de um programa definidos *a priori*, não constituiu impedimento para o funcionamento dos grupos. O problema foi resolvido pelos normalistas que – amparados pela legislação – rapidamente fizeram uma proposta de programa e de horário escolar adaptada das instituições paulistas. A questão do regimento também foi solucionada da mesma forma:

⁸⁷ A publicação do *Regimento dos Grupos Escolares de Mato Grosso* ocorreu somente em 1916.



outra medida de urgente necessidade é a publicação do Regimento Interno dos grupos escolares. Estes se regem actualmente pela regulamentação dos grupos escolares paulistas... (Mello, 1911, p.23)

Relatando as medidas de urgência adotadas e anexando-as ao *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa* - 1911, Mello comenta que um bom horário “deve precisar a qualidade e quantidade dos conhecimentos a ensinar”, explicando ainda que: “Não tenho a veleidade de fazel-o passar por cousa minha. É uma adaptação do que se preceitua nos grupos escolares paulistas” (Mello, 1911, p.7).

É ainda por meio do *Relatório* desse normalista paulista que é possível conhecer outros aspectos ligados à instalação dos grupos escolares na capital de Mato Grosso. Tendo visitado as escolas e explorado as possibilidades de acomodação para as instituições recém-criadas, Mello relata sua dificuldade em providenciar os prédios, em função de não oferecerem condições de uso imediato. Como se observa, até mesmo essa tarefa ficou a cargo desse normalista. Afinal, ele é que tinha competência suficiente para decidir o que seria mais adequado para a instalação de um grupo escolar.

As declarações de Mello denunciam as condições precárias dos (melhores!) imóveis que poderiam transformar-se em grupos escolares; condições, aliás, que perduram, nos anos seguintes, como se pode constatar em relatórios de diretores da instrução pública. Mello (1911) expõe suas dificuldades, num discurso que não deixa dúvidas sobre sua posição de reformador autorizado pelo governo:

Para o funcionamento do grupo escolar do 1º Districto, foram sublocados dous predios da rua 1º de Março. Se bem que taes casas não preechessem as condições pedagogicas e hygienicas em predios escolares, foram ellas as mais adaptaveis encontradas, quando autorizado pelo governo, visitei diversas para proceder a escolha. Depois de adaptal-as e melhoral-as o mais possivel, dotando-as do material escolar existente na Capital, foi designado o dia 3 de setembro de 1910 para a solenidade da inauguração (Mello, 1911, p.3).

As dificuldades para a implantação dos grupos escolares, como se pode constatar, não estavam restritas às precárias condições dos prédios de Cuiabá, até porque a reforma pretendida não dizia respeito apenas às questões de ordem físico-administrativas. Sobre as dificuldades com as instalações dos grupos escolares, ainda alguns anos depois o *Relatório* do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, de 9 de março de 1916, é elucidativo com relação às condições dos prédios, que, quando eram encontrados e disponíveis, raramente eram adequados:

Até hoje não tem sido possível instalar-se o grupo da cidade de Corumbá por falta de edifício apropriado; tendo o Governo mandado abrir concorrência para a construção de um no terreno que para tal fim ali foi adquirido pela municipalidade e que espero será brevemente construído.

Para os de São Luís de Cáceres e de Poconé, que funcionam, este na casa cedida pela municipalidade e aquele em casa alugada que já não comportam de modo conveniente o número de alunos que concorrem à matrícula, também o Governo trata da construção de casas próprias; já tendo contratado em concorrência pública, com os engenheiros Magalhães & Mello, a edificação do prédio para o Grupo do 2º distrito desta Capital, cujas obras foram solenemente inauguradas no dia 5 de abril. (Corrêa, 1916, p.2)

Como se pode perceber, no estado de Mato Grosso nem mesmo sua capital pôde contar, imediatamente, com prédios monumentais que enriquecessem a arquitetura urbana, como aconteceu em São Paulo e outros estados brasileiros. Em Cuiabá, a Escola Modelo anexa à Escola Normal do estado de Mato Grosso, teve o privilégio de ser abrigada, a partir de 1914, num prédio construído para esse fim – o Palácio da Instrução – cuja imponência ainda hoje constitui-se numa das raras belezas da capital cuiabana; mas nas outras cidades a aquisição ou construção de prédios próprios para os grupos escolares foi muito lenta. A construção do prédio do Grupo Escolar de Corumbá é um bom exemplo, pois esse grupo foi criado pelo decreto n. 297, de 1912 sendo inaugurado somente em



1924. O contrato inicial das obras de construção data de 17 de junho de 1913, foi rescindido em 02 de agosto de 1915, teve reinício em dezembro de 1919, tendo sido concluído somente ao final de 1926 (Corrêa Filho, 1945, p. 243). O Grupo Escolar Affonso Penna, de Três Lagoas, por exemplo, inaugurado em 1922, teve sua construção autorizada em setembro de 1925, sendo concluída e inaugurada somente em 1939. Os demais grupos têm história semelhante.

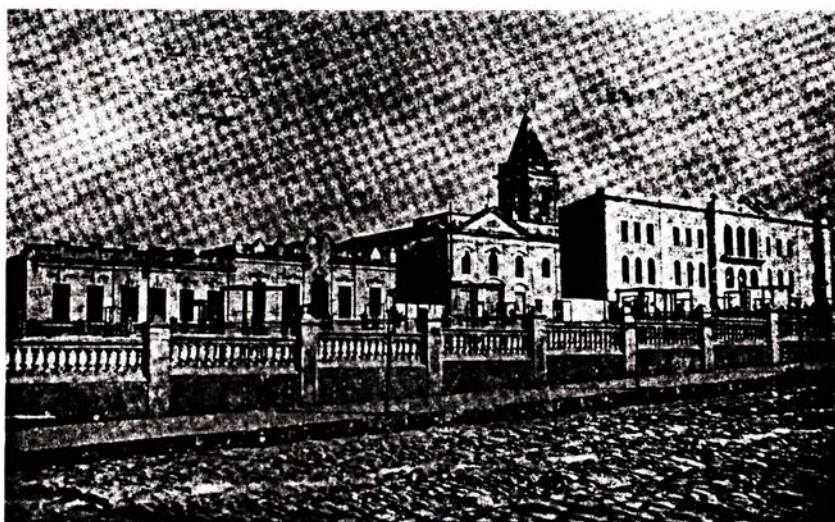
Mesmo o Palácio da Instrução, em Cuiabá, parece que não atendia plenamente aos padrões de higiene e conforto desejados pela escola republicana. As condições do “Palácio”, segundo o Relatório de 1915, do Diretor Interino da Escola Normal do estado de Mato Grosso, professor Philogonio de P. Corrêa, não pareciam adequadas. Faltava muro ou gradil, o que impedia as crianças de brincarem no pátio exterior, sendo confinadas “só nos pateos interiores acanhados e fechados entre as paredes das salas onde funcionam as aulas do Lyceu Cuyabano e da Escola Normal do estado de Mato Grosso”. A falta de muro também facilitava o acúmulo de lixo jogado pelos moradores vizinhos ao redor da instituição escolar. Além desses, foram apontados outros problemas, mencionados pelo diretor:

Outra grande lacuna de que se resente este edificio é a falta de iluminação. Esta falta impede a realização de festas escolares à noite e conferencias pedagogicas, scientificas e literarias, para cujos fins deviam estar sempre abertas as portas e as salas do Palacio da Instrucção, assim como o funcionamento de cursos noturnos ou de uma regular bibliotheca escolar franqueada aos professores e alumnos e aos estudiosos em geral. (Corrêa, 1915, p.11)

Além da denúncia que fazia o diretor, este trecho do Relatório chama a atenção pela compreensão da função social do grupo escolar que se tinha na época – instância cultural a serviço da difusão da cultura e dos valores cívico-patrióticos. As portas e as salas



**Escola Normal do Estado de Mato Grosso e Escola Modelo Anexa
Palácio da Instrução Cuiabá/MT (1914)**



Grupo Escolar de Corumbá - MT

do "Palácio" deveriam estar sempre abertas para irradiar a cultura, da qual o próprio palácio era o símbolo principal, e que deveria ser compartilhada com toda a sociedade cuiabana. Mas havia impedimentos de ordem prática.

É bem provável que essas dificuldades tenham sido resolvidas com o tempo, afinal acabara-se de inaugurar o pomposo edifício. Mas outros obstáculos existiam. Mello (1911) cita alguns deles: o despreparo e a desconfiança dos alunos, o despreparo dos professores e ainda, o fato de que "o grupo escolar teve contraditores que temiam pelos resultados possíveis". Tudo indica que um dos que temiam pelos resultados, ainda que talvez não se constituísse num dos "contraditores", era o próprio Diretor da Instrução Pública, José Estevão Corrêa. Apesar de reconhecer algumas vantagens da implantação dos grupos escolares, principalmente as ligadas à facilidade de fiscalização do trabalho docente, esse diretor não concordava com o regime disciplinar imposto aos alunos.

Contestando o regime rigoroso dos grupos escolares, o Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, faz referência em seu *Relatório* de 1912, ao fato de que :

mesmo em São Paulo donde vem o tipo pelo qual estão sendo modelados os daqui, há ilustres e provecitos preceptores, que divergem completamente da orientação dada a esses modelos...(Corrêa, 1912,p.8)

E continua, inconformado:

Como já tive ocasião de dizer no meu relatório do anno passado, não concordo com essa disciplina obsoleta, cheia de artifício puramente materiaes, que levam a creança a perder toda espontaneidade de acção, para tornar-se um verdadeiro automato, no inconsciente, enfim quase um cretino.

Não, não é disciplina essa que faz as creanças se moverem como polichinelos ao som de um timpano anacronico pois que a ordem se obtém sem necessidade desses processos grotescos, incompatíveis com a educação afectiva sobre a qual deve assentar-se toda a boa disciplina de uma escola. Não é disciplina essa que quer a criança imóvel de braços cruzados, em atitude servil, a ouvir uma lição. Uma compostura digna e respeitosa, não se compadece com esse constrangimento humilhante.(Corrêa, 1912, p. 9)

A opinião do diretor do Grupo Escolar do 1.º Distrito, professor Leowigildo M. de Mello, sobre a disciplina geral do grupo é bem outra, conforme comenta em seu *Relatório* (1911), afirmando que a nova orientação disciplinar dada aos grupos escolares, que banuiu por completo o castigo físico, substituindo-o por meios “doceis e moralisadores”, deu excelentes resultados, não constando durante o ano letivo a aplicação de nenhuma pena disciplinar. Além disso, esse mesmo diretor apela para a estatística das escolas sob sua responsabilidade, mostrando o crescimento das matrículas, como indicativo de “aceitação dos novos métodos pelo povo”. Lamenta o fato de a direção da escola ter que dispensar matrículas por falta de vagas, visto a completa lotação das classes. Conclui por apresentar a grande estratégia utilizada nos grupos cuiabanos: “A disciplina repousa unicamente no amor mutuo entre o educador e o educando...a criança, ao vir para a aula, sente que a escola é uma continuação do lar”.(Mello, 1911, p.15).

Mas a insatisfação do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, parece não ter se restringido ao regime disciplinar dos grupos escolares. A não entrega de relatórios anuais dos grupos escolares pelos professores Leowegildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann também trouxe certo constrangimento a esse Diretor.

Nos anos que se seguem à implantação dos grupos, encontram-se nos relatórios desse Diretor reclamações sobre a ausência de relatórios sobre a Escola Normal do estado de Mato Grosso e também sobre os grupos escolares. Os normalistas paulistas, não se sabe por que razões, deixaram de cumprir, de certa forma, o que se previa no *Regulamento* de 1910 que, relativamente ao grupos escolares, estabelecia as seguintes recomendações:



Art. 51º. Os grupos escolares são institutos immediatamente subordinados à autoridade do Director Geral da Instrução Publica e dos Inspectores Escolares, e mediatemente à do Governo do Estado.

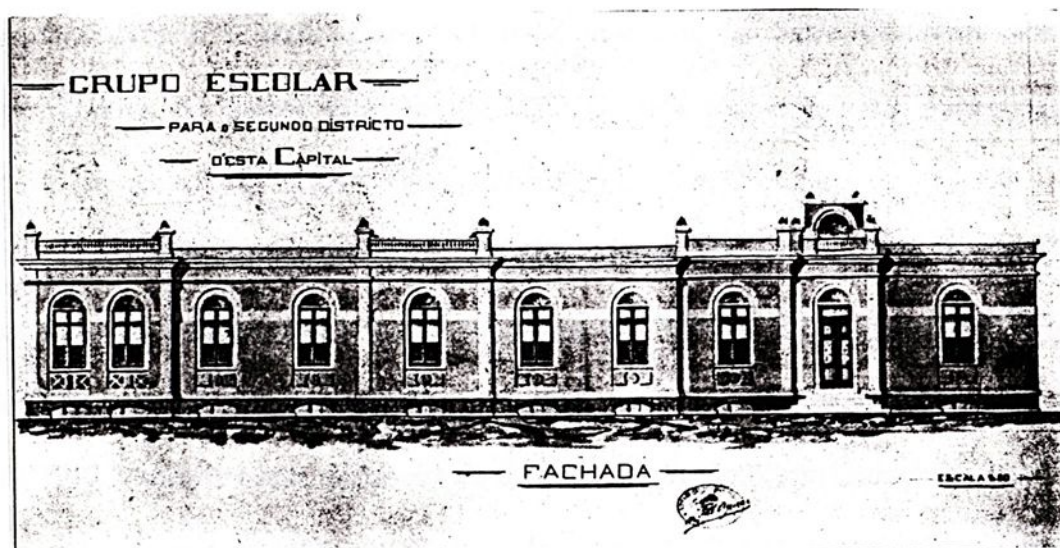
Art. 52º. Os directores de Grupos só se corresponderão oficialmente com o governo, por intermedio do Director Geral da Instrução Publica. (*Regulamento* de 1910)

Mello (1911) encaminha seu *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa*, relativo ao ano letivo de 1911, diretamente ao Secretário do Interior, não passando pelo diretor José Estevão Corrêa, que parece não ter tido conhecimento da existência desse *Relatório*. A situação se repete relativamente ao *Relatório* dessas escolas no ano de 1912, merecendo o mesmo tratamento. Mello encaminha também esse *Relatório* diretamente ao Secretário do Interior. Com dificuldades para elaborar seu *Relatório* anual, por falta de dados para serem apresentados ao presidente do estado, o Diretor Geral da Instrução Pública denunciava:

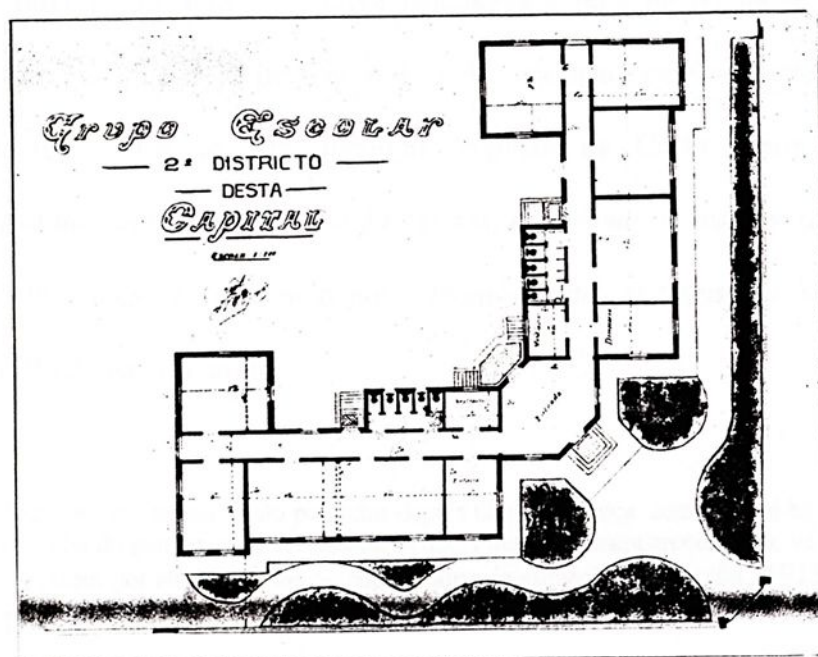
sinto que nada possa informar sobre as condições do funcionamento dos dous estabelecimentos em suas relações com os processos de ensino, com a sua parte disciplinar, com o movimento interno de suas classes, e em referencia ao seu estado geral, pelo fato de não haver recebido o relatório dos serviços desempenhados no ano último pelo grupo do 1º districto, e pouco adiantou naquele sentido o do 2º districto ... (Corrêa, 1912, p. 11)

Alguns anos depois, com aparente satisfação, o mesmo diretor José Estevão Corrêa, apresentava dados correspondentes ao movimento da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa. Em *Relatório* de março de 1916, relatava que :

Pela primeira vez apos sua criação enviou-me aquela escola o relatorio dos serviços por ela desempenhados no decurso do último anno.... A sua superior direcção esteve confiada até 13 de Agosto ao Sr. professor contractado Leovigildo Martins de Mello, que na mesma data obteve tres meses de licença para tratar de sua saude fora do Estado, e do dia seguinte em diante e por nomeação do Governo do Estado, o Sr. Professor interino bacharel Philogônio de Paula Corrêa, que exerceu as respectivas funções até o fim do anno lectivo. (Corrêa, 1916, não pag.)



Fachada do Grupo Escolar do 2º Distrito da Capital – Planta de 1914



Grupo Escolar do 2º Distrito da Capital – Planta de 1914

A morosidade na elaboração do regimento e programa dos grupos escolares, também parece ter contribuído para alimentar uma certa polêmica em torno dos grupos escolares, aumentando a insatisfação do Diretor José Estevão. Sem regimento e sem programa próprios, os grupos escolares de Mato Grosso funcionaram por vários anos atendendo as normas dos grupos escolares paulistas.

A falta desse instrumento legal, próprio, para regulamentar a vida dos grupos escolares matogrossenses, desde a sua implantação, fôra também motivo de crítica⁸⁸, por parte do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, que, já no relatório de março de 1912, inconformado, reclamara da falta de elaboração de um regimento.

Ainda inconformado, no *Relatório da Instrução Pública* sobre o movimento escolar do ano de 1915, encaminhado ao presidente do estado Caetano Manoel de Faria e Albuquerque⁸⁹, o diretor José Estevão Corrêa lamentava a falta de regulamentação dos grupos argumentando que, em 18 de dezembro de 1913, entregara pessoalmente, nas mãos do então Presidente do Estado, Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, vários documentos: *Regimento Interno das Escolas Primárias*, *Programa de Ensino* das mesmas escolas e horário das aulas e também o novo *Regulamento do Conselho Superior da Instrução Pública*. Reclamava o diretor:

Mais de dois annos já são passados depois daquela epoca, sem que até hoje se saiba do paradeiro de semelhantes papeis que, ou desapareceram de vez, ou jazem por ahi ignorados ou completamente esquecidos. (Corrêa, 1915, p. 11)

⁸⁸ Novamente, no *Relatório* do ano de 1916, referente ao ano escolar de 1915, encontra-se Estevão Corrêa reclamando ainda da falta de um regimento dos Grupos Escolares. Todavia, o art. 204 do *Regulamento* de 1910 prescreve que cabe ao Diretor Geral a incumbência de elaborar regimentos.

⁸⁹ Esse presidente tomou posse em 15 de agosto de 1915, administrando Mato Grosso até 09 de fevereiro de 1917.

Pelo que tudo indica, apesar das denúncias e dos esforços que o Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, afirma ter empreendido, o *Regimento* dos grupos somente foi aprovado e assinado pelo seu sucessor, Dr. Estevão Alves Corrêa, em 04 de novembro de 1916. O que se pode inferir da provável polêmica entre o normalista Mello e o diretor José Estevão Corrêa é que, no jogo das relações de forças estabelecido na implantação da Reforma⁹⁰, o professor paulista teve forte apoio político das autoridades governamentais que, mesmo com a mudança de presidente⁹¹, sustentaram suas decisões administrativas e pedagógicas.

Pelo que informa a imprensa local, dois anos depois da implantação dos primeiros grupos escolares, essa nova forma de organização escolar teve boa repercussão entre os matogrosses. O jornal *O Debate* faz referências ao ato n.º 124, do presidente Joaquim da Costa Marques, sucessor de Pedro Celestino, que designa os grupos escolares em que deverão servir os novos professores paulistas contratados pelo governo para “auxiliarem a diffusão do ensino no novo Estado e a introdução dos modernos methods pedagogicos adoptados em S. Paulo”. (*O Debate*, 19.01.1912, p.1). No mesmo artigo intitulado “Grupos Escolares” a notícia continua:

Sera assim, posta em execução a excellente ideia da fundação dos grupos escolares nas cidades de Corumba, Caceres e Poconé e na prospera villa do Rozario .

O resultado plenamente satisfatorio que se tem alcançado na capital com a creação desses institutos de ensino, em que a instrucção, pelos novos

⁹⁰ De acordo com Virgílio Corrêa Filho, no seu livro *Pedro Celestino*, Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1945, p. 89, o diretor geral da instrução pública, “afamado” professor José Estevão de Corrêa, “guia venerando” da educação em Mato Grosso, sustentava idéias “que nem sempre se harmonizavam com as dos inovadores [professores paulistas], cuja experiência longe estaria de comparar-se com a sua”. Segundo esse historiador teria sido a “habilidade conciliatória” de Pedro Celestino a responsável pela cooperação das duas partes, de maneira que o Regulamento de 1910 “sem desprezar a tradição escolar do Estado, adotaria preceitos que arejassem o anacrônico aparelhamento existente”.

⁹¹ O Presidente Pedro Celestino deixou o governo em 15 de agosto de 1911, sendo sucedido por Costa Marques, que deu continuidade à reforma de 1910.

metodos introduzidos, é ministrada de uma maneira insinuante, captivando a atenção despreocupada das creanças, deixa prevêr que os novos grupos escolares virão a ser factores importantissimos do desenvolvimento da instrucção nas alludidas localidades e concorrerão valiosamente para que a sua mocidade receba uma educação mais artistica, mais patriotica e inspirada nos sabios modos constitucionaes...(O Debate, 19.01.1912, p.1)

Em 1915, segundo o mesmo jornal, a criação dos grupos escolares era vista com simpatia tendo em conta os beneficios propiciados pela adaptação do ensino público ao “méthodo paulista” implantado:

Pela Instrucção

Dentre os grandes empreendimentos da benefica presidencia Costa Marques, figura sem duvida nenhuma nesse plano de destaque que a reorganização da instrucção publica do Estado. A criação dos grupos escolares e adaptação do ensino publico ao methodo paulista, em substituição ao archaico systema rotineiro, das escolas isoladas, trouxe logo, immediatamente, ao povo matto-grossense o pomo sazonado do proveito. E por toda parte ouve-se a *una voce* elogios ao novo systema adoptado e palavras lisonjeiras quanto à regularidade com que têm funcionado esses novos estabelecimentos modelos. (O Debate, 1915, n.1018, p.1)

A implantação dos grupos escolares também resolvia, ainda que parcialmente, um dos inúmeros problemas denunciados pelas autoridades responsáveis pela instrução pública: a dificuldade de fiscalização do ensino. Sobre essa vantagem dos grupos escolares em relação ao sistema anterior, o diretor José Estevão Correa admitia:

Do ponto de vista da fiscalisação, é incontestavel a superioridade de que se dá nossos grupos escolares comparado com as escolas avulsas. Os grupos são verdadeiras repartições publicas onde directores e professores mutuamente se fiscalisam, tendo por isso nelles dispensada a presença constante das autoridades encarregadas de sua inspecção. (Corrêa, 1912, p. 8)

O fato de os grupos escolares e Escola Modelo terem um programa de ensino e horário estruturados levava também à aprovação da nova organização do ensino e se constituía em vantagem sobre as escoladas isoladas.

Essas características conferiam-lhes inclusive alguns privilégios, conforme pode-se constatar nas polêmicas que surgem, por exemplo, com relação ao fato de poderem, os alunos da Escola Modelo (Grupo Escolar do 1º Distrito), matricular-se na Escola Normal do estado de Mato Grosso, sem passarem pelo necessário exame de admissão. Em *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa*, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, referente ao ano de 1915, o Diretor Interino, Philogonio de P. Correa, informava que muitos consideravam injusto esse privilégio concedido aos alunos da Escola Modelo, enquanto outros alunos não gozavam da mesma prerrogativa.

No entanto, o Diretor Interino concorda com o privilégio, tendo em vista que:

A Escola Modelo tem o seu programa perfeitamente descriminado e distribuido constando nelle ponto por ponto a ser desenvolvido e o modo porque o devem ser. Os trabalhos são diariamente orientados e fiscalizados pelos Diretores e pela Congregação da Escola Normal e o material de que dispõe muito facilita o ensino (Corrêa, 1915, p.8)

Refletindo sobre as vantagens da organização do *Programa da Escola Modelo* e as reclamações que lhe chegaram, o diretor interino comenta que concordava que também os alunos dos grupos escolares passassem a ter direito à mesma prerrogativa dos alunos da Escola Modelo, mas quanto às escolas isoladas e particulares, seu posicionamento é irredutível:

As escolas isoladas e particulares não tem programa escripto, ficando o desenvolvimento das materias ao criterio dos professores que podem ser esforçados ou não. A fiscalização para ellas tem sido quasi nulla e nos exames, as questões dadas são mais ou menos desenvolvidas variando com os membros que compõem as bancas examinadoras. (Corrêa, 1915, p.8)



Todavia, pelo que se pode perceber nas relações de material enviado às escolas, houve um esforço de distribuição de *Programas dos Grupos Escolares* a todas as escolas isoladas, numa provável tentativa de homogeneização da escola primária matogrossense. No *Relatório* do professor José Maria da Conceição dos Santos, da Escola da Povoação de Lagunita, ao Inspector Escolar do Município de Ponta Porã, ao encerrar-se o ano lectivo, em 30 de novembro de 1916, consta que:

A organização mandada observar nos programmas de ensino para uso nos Grupos Escolares deste Estado, de accordo com as bases estabelecidas nos mesmos Programmas de ensino dos Grupos Escolares do visinho Estado de São Paulo, foi o único methodo de ensino que encontrei para uso nesta Escola, applicavel ao systema pratico e moderno adoptado pelo Governo. (Santos, 1916, p.2)

Apesar das vantagens apontadas, foi lenta e parcial a implantação dos grupos escolares no estado de Mato Grosso. No ano de 1916 o número de grupos permanece o mesmo desde a sua implantação – cinco. Das 144 escolas existentes, apenas 18 haviam sido incorporadas ao novo sistema (Corrêa, 1916), ficando as 126 restantes dispersas pelo interior do estado, como escolas isoladas. Outros dados⁹² evidenciam o ritmo da reforma: em 1920, na Mensagem do presidente do estado, D. Aquino Corrêa, indicava-se o funcionamento (ainda) dos mesmos cinco grupos escolares. Esse número foi ampliado mais tarde, em função das Resoluções n. 846, de novembro de 1921 e n. 857, de junho de 1922, que inauguraram outros grupos: em Três Lagoas – a 23 de junho de 1922; em Campo Grande – a 9 de julho de 1922; em Aquidauana – a 24 de março de 1924; em Miranda – a 16 de março de 1924; e em Corumbá – a 16 de março de 1924. A maior parte

⁹² Na *Mensagem* de Aquino Corrêa, em 1920, há referências apenas a cinco grupos que estariam funcionando naquele período: Escola Modelo (1º distrito da Capital); Grupo Escolar do 2º distrito; Grupo Escolar de Poconé; Grupo Escolar de Rosário Oeste; e Grupo Escolar de S. Luiz de Cáceres.

dos grupos escolares criados no Mato Grosso foram instalados durante os dois mandatos do presidente Pedro Celestino.

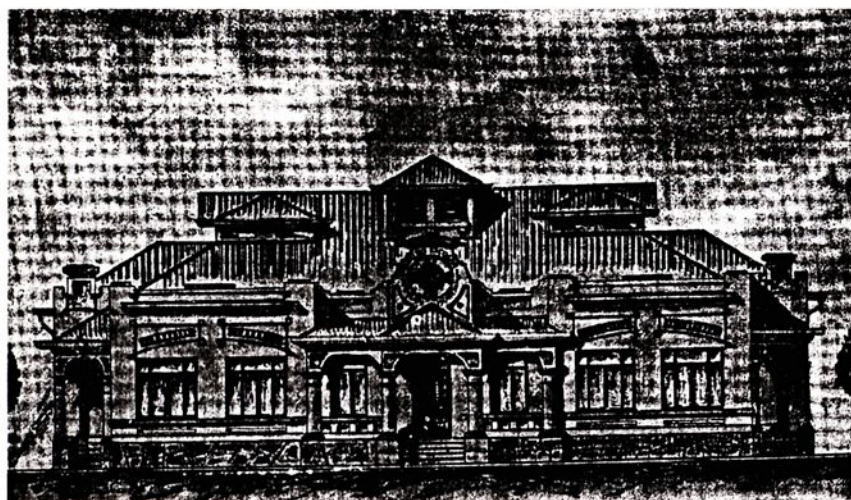
Como se pode observar, os grupos escolares em Mato Grosso não tiveram a mesma trajetória de expansão constatada no estado de São Paulo⁹³. Instituídos pelo decreto 248 de 1894, até 1898 já eram 38 os grupos em São Paulo. Só no ano de 1900 foram instalados 11 grupos. Dois anos depois, em 1902 o número chegava a 58, no total e, no ano de 1929, subia para 297 o número dessas instituições escolares.

A comparação entre a implantação de grupos escolares no estado de Mato Grosso e no estado de São Paulo, que evidencia uma grande diferença, sobretudo em termos quantitativos, ainda que necessite de análise rigorosa dos vários fatores determinantes da organização escolar e do ritmo dessa expansão, em cada um desses estados, pode ser compreendida, pelo menos em parte, com as reflexões de Reis Filho (1995) ao estudar a reforma do ensino do estado de São Paulo, no final do século XIX.

Esse pesquisador situa a reforma paulista no processo de modernização por que passava o país, inspirando-se em instituições de ensino de outros países. Para Reis Filho as “nações inspiradoras” encontravam-se em fase adiantada do capitalismo industrial, enquanto o Brasil ainda se baseava na economia rural-comercial, situação que não permitiria, digamos, uma homogeneização, ainda que desejada. As características sócio-econômicas, políticas e culturais de cada região se encarregariam de conferir um perfil singular às reformas educacionais implantadas em cada estado brasileiro. Ainda que se faça restrições à análise de Reis Filho, considerando-a talvez um pouco preconceituosa e

⁹³ A título de comparação com o ritmo dessa implantação em outros estados ver Infantsi (1983, p.118-9), que apresenta dados interessantes sobre a expansão do ensino no estado de São Paulo, e Souza (1996) que investiga a implantação dos grupos escolares naquele estado, no período correspondente a 1890-1910.





Grupo Escolar de Campo Grande (construção 1922/1926)



Alunos do Grupo Escolar de Campo Grande – MT

não se concorde na totalidade com esse historiador, seu argumento a respeito da adoção de inovações educacionais parece ser pertinente no que concerne ao fenômeno da implantação de grupos escolares no Brasil. O resultado da imitação/“importação” de inovações, segundo Reis Filho, é que:

Naquelas regiões brasileiras em que a acumulação de capital se iniciava, embora de modo incipiente, como no caso de São Paulo, as inovações aos poucos iam encontrando suporte sócio-econômico para se concretizar. As outras regiões fechavam-se dentro de seu próprio atraso, marginalizando-se pelo processo de modernização. (Reis Filho, 1995, p. 214-5)

De acordo com o ponto de vista defendido por Reis Filho a concretização das inovações dependia do suporte sócio-econômico que as sustentaria. Isso, de certa forma, explicaria o ritmo desigual da implantação dos grupos escolares em São Paulo e em Mato Grosso (ou em outros estados do nosso país).

Vinte anos depois da reorganização da instrução pública em 1910 e com uma outra reforma em implantação – a de 1927, a respeito da qual se comentará oportunamente – encontrava-se, ainda, o sistema escolar matogrossense com apenas onze grupos escolares em funcionamento; uma escola normal em Cuiabá e uma recém-criada (em 21 de abril de 1930) em Campo Grande.

Apesar da lentidão da implantação dos grupos escolares, dos custos financeiros e da necessidade de outra reforma de ensino, o presidente do estado de Mato Grosso, Annibal Toledo, em sua *Mensagem* do dia 13 de maio de 1930, na parte em que se refere à instrução pública, depois de elogiar o ensino de Mato Grosso como “um dos serviços públicos mais eficientes do nosso estado”, mencionava a adoção de métodos pedagógicos modernos trazidos por professores paulistas em 1910, como:

a semente que se desenvolveu nesta capital, como um terreno fértil, e propagou pelas cidades principais em Grupos Escolares que vão apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Tesouro. (Toledo, 1930, p.5)

Sobre as demais escolas espalhadas pelo interior do estado, no entanto, o presidente lamentava não poder dizer o mesmo. Os grupos tiveram, em 1930, 3.391 alunos matriculados; as escolas isoladas, em número de 175, tiveram matriculados 5.334 alunos. A opinião do presidente, que insistia na necessidade de se criarem novos grupos escolares, era a de que a frequência nas escolas isoladas não chegava à terça parte do número de matriculados. Considerava também que o aproveitamento dos alunos não correspondia aos sacrifícios do Tesouro. As razões apontadas por esse presidente não diferem das já reiteradas por outras tantas autoridades do poder público: insuficiência de inspeção, incompetência dos docentes, impropriedade das instalações, deficiência de material escolar. A conclusão do presidente era que o poder público não deveria investir nas escolas isoladas que “vagarem” por quaisquer razões e sintetizava:

Estou finalmente convencido de que o que se aproveita de fato no nosso ensino é a parte ministrada pelos Grupos Escolares e pelas escolas isoladas situadas nos centros urbanos das cidades e villas principais (Toledo, 1930, p5)

A esperança de melhorar o ensino primário continuava depositada na expansão dos grupos escolares. O discurso do presidente Annibal Toledo confirma, de certa forma, as considerações de Souza (1996) sobre o significado da criação dos grupos escolares para os republicanos paulistas que deram um lugar de destaque à instrução pública, sendo que o grupo escolar representava a política de valorização da escola pública. Assim, segundo essa pesquisadora:

criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior do que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial...o grupo aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência, e na civilização. (Souza, 1996, p.83)

Embora Souza esteja se referindo à implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, com início no final do século XIX, expandindo-se rapidamente na primeira década do século XX, considero as afirmações dessa pesquisadora aplicáveis ao caso matogrossense no que concerne à questão do significado simbólico e político dos Grupos Escolares mesmo que, no caso de Mato Grosso, a implantação de grupos escolares tenha-se dado pelo menos duas décadas depois do ocorrido em São Paulo. Embora no aspecto arquitetônico, os grupos de Mato Grosso não chamassem inicialmente a atenção, com exceção do que abrigava a Escola Modelo, esses estabelecimentos também se constituíam em sinal de prestígio para a cidade, pelas mesmas razões tão bem apontadas por Souza, no caso paulista. Traziam, conseqüentemente, prestígio político para os governantes que, com sua implantação, davam visibilidade às suas ações político-administrativas.





Escola Pública – Livramento/MT (1914)



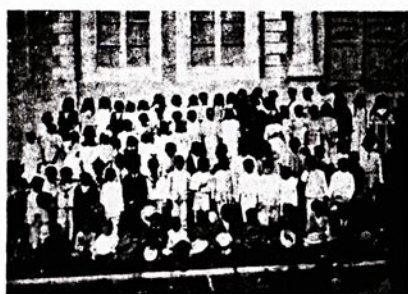
**Alunos da Escola Pública do sexo feminino
Aquidauana/MT (1914)**



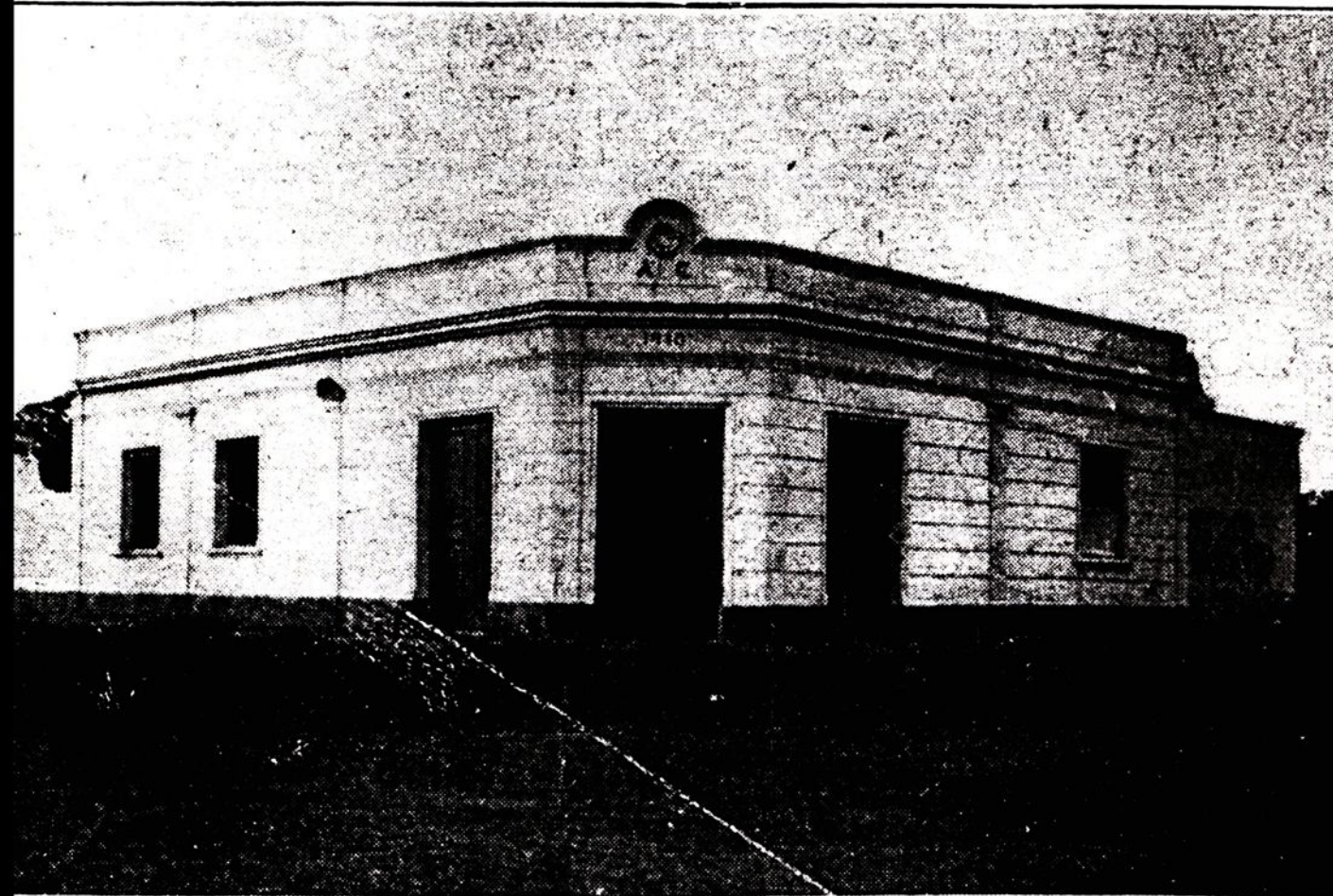
**Alunos Escola Pública Mista
Miranda/MT (1914)**



**Alunos do Grupo Escolar do 2º Distrito
Cuiabá/MT (1914)**



Alunos da Escola Modelo – Cuiabá/MT (1914)



Escola Pública Isolada, da cidade de Nioac, sul do estado de Mato Grosso (1914)

1.5.1 A reforma do ensino e o método intuitivo

O método intuitivo representava, desde a segunda metade do século XIX, na Europa e Estados Unidos, o símbolo da renovação e da modernização do ensino. No Brasil sua infiltração e adoção se deve sobretudo ao fascínio que o sistema americano de ensino começou a exercer nas reformas de ensino do estado de São Paulo⁹⁴, nas últimas décadas do século XIX.

Em oposição a um ensino formalista e verbalista característico da escola “antiga”, o método intuitivo com bases nas ciências naturais fundamenta-se sobretudo no pensamento do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Dada a riqueza do pensamento desse educador e sua influência no processo de renovação pedagógica difundido no final do século XIX, considereei válida a apresentação de alguns dos princípios por ele defendidos.

Para Pestalozzi a natureza humana é uma unidade indivisível e o fim supremo da educação é o desenvolvimento integral e harmônico do ser humano. (Eby, 1976). Sua concepção de infância se aproximava da concepção de Comenius e outros - a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas. Três aspectos básicos,

⁹⁴ Sobre a influência das idéias de renovação pedagógica consolidadas em outros países nas reformas paulistas, ver especialmente Leonor M. Tanuri, *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)*, São Paulo: Universidade de São Paulo, (1979, p. 81-9, em que essa pesquisadora apresenta dados importantes referentes às reformas de Leôncio de Carvalho (1879) e de Caetano de Campos (1890). Ainda sobre a introdução do método intuitivo no Brasil, especialmente no estado de São Paulo, remeto o leitor às pesquisas de Casemiro dos Reis Filho, *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*, Campinas-SP: Autores Associados, 1995; Carlos Monarcha, *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. São Paulo: 1994. Tese de Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e, Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo*, São Paulo: Editora da UNESP, 1998.



interligados, constituem esse organismo: o aspecto intelectual, que resulta das relações entre o homem e o ambiente; o físico que se expressa em atividades motoras, executivas; e o aspecto moral ou ético, que tem sua base nas relações sociais.

Essa perspectiva de desenvolvimento orgânico levou Pestalozzi a deduzir alguns princípios gerais de método a serem contemplados nos processos de formação e instrução, visando um desenvolvimento harmonioso, pois: “Considerar qualquer capacidade isoladamente é minar e destruir o equilíbrio inato do homem”. (Pestalozzi *apud* Eby, 1976, p. 385)

Embora valorizasse a aquisição de conhecimentos, Pestalozzi recusava a idéia de imposição de conhecimentos à mente infantil, acreditando que a aprendizagem deveria ser espontânea, “toda instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas” (Pestalozzi, *apud* Eby, 1976, p. 387). Outro princípio importante para a educação, bastante acentuado por Pestalozzi foi o da gradação de conhecimentos, que consistia em organizar as matérias de estudo em etapas de transição, do mais fácil para o mais difícil, de acordo com a capacidade de realização da criança. Corroborando com esse mesmo raciocínio outros princípios se juntariam aos primeiros: proceder do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato; do particular para o geral.

O mais importante no pensamento de Pestalozzi, foi o destaque dado à impressão sensorial. Na sua concepção: “A impressão sensorial da natureza é a única base da instrução humana, porque é o único alicerce verdadeiro do conhecimento humano”. (Pestalozzi, *apud* Eby, 1976, p. 389). Nas primeiras experiências, o contato direto da criança com os próprios objetos seria condição de aprendizagem de conceitos e deveriam preceder as gravuras. Dada sua importância, os objetos são indispensáveis e superiores às

gravuras (sugeridas por Comenius e Basedow) que teriam a função de auxiliar a criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura.

A construção de conceitos claros seria possível mediante o sistema de “lição de coisas” criado por Pestalozzi, o qual permitiria as experiências sensoriais necessárias, tendo em vista a cuidadosa seleção de objetos a serem observados e analisados ativamente pela criança. A percepção de objetos pelos sentidos, associada à palavra seria o ponto de partida de toda instrução.

O método intuitivo, que condensava os princípios educativos de Pestalozzi teve ampla repercussão em vários países. No Brasil, como já foi apontado, esse método ficou conhecido no final do século XIX, tendo sido apropriado por educadores paulistas e passado a figurar nas reformas do ensino do estado de São Paulo, passando a influenciar reformas de instrução pública de outros estados, inclusive a do Mato Grosso, como evidencia esta tese.

A recomendação da aplicação do método intuitivo nas escolas públicas de Mato Grosso conta com a indicação de mais de uma regulamentação. Uma do final do século passado – 1896 – e outra da primeira década deste século – 1910.

Se a recomendação do uso desse método em Mato Grosso pelo *Regulamento* de 1910, a ser implantado nos grupos escolares, soava como nova, tendo em vista um programa de ensino bem explicitado, acompanhado de horário com distribuição gradativa das matérias de ensino, e supervisão de um diretor escolar, o mesmo não se poderia dizer da legislação da instrução pública que, adiantando-se à prática pedagógica – a qual aparentemente teimava em não acompanhá-la – determinava, já no *Regulamento geral da instrução pública*, de 1896, a aplicação desse método no ensino das matérias escolares. A exemplo do que ocorrera em São Paulo, no início da década de 1890, e, de certo modo,

evidenciando apropriação cultural de iniciativas pedagógicas, a instrução pública de Mato Grosso já havia introduzido, no seu último regulamento do século XIX, os princípios do método intuitivo, o qual representava dentro e fora do Brasil, a vanguarda em termos de proposta de formação científica do homem moderno.

Observando-se as recomendações constantes nesse *Regulamento* e sua semelhança com o que fôra instituído, anteriormente, em São Paulo (*Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo* - 1892 e *Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo* - 1894), há que se concordar com a afirmação de Souza (1996, p.147) que, referindo-se à reforma da Escola Normal de São Paulo (1890), a qual adotou definitivamente o método intuitivo na escola primária, considera que essa inovação colocou o estado de São Paulo na vanguarda dos projetos de modernização da instrução pública no Brasil.

Aparecem, já nesse *Regulamento* da instrução pública matogrossense, algumas referências ao emprego do método intuitivo, conforme pode ser observado em alguns de seus artigos, apresentados a seguir:

Art. 10º - A escola elementar professa:

§ 1º - Leitura corrente de impressos e manuscritos;

§ 2º - Calligraphia e escripta;

§ 3º - Estudo pratico da lingua materna;

§ 4º - Exercicios de intuição, ou noções de cousas acompanhadas de exercicios de leitura e escripta e de explicações sobre formas, côres, numeros, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objectos, medidas, seu uso e applicação.

§ 5º - Arithmetica pratica até divisão por dous algarismos; problemas faceis sobre as quatro operações; noções geraes sobre numeração e valores dos algarismos; grandeza, quantidade e unidade; comparação da grandeza com a unidade; consequencias resultantes dessa comparação; generalidades sobre os modos de dividir e subdividir a unidade; diversas especies de fracção resultantes de semelhante divisão.

§ 6º - Cultura moral; commentario das narrativas dos livros de leitura e dos factos da vida escolar;

§ 7º - Geographia physica e historia do Estado;

§ 8º - Costura simples nas aulas de meninas. (Matto-Grosso, 1896)

O § 4º apresenta “exercícios de intuição, ou noções de cousas” como um tópico do programa de ensino (ou da relação de “matérias” a serem ensinadas – conforme o artigo 14º) associado à atividades de leitura e escrita e não como princípio a ser adotado que deveria perpassar todas as matérias. Com relação à língua materna (§ 3º) e à aritmética (§ 4º), fica explícita a preocupação com o ensino “prático”. Abrindo aqui um parêntesis, pode-se inferir que o fato de se expandir/explicitar o que deveria ser enfatizado no ensino desses “saberes elementares” (Hebrard, 1990) evidencia as representações da época – difundidas e cristalizadas – sobre o quê deveria ser ministrado no ensino preliminar ou elementar – ler, escrever e contar .

Reforçando, de certa forma, o § 4º do artigo 10º, e mantendo coerência relativamente às outras determinações, o artigo 11º do *Regulamento* alerta para o tipo de livro ideal aos “exercícios de leitura” – livro com estampas.

Art. 11 - Os exercicios de leitura serão feitos de preferencia em livros com estampas, para melhor applicação das noções de cousas; devendo o professor por sua parte limitar ao minimo possível as regras e definições, attendendo ao caracter mais pratico do que theorico desta primeira parte do ensino primario. (Matto-Grosso, 1896)

No artigo 15º são apresentados os princípios do método intuitivo, ficando a cargo e esforço do professor sua aplicação, como se pode observar:

Art. 15 - O professor se esforçará por tornar o ensino tão prático quanto possível, fazendo conhecer aos alumnos os objectos, suas qualidades e organização, e partindo sempre em suas prelecções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto; deve abster-se de perturbar a intelligencia da creança com o estudo prematuro de regras e definições, pondo ao contrário todo o empenho em amenizar o ensino de modo a despertar a attenção do menino, sem fatigal-a. Para conseguil-o, usará sempre de uma linguagem chã, mas clara e precisa, de modo a familiarizar a intelligencia do

alumno com o assumpto de que houver de occupar-se. (Matto-Grosso, 1896)

Observando-se especialmente essa parte do *Regulamento* de 1896, e supondo-se que as escolas da época o atenderam, ainda que parcialmente, é de surpreender-se que a situação do ensino elementar/preliminar em Mato Grosso, antes da reforma de 1910, fosse realmente tão precária, conforme atestavam as denúncias registradas nos relatórios de diretores da instrução pública, de presidentes do estado e também dos professores paulistas que assumiram a reorganização do ensino matogrossense. Pelo que indicam as recomendações apontadas no *Regulamento* em pauta, pode-se inferir que a situação precária do ensino não se devia, provavelmente, à ausência de uma normatização consentânea com os ideais de uma pedagogia “moderna”.

Efetivamente, pode-se afirmar que os problemas da instrução pública primária no Mato Grosso, nos primeiros anos da República, não se originaram da carência de regulamento que a normatizasse; aliás, desde os tempos mais remotos, ou pelo menos durante todo o século XIX e daí para a frente, não faltaram regulamentos para a instrução pública de Mato Grosso.

Em termos de regulamentação/normatização a introdução do método intuitivo no ensino matogrossense não se restringiu ao *Regulamento* de 1896. Mantendo a recomendação desse *Regulamento*, mas de uma forma mais incisiva, o *Regulamento da instrução pública primária* de 1910, que normatizou a reforma empreendida nesse mesmo ano, apresentava, quase que com as mesmas palavras, os princípios do método intuitivo definidos no regulamento anterior.

Art. 12º O ensino nas escolas primarias será tão intuitivo e pratico quanto possivel, devendo nelle o professor partir sempre em suas prelecções do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstrato, abstendo-se, outrossim, de perturbar a intelligencia da criança com o estudo prematuro de regras e definições, mas antes, esforçando-se para que os seus alumnos, sem se fatigarem, tomem interesse pelos assumptos de que houver de tratar cada lição. (*Matto-Grosso*, 1910)

O que difere nos dois regulamentos, relativamente à recomendação do método intuitivo, é que o Regulamento de 1910 fazia-se acompanhar de algumas medidas que, se não o tornaram exequível, apresentavam, pelo menos aparentemente, todas as condições que poderiam concorrer para seu êxito. Trata-se da implantação dos grupos escolares, nesse mesmo ano e da criação da Escola Normal do estado de Mato Grosso, em 1911. Obviamente, entende-se que a aplicação do método intuitivo não estava vinculada à essas iniciativas, mas acredito que tanto a estrutura e organização dos grupos escolares, com seu programa, seu material didático específico, seu horário rigoroso de distribuição das matérias e o acompanhamento do diretor, quanto a Escola Normal, preparando os professores de acordo com a nova metodologia seriam dois grandes suportes que fortaleceriam e poderiam garantir a aplicação do método e a reforma da instrução.

O certo é que, lamentavelmente, não se tem informações sobre a aplicação do método intuitivo nas diferentes matérias do ensino primário, nem em outro nível do ensino. As únicas referências são as que constam no *Relatório* do professor Leowigildo, do qual tenho tratado neste estudo. Tudo indica que as recomendações do uso desse método foram mais observadas relativamente ao ensino de leitura, na forma do método analítico, o qual será abordado mais adiante.

Para conhecer e compreender um pouco a introdução/adoção do método intuitivo na reforma da instrução pública matogrossense torna-se necessário recorrer mais uma vez ao *Relatório da Escolas Normal e Modelo Anexa*, de 1911. Esse documento fornece



alguns elementos de compreensão do método intuitivo na concepção do programa do curso do grupo escolar em Mato Grosso, conforme proposta dos professores paulistas. Na parte destinada à apresentação das informações sobre o “Curso do Grupo Escolar” (Mello, 1911, p. 7) o professor Leowigildo divide esse assunto em três partes que, de certa forma, por si, já deixam evidente suas representações sobre os fundamentos dessa modalidade escolar. “Educação moral e cívica”, “Educação intelectual” e “Educação física” são consideradas imprescindíveis para o alcance da educação que, “só pode ser completa e perfeita desde que desenvolva gradual e harmonicamente as faculdades intellectuaes, moraes e physicas dos educandos”. (Mello, 1911, p.7).

Indicativa das concepções sobre o ensino que deveria ser ministrado no grupo escolar, a exposição do professor paulista evidencia a articulação entre uma concepção positivista de ensino integral e os pressupostos e recomendações do método intuitivo.

Um aspecto que chama a atenção na primeira parte desse tópico é a defesa da escola leiga pelo professor paulista que procura explicar a “evolução da educação”, mostrando sua trajetória até tornar-se leiga. Na segunda parte, destinada à “Educação Intellectual”, o relator começa por lembrar que não havia, até então, um plano determinado para as escolas públicas da capital, apesar do regulamento em vigor cogitar do ensino intuitivo e, por conseguinte, condenar a decoração e estabelecer as matérias a serem ministradas. O professor Leowigildo não culpa os professores pela desorganização constatada no ensino, pelo contrário, isenta-os afirmando que “abandonado a si mesmo, o professor não podia observar o regulamento...mostrava-se ao educador o fim...mas não lhe forneciam os meios”. (Mello, 1911, p. 9). Tendo criticado a falta de um plano comenta a organização imposta a partir de um plano uniforme de conhecimentos, com determinação prévia da quantidade e da qualidade dos mesmos e, ainda, do tempo a ser destinado a cada

disciplina. Passa então a definir o que é o grupo escolar, explica a sua estrutura e organização relativamente ao conhecimento, ressaltando suas vantagens:

O grupo escolar é um curso primario, seriado em quatro classes distintas para ambos os sexos. Por essas classes, primeira, segunda, terceira e quarta distribuem-se gradativamente, os conhecimentos que constituem a instrução preliminar, ou melhor, primaria, propriamente dicta. As materias ensinadas da primeira à quarta classe obedecem a um plano uniforme, de tal natureza que o educando, ao iniciar o seu curso na primeira classe, recebe conhecimentos dosados pedagogicamente, de todas as disciplinas consagradas no programma geral do grupo escolar. O grupo apresenta uma uniformidade perfeita em suas aulas e impossibilita completamente o desenvolvimento maior de uns em prejuizos de outros conhecimentos. (Mello, 1911, p.9-10)

Com relação à terceira parte de sua exposição, o professor Leowigildo lembra que a educação é um todo indivisível “como uma parelha de cavalos, atrelados a um mesmo carro”, não podendo a escola cuidar da educação moral e intelectual e desprezar educação física. Buscando reforçar seus argumentos, cita “mens sana in corpore sana” (Mello, 1911, p.11). Ressalta a importância da educação física metodizada, informando que não colocou em prática a ginástica escolar, como gostaria, por falta de material adequado. Explica que para suprir essa falta limitou essa parte do programa a passeios campestres:

Os quaes, alem de offerecer aos alumnos um campo mais hygienico para a bôa respiração é mais proprio para os jogos infantis, tornando-se mais proveitosas, por serem praticas, as lições de coisas. (Mello, 1911, p. 11)

Estavam aí, sem dúvida, aplicados os princípios de Pestalozzi. Resta saber até que ponto foi dado continuidade a essa prática introduzida pelos professores paulistas nos grupos escolares.

Diante da impossibilidade de resgatar aspectos das práticas escolares e seus desdobramentos, no que se refere às salas de aula, pode-se, obviamente, perguntar: qual a eficácia desse (ou dos) regulamento(s) para as práticas escolares da época? Até que ponto

os professores entenderam e aplicaram os princípios pedagógicos embutidos nessa legislação que traduzia o pensamento e a proposta educacional dos intelectuais e administradores da instrução pública de Mato Grosso, nas primeiras décadas do período republicano? A determinação legal fazia-se acompanhar de um suporte material que permitisse a concretização do que era projetado pelo regulamento da instrução pública? Pressupondo-se a aplicação dos princípios pedagógicos preconizados, quais teriam sido os efeitos do ensino nas classes do ensino elementar? As respostas a essas e a outras questões que se possam fazer a respeito do assunto, todas de suma importância, dependeriam de investigações minuciosas que contemplassem as práticas escolares em que se envolviam professores e alunos, impossíveis de serem resgatadas com as fontes documentais localizadas para esta tese, que traduzem, predominantemente, as representações “institucionais” dos sujeitos envolvidos na produção e administração da instrução pública matogrossense. O certo é que nenhum regulamento (e nem mesmo qualquer outra fonte documental escrita), por si, daria indicações do que foi efetivamente realizado. Entre o anunciado e o concretizado há uma distância permeada por um silêncio resistente, o qual muito lenta e fragmentariamente permite um certo adentramento.

CAPÍTULO 2

Os professores das escolas matogrossenses e a reforma do ensino primário



2.1 – A preparação dos professores matogrossenses

Quando os normalistas paulistas chegaram à capital do estado de Mato Grosso, a Escola Normal do estado, que passara por uma trajetória acidentada⁹⁵ estava desativada há alguns anos. Voltou a funcionar em fevereiro de 1911, sob a direção do professor Leowigildo Martins de Mello. Recentemente instalada, ainda não se podia contar com a contribuição dessa instituição na preparação dos professores para darem início à reforma do ensino do Mato Grosso. Mesmo alguns anos depois, estando a Escola Normal do estado já instituída e com ela a Escola Modelo Anexa, “destinada a preparar preliminarmente crianças de ambos os sexos e a pratica de alumnos do 3º anno e do 4º anno do curso Normal” (*Regulamento da Escola Normal do Estado do Matto-Grosso*, 1914, artigo 131º, § único), não se têm notícias de que os futuros professores aplicassem, nessa escola, os métodos de ensino estudados, como ocorria em São Paulo⁹⁶, onde os professorandos podiam observar e experimentar a aplicação de métodos de ensino que aprendiam.

⁹⁵ Criada pelo Regulamento de 1837, a Escola Normal do estado de Mato Grosso foi instalada em Cuiabá, no ano de 1840; extingue-se em 1844; é recriada em 1874, passando a funcionar em 1875; no ano de 1879 passa a funcionar junto ao Liceu Cuiabano, recém-criado pela Lei de 03 de dezembro de 1879; em 1889 é desvinculada do Liceu, transformando-se no Externato Feminino, inaugurado a 1º de maio, para formar quadros para o magistério primário. Em 1890, volta o Curso Normal a funcionar, com seu curso simplificado, novamente junto com o curso do Liceu; o Curso Normal deixa de funcionar em 1896, ano em que se verifica matrícula de 20 alunos que, segundo Corrêa Filho (1925, p.67), não deveriam apresentar nenhum adiantamento pedagógico, pois do contrário não se decidiria pela sua extinção. A Escola Normal volta a ser criada novamente em 1910 (Decreto 266, de 3 de dezembro), passa por uma reestruturação em 1923, sob a direção do professor paulista Rubens de Carvalho e, em 1932, em função do decreto n. 132, de 20 de fevereiro, recebe a denominação de “Escola Normal Pedro Celestino”, em cuja administração ressurgira. Volta a ser extinta em 1937.

⁹⁶ Sobre as práticas da Escola Modelo do Carmo, por exemplo, Monarcha (1994) comenta que, além de cumprir seu papel de demonstração de procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino, essa escola constituía-se ainda num “ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino” (Monarcha, 1994, p.236). Sobre a instituição e função das escolas-modelo ver também Reis Filho (1995, p. 80-83). Em Cuiabá, conforme o depoimento (em 1997) da professora aposentada, D. Maria Arruda Müller, formada em 1915, na Escola Normal do estado do Mato Grosso, não havia um período determinado em que os alunos deveriam assistir ou ministrar aulas na Escola Modelo anexa à Normal. Havia possibilidade sim, de uma pequena substituição, quando os professores faltavam por qualquer motivo.

Como se viu no tópico anterior, a introdução de grupos escolares na realidade matogrossense, com tantas inovações inerentes à natureza dos grupos, exigia mudanças não apenas na estrutura física das escolas (o que já era muito!), mas nos programas e métodos de ensino e organização de horário para as matérias escolares. Vale dizer: exigia mudança no cotidiano escolar e na prática docente, e isso dependia, certamente, da concordância, do consentimento, da colaboração, enfim, do convencimento dos professores, os quais, em última instância, seriam os verdadeiros agentes de introdução de mudanças.

Com certeza, nesse processo de preparação, os professores da capital matogrossense obtiveram maiores conhecimentos sobre os métodos de ensino empregados nos grupos escolares do estado de São Paulo, dada a oportunidade que tiveram de compartilhar com os normalistas paulistas de suas bem sucedidas experiências com a aplicação há já um bom tempo, das idéias e dos procedimentos didático-pedagógicos que para os professores de Mato Grosso, provavelmente, constituíam-se em novidades.

A verdade é que a reforma do ensino primário exigia um professor, cujas competências diferiam em muito das condições do professorado de Mato Grosso, a maioria com apenas os rudimentos da leitura e escrita, em função de sua precária formação, que não lhes permitira ir além de seus cursos primários⁹⁷.

No programa dos grupos escolares recomendava-se que, em todas as matérias, o professor deveria recorrer aos seus argumentos verbais e a outras fontes de consulta e motivação, como desenhos e gravuras, tornando o ensino, de fato, o mais atraente possível, como, aliás já se aconselhava no antigo *Regulamento Geral da Instrução Pública de*

⁹⁷ Vale lembrar que a Escola Normal, conforme já explicitado, esteve desativada por vários anos não chegando, talvez por isso mesmo, a formar um quadro regular e estável de professores.



Matto-Grosso, publicado em 1896, substituído pelo *Regulamento* de 1910, que mantinha a mesma recomendação, como se viu anteriormente.

Ganhavam relevância, na reforma do ensino de 1910, as explicações do professor e a atividade dos alunos. Era a tentativa de aplicar as “Lições de Coisas”, os já antigos princípios de Pestalozzi e outros educadores, que defendiam o ensino intuitivo⁹⁸.

Esse método (novo para os matogrossenses) de ensino das matérias escolares, para os normalistas paulistas não se constituía em nenhuma novidade, pois já no final do século XIX, na Escola Normal de São Paulo, os professorandos eram instruídos a exercitarem suas aulas recorrendo às “Lições de Coisas”. Além disso, desde o início do século XX, encontravam-se, no estado de São Paulo, publicações pedagógicas que visavam subsidiar os professores na aplicação dos princípios de uma pedagogia renovada⁹⁹. Rodrigues (1930) relata que muitas vezes o próprio Caetano de Campos, Diretor da Escola Normal naquele período, incentivava os alunos-mestres na preparação de suas aulas, de acordo com esses princípios.

Façam pequenas experiências, procurem excitar a curiosidade das crianças, despertar-lhes o interesse...Façam as crianças trazerem de casa, folhas, fructos, raizes, e ensinem a observar, a examinar as fórmãs, as cores, a classificar. E assim guiados os alumnos-mestres faziam rapidos progressos.(Rodrigues, 1930, p.221-2)

⁹⁸ Segundo Souza (1996), que reflete sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, as críticas à instrução popular, desde a década de 1870, indicavam a necessidade de uma escola primária que em tudo se diferenciava da escola de primeiras letras existentes (Souza, 1996, p.144); daí a adoção do método intuitivo como símbolo da renovação e modernização do ensino.

⁹⁹ A importância atribuída à preleção do professor sobre assuntos de interesse das crianças, buscando seu envolvimento e motivação é tema reiterado na *Revista de Ensino* (São Paulo) durante as duas primeiras décadas deste século, principalmente. Também nas *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico*, publicada na *Revista de Ensino* (SP), em 1914 e pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo, em 1915, fica bastante evidenciada a importância do ensino pelo método analítico.

Os professores matogrossenses não tinham ainda passado pela experiência de uma Escola Normal baseada nesses princípios pedagógicos, embora o *Regulamento* de 1896 contemplasse essa face “moderna” do ensino, conforme já foi apontado no capítulo anterior. Esses professores começaram a ser instruídos, pelos normalistas paulistas, em 1910, a fazerem suas explicações pela linguagem oral, em substituição aos livros “tratadistas”, preservando-se apenas o livro de leitura, porque os demais foram desaconselhados (Mello, 1911, p.5). Conversar com os alunos, fazendo-os refletirem e recorrer a uma diversidade de material como desenhos, gravuras, mapas, quadros passava a fazer parte das novas orientações pedagógicas, especialmente as difundidas por Francis Parker, teórico familiar aos normalistas paulistas e sua maior fonte inspiradora de temas de palestras e conferências¹⁰⁰.

O despreparo dos professores do Mato Grosso era total, segundo depoimento de Mello (1911), em comentários sobre as dificuldades na reorganização do ensino.

Ainda sobre a prática pedagógica dos professores matogrossenses, o professor Leowigildo M. Mello comenta a contradição que constatava entre essa prática e o que prescrevia o *Regulamento* de 1910. Ponderava, entretanto, o normalista: ...“abandonado a si mesmo, o professor não podia observar o regulamento e, por tal não devemos culpá-lo” Mello (1911, p.9). Como se observa, a preparação dos professores era tarefa de extrema

¹⁰⁰ De acordo com informações do educador Lourenço Filho, em seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, 7ª edição, publicado em São Paulo, pela Companhia Melhoramentos (s.d.), o norte-americano Francis Weyland Parker, nasceu em 1837, em New Hampshire, onde iniciou sua carreira de pesquisador tendo dirigido uma escola em Dayton, Ohio. Na Europa estudou em Berlim, tendo visitado escolas na Holanda, Suíça, França e Itália. Dirigiu uma escola normal em Chicago e algumas classes experimentais junto à Universidade dessa cidade, por volta de 1883. Suas pesquisas influenciaram John Dewey, seu colaborador que deu continuidade ao seu trabalho. Para Dewey, Parker era o “pai da escola progressiva” (Ehm *apud* Lourenço Filho, s.d., p.154). Parker é citado, recorrentemente, pelos professores paulistas em seus relatórios em artigos de jornais cuiabanos (especialmente no ano de 1912), e também nas *Conferências* de Kuhlmann, publicadas na revista *A Nova Epoca*, em 1912, conforme será abordado mais detalhadamente logo adiante.



urgência, visto que a fundação dos grupos e sua organização previam um trabalho diferente do habitual, programa e horário únicos e acompanhamento direto do diretor do grupo escolar.

Assim, à medida que os professores paulistas se inteiram da situação, inicia-se imediatamente a preparação dos professores. Tendo chegado em Cuiabá no mês de agosto, Mello explica que dedicou os meses de setembro, outubro e novembro de 1910 ao “*training*” de professores e alunos. Sobre suas primeiras ações, tece os seguintes comentários:

Banidos do ensino todos os livros, exceto o de leitura, condenada para sempre a decoração, foi meu trabalho, neste lapso de tempo, orientar aos professores no modo de fazer suas explicações pela linguagem oral e aos alunos na maneira de melhor aproveitá-las (Mello, 1911, p. 5).

A questão da necessidade de preparação dos professores, de subsidiá-los para a implantação em Mato Grosso, das modernas pedagogias utilizadas especialmente no estado de São Paulo, continua em foco nos anos que se seguem. Nos anos posteriores à sua implantação (tendo em vista inclusive que os grupos escolares só foram estendidos para o interior depois de implantados na capital do estado), encontra-se no *Relatório* do professor paulista Waldomiro de Campos, diretor do Grupo Escolar de Poconé, em 1914, referências aos “modernos pedagogistas norte-americanos” e ao uso que fez de palestras para os professores, como forma de “treinamento”. Tudo indica que essa estratégia também se constituía numa prática comum, à qual recorriam os diretores de grupos, visando a fornecer orientações sobre o desenvolvimento de aulas embasadas no novo método.

A prática de conferências e palestras com a finalidade de divulgar e aprofundar princípios que embasavam os então modernos métodos assumidos pela intelectualidade

da época era comum na Escola Normal de São Paulo e nos grupos escolares desse estado. (Monarcha, 1994, p.324). Muitas destas palestras e conferências eram divulgadas nos jornais da época e outras eram ainda publicadas na *Revista de Ensino* (SP)¹⁰¹ como as conferências de Ugo Pizzoli, de João Köpke, Carlos Escobar, apenas para citar alguns nomes de ampla repercussão entre o professorado público paulista.

Essa forma de garantir a difusão de orientações pedagógicas de interesse de uma escola formadora de professores foi, sem dúvida, tentada pelos normalistas que vieram para o Mato Grosso com a missão de organizar o ensino e que conheciam o uso desses recursos, de certa forma simples e que se constituíam em procedimentos perfeitamente aplicáveis à realidade matogrossense.

¹⁰¹ A *Revista de Ensino*, fundada pela Associação Beneficente do Professorado Público Paulista e subvencionada pelo governo do estado de São Paulo (na maior parte de sua trajetória) circulou no estado de São Paulo entre 1902 e 1918, constituindo-se num recurso estratégico de discussões e debates de inúmeros temas de interesse da instrução pública. Relativamente ao ensino de leitura a *Revista* é riquíssima abordando pormenorizadamente as polêmicas instauradas entre educadores paulistas que defendiam um ou outro método de ensino nas duas primeiras décadas deste século. Mais informações sobre a *Revista de Ensino* podem ser encontradas em Magnani (1997, p. 139-142) e Catani (1989).



2.2 – A reforma e a Escola Normal do estado do Mato Grosso

A Escola Normal do estado de Mato Grosso, criada pelo decreto n.º 266 de 03 de dezembro de 1910, foi inaugurada em fevereiro de 1911, tendo sua direção sido confiada ao professor Leowigildo Martins de Mello, que a administrava juntamente com a Escola Modelo Anexa. Inicialmente, o Curso Normal teve a duração de três anos, mas já ao final do primeiro ano de funcionamento seu diretor propôs a reestruturação do curso para quatro anos, visando a oferecer bases pedagógicas mais científicas para os professorandos.

A expectativa com relação aos resultados da Escola Normal do estado de Mato Grosso era grande. Após um ano de funcionamento dessa escola, o presidente do estado Joaquim Augusto da Costa Marques, em mensagem do dia 13 de maio de 1912, à Assembléia Legislativa, avaliando a situação das escolas matogrossenses, comentava que essas encontravam-se na carência absoluta de professores competentes e que, no interior do estado, essas escolas estavam entregues a pessoas “cuja capacidade intellectual se encerra nos estreitos limites de uma instrução rudimentar mal assimilada e por isso mesmo mesmo sem nenhuma orientação pedagogica” (p. 25). Segundo esse presidente, era necessário substituir os professores que atuavam nas escolas primárias, o que só ocorreria quando a Escola Normal do estado de Mato Grosso preparasse pessoal suficiente para assumir as escolas matogrossenses.

A solução para o presidente era a continuidade das reformas e, na sua opinião, os grupos escolares se constituíam nos modelos mais adequados.



De muitas reformas elas [as escolas] necessitam além das que foram introduzidas pelo Regulamento vigente e devem ser feitas de modo que todos obedeçam a um só methodo e programma de ensino. Estas reforma, porém, em mãos tão inhabeis pouco ou nenhum valor terão. De onde ressalta a grande vantagem dos grupos escolares entre nós, porque, neles a par da melhor disciplina, abrangendo alumnos e mestre, e da uniformidade de methodo e de programma, um só profissional competente poderá imprimir na direcção das classes o cunho de sua orientação e do seu saber pedagogico e em proveito não só dos alumnos, como dos professores, uma vez que ainda não podemos ter à frente de cada uma das escolas um normalista. (Costa Marques, 1912, p. 26)

Animado com as vantagens oferecidas pelos grupos escolares, a esperança do presidente estava voltada para a Escola Normal do estado de Mato Grosso, de onde acreditava-se que sairiam aqueles que, de fato, transformariam a instrução pública de Mato Grosso.

É dela – da Escola Normal – que hão de sair os futuros obreiros da instrução e da educação do povo, e por isso é necessário que ela esteja convenientemente aparelhada para dar aos seus alumnos preparo sólido e completo e que garanta o êxito de sua futura missão. (Costa Marques, 1912, não pag.)

No primeiro ano da Escola Normal do estado de Mato Grosso, em 1911, matricularam-se 16 alumnos; 13 concluíram esse ano, tendo sido promovidos para o 2º.ano; diplomaram –seno final de 1913, apenas 6 normalistas¹⁰², cujos nomes constam da citação a seguir. Eram os primeiros “frutos” da Escola Normal matogrossense no período republicano. O jornal *A Cruz* registra o evento:

COLLOCAÇÃO DE GRAO AOS PROFESORANDOS.

Sexta-feira última realizou-se, no Palacio Presidencial, às 3 horas da tarde e com toda a solemnidade a entrega de diploma à primeira turma de professores da Escola Normal desta cidade; inteligentes senhoritas Francisca de Figueiredo, Theresa Lobo, Erotildes Botelho, Maria Inez de Figueiredo, Elvira Pacheco e o Sr. Alfredo Pacheco.

¹⁰² Apresento como anexo 9, em apenso, uma cópia do diploma de uma das formandas da primeira turma localizado no APMT, na Lata A, do ano de 1921. Esse diploma acompanhava um processo de transferência da professora de uma escola isolada para a Escola Modelo anexa à Escola Normal do estado de Mato Grosso.

Fallaram o Prof. Leowigildo de Mello, digno Director da Escola Normal, o Dr. Eurindo Neves e o Dr. Amarilio Novis, esse na qualidade de paranymphe e aquelle de delegado da Congregação Normal.

O Exmo Snr. Presidente do Estado procedeu então a entrega dos diplomas, dirigindo na ocasião palavras animadoras e de civismo aos professorandos...

Damos parabens ao Estado de Mato Grosso por mais esse passo na senda do progresso e folgamos em ver entre os distintos professorandos, moças que honram a nossa sociedade pelo seu character e pelos seus sentimentos religiosos".

(*A Cruz*, 1914, n. 162, p.2)

Com a mudança do Curso Normal de três para quatro anos, não houve formatura em 1914, de forma que a segunda turma, com nove formandos¹⁰³, conclui o curso em 1915.

Para as urgências da instrução pública que começava a se reorganizar sob novas bases, o ritmo em que se produzia o pequeno número de professores normalistas parecia lento¹⁰⁴. No *Relatório* de 1915, do Diretor Interino da Escola Normal do estado de Mato Grosso, professor Philogônio P. Corrêa ao presidente do estado, uma recomendação destaca a necessidade de valorização desses novos profissionais:

É de toda coveniencia que o Governo empregue os maiores esforços em collocar logo os Normalistas diplomados, afim de desenvolver o estímulo e reformar-se paulatinamente os representantes do nosso professorado primario.(Corrêa, 1915, p.11)

O desejo de oferecer um curso conforme as exigências da "pedagogia moderna", fica evidenciado, ainda nesse *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo*, no empenho demonstrado pelo seu Diretor. Comentando que já haviam sido remetidas para a Diretoria as listas de material julgado necessário para o funcionamento das Escolas Normal e Modelo, no ano seguinte, que ajudariam a melhorar muito o

¹⁰³ Concluíram o curso da Escola Normal em solenidade realizada a 19 de novembro de 1915, sob a Presidência do Estado os seguintes alunos: Alfredo da Costa Monteiro, Benedito Bruno da Silva, Maria Ponce de Arruda, Benedito Ribeiro Silva, Benedita Ribeiro, Ana de Oliveira Marcondes, Laurinda Ribeiro, Maria da Glória Figueiredo, Amélia de Arruda Lobo e Maria de Camargo.

¹⁰⁴ Em 1918, de acordo com a *Mensagem* do presidente, havia onze normalistas já nomeados professores efetivos, após concurso público.

“Gabinete de Phisica e Chimica”, o Diretor Philogônio de Paula Corrêa, arrisca um novo pedido, o do Gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia Pedagógica:

si as condições financeiras do Estado o permittirem, seria de grande necessidade e utilidade a compra dos aparelhos e peças abaixo, que reputo por indispensavel para a montagem de um modesto gabinete de Psycologia Experimental e Anthropologia Pedagogica, que virá grandemente auxiliar e systematisar o desenvolvimento dos programmas de Pedagogia e de Hist. Natural.

Para o exame dos sentidos:

Os MENTAL TEXTS DE PIZZOLI; os de Cöhn ou os de Binet;

A escala metrica da intelligencia de Binet e Simon;

O acumetro de Politzer;

O assobio de Galton;

O localisador de sons de Pizzoli;

Os discos coloridos ou chromaticos de Pizzoli;

O dynamometro de quadrante;

O anthropometro;

Uma fita metrica graduada até milimetros;

O neurodynamographo de Patrizzi;

O spirometro;

O osmometro;

O osmoscopio;

O ergographo de Mosso;

O myocinesioscopio de Pizzoli;

O campimetro;

O cardiografo;

O pletimographo;

O pneumographo;

O algesimetro;

Uma collecção completa de modelos anatomicos em gesso dos differentes typos de anormaes physicos.

Uma serie completa de modelos de typos de anormaes psychicos.

Um esqueleto articulado de creança. Um modelo de corpo humano em gesso colorido, desarticulado, para o estudo pratico dos systemas nervoso e muscular e da dentição. (Corrêa, 1915, p.9-10)

Essa reivindicação do Diretor Interino da Escola Normal do estado de Mato Grosso, em 1915, de criar um “modesto” Gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia Pedagógica é indicativa do quanto a constituição de uma “educação moderna” para o professorado matogrossense buscava respaldo na Escola Normal paulista. Segundo pesquisa de Monarcha (1994), a criação de laboratórios de psicologia em São Paulo data de 1910, com a divulgação dos trabalhos de Clemente Quaglio, no interior do

estado de São Paulo, que defendia a necessidade de adoção de métodos psicofísicos a serem utilizados em laboratórios. Em 1914, foi instalado o Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça, totalmente reorganizado pelo médico-pedagogo Ugo Pizzoli¹⁰⁵, lente de Psicologia Pedagógica da Universidade de Modena na Itália. (Monarcha, 1994, p.326-7).

Para os propósitos desta tese, quero apenas chamar a atenção para o fato de que em Cuiabá, a Escola Normal do estado de Mato Grosso recém criada, apesar de estar distante das brilhantes preleções de Pizzoli e outros educadores ilustres, desconhecendo provavelmente a profundidade e a extensão das discussões teórico-científicas que ocorriam na grande (e distante!) Escola Normal de São Paulo – e, certamente, entre os professores do sistema de ensino público paulista – almejava também a criação do *seu* Laboratório de Psicologia, equipado com os mesmos instrumentos recomendados para todos os laboratórios de psicologia experimental em voga na época.

As dificuldades para a constituição e o funcionamento de um laboratório desse tipo na Escola Normal do estado de Mato Grosso parecem ter impedido sua concretização, a respeito da qual não se têm notícias. Essa questão, assim como outras relacionadas à Escola Normal e Escola Modelo Anexa estão sendo mencionadas brevemente, dada a natureza desta tese, cujo objeto de estudo enfoca o ensino da leitura; reconhece-se, todavia, a necessidade imperiosa de pesquisas que recuperem a história da Escola Normal matogrossense, fornecendo sobre ela maiores informações e aprofundamentos.

¹⁰⁵ Segundo Monarcha (1994) Ugo Pizzoli vulgariza em São Paulo, onde permanece entre maio e novembro de 1914, o sistema de idéias e as práticas antropométricas oriundos da antropologia criminal italiana, dando cursos e conferências quase todas publicadas em jornais da Capital e na *Revista de Ensino*. Sobre as contribuições de Pizzoli ver sobretudo seus artigos: “Psycologia Pedagogica” in: *Revista de Ensino*, n.1, 2-11, 1914; e “As exterioridades da criança”, in: *Revista de Ensino*, n.3, p.34-5, 1914.



Contrariamente, portanto, ao que ocorreu no estado de São Paulo, em que a reforma do ensino primário teve como ponto de partida as contribuições da Escola Normal, já estruturada, e pôde contar com normalistas preparados por essa instituição, tornando-se num modelo para todo o Brasil¹⁰⁶, no estado de Mato Grosso a reforma do ensino não contou, pelo menos inicialmente, com as contribuições da Escola Normal do estado de Mato Grosso, visto que essa instituição, como parte e resultado da mesma reforma, começou a funcionar concomitantemente aos grupos escolares, depois de ter ficado desativada durante muitos anos.

Os resultados, certamente, teriam que ser modestos em função das grandes dificuldades enfrentadas pelos reformadores.

Para ter-se uma idéia do ritmo da formação de professores, basta observar o quadro que se segue :

DIPLOMADOS PELA ESCOLA NORMAL DO ESTADO DO MATO GROSSO (1913-1917)

Anos	Alunos	Alunas	Total
1913	1	5	6
1915	2	7	9
1916	1	5	6
1917	2	8	10
TOTAL	6	25	31

FONTE: *Mensagem presidencial* de D.Aquino Corrêa, em 1918

Em 1922, quando mais de uma década já se passara desde a reforma da instrução pública e da implantação dos grupos escolares e da Escola Normal do estado de Mato

¹⁰⁶ Sobre a Escola Normal de São Paulo e sua excelência como centro irradiador de cultura para outros estados pode-se recorrer a Souza (1996), que aborda essa questão ao analisar a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo; a Magnani (1997) que investiga o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo no estado de São Paulo e, mais especialmente, a Monarcha (1994) que, estudando profundamente essa instituição, considerou-a “forjadora de uma mentalidade educacional hegemônica de diversas épocas”. Monarcha (1994, p. 454)

Grosso, encontram-se novos esforços em prol de sua melhoria. O mesmo presidente que encaminhou a reforma de 1910, Pedro Celestino, desta vez no seu segundo mandato, contrata mais um professor paulista, Rubens de Carvalho, para empreender uma outra reforma na Escola Normal do estado de Mato Grosso e assumir sua direção.

Algumas alterações na instrução pública são realizadas nesse ano. Corrêa Filho (1925, p.87) apresenta uma breve síntese: simplificação do programa da Escola Normal, extinção dos exames finais que foram substituídos pelas médias das notas constantes das provas mensais e criação do Curso Complementar, de dois anos, como intermediário entre o ensino primário e o Curso Normal.

A Escola Modelo anexa, que mantinha um curso primário de cinco anos, desde a sua fundação, passou, em 1922, a equiparar-se aos demais grupos escolares, oferecendo curso de quatro anos. Como incentivo aos normalistas, a Resolução 862, de 16 de junho de 1922, em seu artigo 3º, restabeleceu o prêmio de viagem às alunas que se distinguissem no curso:

O estado subvencionará com mensalidades de 300\$000, durante dois anos a dois ou duas normalistas para aperfeiçoamento de seus estudos em Escola Normal de outro estado. (Resolução n. 862, de 1922, artigo 3º)

2.3 – Os normalistas paulistas e a imprensa cuiabana: *A Nova Época*

Provavelmente na tentativa de divulgar as ações empreendidas em favor da instrução pública e no esforço de subsidiar os professores no conhecimento das bases da “pedagogia moderna”, outra estratégia pedagógica à qual se recorreu foi a publicação de uma revista pedagógica, conforme proposta do Conselho Superior de Instrução Pública de Mato Grosso¹⁰⁷, em reunião do dia 10 de fevereiro de 1912. Embora não se faça, na ata dessa reunião, menção ao título da revista criada, tudo indica que se trata de *A Nova Época*, revista que parece ter tido uma efêmera, mas tumultuada, existência. O Conselho previa “a criação de uma revista littero-cientifica na qual possam promiscuamente colaborar os professores e alumnos dos dois estabelecimentos de ensino acima mencionados [Escola Normal do estado de Mato Grosso e Liceu Cuiabano].” (*Acta do Conselho Superior da Instrução Pública*, 1912, p. 37)

Nos jornais da época há referências a pelo menos três números de *A Nova Época*,¹⁰⁸ todos publicados no ano de 1912.

Esse periódico, do qual se tem notícia pelos comentários de jornais do período, parece ter sido o canal, por excelência, para que os normalistas paulistas pudessem – a exemplo do que ocorria em São Paulo – divulgar, ainda que por pouco tempo, seus ideais republicanos e pedagógicos, mediante a transcrição de suas palestras e conferências.

¹⁰⁷ Na ata da reunião do dia 10 de fevereiro de 1912, o Conselho Superior da Instrução Pública cria uma comissão composta pelos seguintes conselheiros : Dr. Jorge Salleberry, Isác Póvoas e Jose Teixeira Campos, “os quaes estando presentes, tomaram o compromisso de submeter à aprovação e deliberação das Congregações reunidas e no mais breve praso que lhes seja possível, o resultado de seus estudos para só então se proceder à eleição do corpo de redacção e dos collaboradores auxiliares da projectada revista.”

¹⁰⁸ Todavia, não foi possível confirmar a tiragem de exemplares, nem o âmbito de sua circulação. Infelizmente, parece não ter havido preservação, pois não se localizou nenhum exemplar. Pelo menos não se obteve notícias desse periódico no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, nem no Núcleo de Documentação da UFMT. Uma única referência ao título *A Nova Época* foi encontrada em Póvoas (1994, p.56), que o inclui entre os títulos de jornais publicados em 1912, de propriedade de Carlos J. Salaberry.

A publicação dessa revista provocou um movimento de resistência da Igreja Católica local contra os princípios republicanos, especialmente contra o ensino leigo exercido nos grupos escolares. A estratégia utilizada nessa disputa foi a imprensa (diária ou semanal) escrita, a que recorriam as duas partes envolvidas. Enquanto os reformadores paulistas se sobressaíam escrevendo sobre política e educação nos jornais de Cuiabá a que tinham acesso, os opositoristas se empenhavam, dedicadamente, em tentar desqualificar intelectualmente os normalistas, como evidenciam os inúmeros artigos do jornal *A Cruz*¹⁰⁹, especialmente os exemplares de 1912, cuja amostra se verá adiante.

Na revista *A Nova Epoca*, o professor paulista Gustavo Kuhlmann publicou suas Conferências Pedagógicas¹¹⁰, tendo dado margem a grande polêmica que alimentou muitas páginas dos jornais que circulavam especialmente em Cuiabá, do ano de 1912 até 1914, aproximadamente. É possível se ter noção dos temas abordados nas conferências, por meio das críticas e polêmicas publicadas principalmente no jornal *A Cruz*, da Liga Católica de Mato Grosso, que traz apenas fragmentos das conferências do normalista, com a finalidade de analisá-los, sempre de um ponto de vista depreciativo. Cada conferência publicada na revista dava origem a muitos artigos publicados nos jornais cuiabanos. O processo obedecia mais ou menos a seguinte ordem: primeiramente, a conferência era publicada; em seguida, *A Cruz* analisava parte ou aspectos da conferência; o passo seguinte

¹⁰⁹ Esse jornal era um órgão da "Liga Catholica Brasileira em Matto-Grosso". A maioria de seus artigos defendia os princípios do catolicismo e o ensino religioso, ao mesmo tempo em que contestava e atacava a Maçonaria, o Protestantismo, o Positivismo e a República.

¹¹⁰ Lamentavelmente, as conferências de Kuhlmann (1912) não foram localizadas. O jornal *A Cruz* menciona uma "série de conferências pedagógicas"; também refere-se "à primeira" e à "segunda" conferência. Parece que a cada número da revista publicava-se uma conferência. Pelos comentários do jornal *O Debate*, *A Nova Epoca* trazia também outras contribuições, não se restringindo às "conferências". Como as outras contribuições não são polemizadas não se têm notícias de seus autores e das temáticas abordadas, embora fossem de "interesse colectivo".

era a resposta de Gustavo Kuhlmann e, às vezes, de Leowigildo M. de Mello que também era provocado, se bem que mais esporadicamente. Os normalistas paulistas rebatiam as críticas do jornal católico, mediante artigos publicados nos jornais de oposição à Igreja, o que dava margem para outras réplicas no *A Cruz*, com novos ataques, aos quais Gustavo Kuhlmann, pelo que tudo indica, nunca deixava sem respostas.

A primeira referência encontrada sobre as conferências evidencia a natureza da revista e os princípios teóricos adotados por Kuhlmann em seus estudos. A inspiração para essas conferências parece ter sido o livro *Palestras sobre Ensino*, de Francis Parker¹¹¹, citado freqüentemente pelos normalistas paulistas em sua palestras e relatórios.

No dia 24 de março de 1912 tem início no *A Cruz*, a publicação de uma série de artigos, todos intitulados "Conferencia Pedagogica", com a finalidade de analisar as conferências de Kuhlmann. A distinção fica por conta da numeração, pois cada artigo é seguido pelos numerais romanos I, II, III, IV, V, VI, VII.

No artigo do *A Cruz* sobre a primeira conferência do professor paulista, explica o analista:

Conferencia Pedagogica

I

Inspirado em puros sentimentos de patriotismo e humanidade, o Sr. Gustavo Kuhlmann vae desenvolvendo a serie de conferencias pedagogicas que se propoz, vindo a primeira inserta no 1º n.º da revista "A Nova Epoca".

Com as palavras de Parker nos recommenda o conferencista a não aceitar as suas ideias sem primeiro discutil-as.

Ora, ao ler essa estréa, sente-se como que um prurido de analysal-a, ainda que perfunctoriamente. (*A Cruz*, 1912, n. 68, p.2)

De março a 15 de maio de 1912, são publicadas no jornal *A Cruz* sete "análises" da conferência do normalista. Lamentavelmente, nem mesmo as réplicas do normalista

¹¹¹ Traduzido para o português, em 1909, por Arnaldo Barreto e José Stott, e publicado pela Typ. Livro Azul, de A. B. de Castro Mendes, de Campinas.



foram localizadas, em função de não se terem preservado todos os jornais de oposição¹¹² ao semanário católico. Pelos comentários do analista¹¹³ do *A Cruz* é possível conhecer os temas da Conferência e o teor das réplicas que, após cada “análise”, o conferencista publica nos jornais de oposição ao jornal católico. O analista retira da conferência de Kuhlmann conceitos e/ou comentários para análise e, em cada artigo, determinada parte da conferência é abordada criticamente. O normalista é adjetivado pelo *A Cruz* de “ignorante”, “neo-pedagogo”, “nemoleque”(sic!), “ingenuo”, “sapateiro”, “energúmeno”, “casca dura”, “rabecão desafinado”, “pseudo-pedagogo” e outros.

O artigo provocativo citado a seguir é ilustrativo do nível de animosidade relativamente ao normalista Kuhlmann, principalmente.

DESMORALISAÇÃO PEDAGOGICA

Acaba “A Nova Epoca” em seu terceiro n.º, de noticiar a terceira conferencia realizada pelo professor de casca dura Gustavo Kuhlmann, e com palavras encomiasticas, exaltando lhe a proficiencia que não possui. Não sabemos si se pode com mais acerto desacreditar a instrucção no Estado do que publicando semelhantes conferencias.

A segunda conferencia estampada no n.º 2 da citada Revista traz as seguintes bellezas:

Pag. 10 : “Mas, ainda muito pouco se cuida da DESENVOLTURA PHISICA, da educação do corpo que é a base das duas primeiras (intellectual e moral) .”

Pag. 14: “Na Grecia, o berço das artes da antiguidade e a causa da Renascença (?!!), não consta que as mulheres se arroxassem com deformantes *espartilhos* apesar da semelhança deste nome com Sparta.”(?!!!...)

Si numa Revista littero-scientifica sob os auspícios do Sr. Presidente do Estado e do Sr. Secretario do Interior, Justiça e Fazenda, dá guarida a peças tão classicas, que juizo poderão formar do nivel intelectual de Matto Grosso os que leem “A Nova Epoca”.

Semelhante publicação, semelhante elogio é a desmoralisação da instrucção.” (*A Cruz*, 1912, n.º 87, p. 2)

¹¹² Infelizmente, muitos números dos jornais em que Gustavo Kuhlmann e Leowigildo M. Mello escreviam não foram localizados; o rolo em que se encontram microfilmados os exemplares do *A Imprensa*, não foi encontrado no Núcleo de Documentação e Informações Históricas Regionais (NDIHR), apesar de constar na relação do acervo desse Núcleo. Números de *O Debate* foram localizados, mas não os que se referem aos meses de fevereiro e março de 1912, justamente o período de “apogeu” da disputa entre o conferencista e seu “analista”. *O Debate* ficou sete meses desativado em 1912.

¹¹³ Dado que este é o termo adotado pelo editorial do jornal, será usado também nesta tese sempre que houver necessidade de fazer referência ao “adversário” dos normalistas, que se auto-intitula de “analysta”.

Os comentários de *O Debate*, por outro lado, possibilitam que se tenha uma idéia do conteúdo da revista e também da importância que, provavelmente, teve para a sociedade matogrossense:

A Nova Epoca

Abrilhanta a nossa banca de trabalho, o 2º numero desta importante revista littero-scientiphica, que cada dia se vae elevando, pelos seus proprios esforços, no conceito publico.

Portadora esculpulosa de um summario elegante e variado, onde figuram nomes de reconhecida competencia intellectual, traz tambem em as suas columnas uma escolhida secção judiciaria, fôra outros trabalhos de interesse colectivo.

Agradecemos com sinceridade a offerta que gentilmente nos foi feita pelo seu digno director. (*O Debate*, 1912, n.º 195).

Essa opinião, conforme se pode observar, não era compartilhada pelos adversários da escola leiga, representada pelos articulistas do jornal *A Cruz*. A visão desse semanário era bem outra, os normalistas e suas publicações eram considerados algo nocivo à Igreja e à sociedade de modo geral e eram pessoalmente atacados como representantes do Estado.

Numa clara demonstração de que a polêmica sobre suas conferências provocada pelo articulista do jornal *A Cruz* deveria ter um ponto final e declarando uma trégua, encontra-se Gustavo Kuhlmann enviando-lhe um “recado” em tom conclusivo, mediante artigo no jornal *O Debate*, de 5 de abril de 1912:

Do Sr. Professor Gustavo Kuhlmann , recebemos e publicamos a seguinte carta:

Illustrados Redactores do O Debate

Satisfeito com o vosso gentil acolhimento à minha carta ultima, venho agradecer-o e pedir-vos, pela ultima vez neste assumpto, a inserção destas poucas linhas, sem que nisto va nem uma imposição como pretendeu intrigar “A Cruz”.

Devo declarar ao orgam catholico e a seu anonymo articulista que, neste assumpto de conferencias, não lhes vou responder mais, sinão quando publicar em volume os meus trabalhos pedagogicos. Então terei ocasião de destruir completamente aos sophismas do perfunctorio e desaperebido critico. Com protestos de estima, sou vosso amigo e muito grato.

Gustavo Kuhlmann.

Cuyaba, 3 de abril de 1912. (*O Debate*, 1912, n. 161, p.2).

Note-se que o normalista paulista prometeu não mais pronunciar sobre esse “assumpto de conferências”. De fato, Kuhlmann continua a rebater o semanário católico em muitos outros assuntos ligados à política e religião, como se pode verificar nos jornais dos anos seguintes. Indiferente à decisão de Kuhlmann, o *A Cruz* continua analisando suas conferências até pelo menos o lançamento do terceiro número de *A Nova Época*, em agosto de 1912.

De qualquer modo, o mais intrigante nesse episódio é o fato de *A Nova Época*, apesar do apoio político recebido, ter tido uma existência efêmera, o que talvez esteja ligado aos conflitos por ela desencadeados. Não é demais, me parece, arriscar a dizer que, na tentativa de acompanhar a polêmica entre os normalistas e os dirigentes católicos do jornal *A Cruz*, os matogrossenses, de modo geral, e os professores primários, em particular, não tenham aproveitado o espaço de *A Nova Época* e a oportunidade de discutir e refletir sobre os problemas da instrução pública de Mato Grosso, no período em questão. Essa afirmação se deve ao fato de que não se encontram outros posicionamentos nos jornais da época. A impressão que se tem, frente ao silêncio em torno da polêmica normalistas X *A Cruz*, é que a “polêmica” entre esses dois representantes do poder local – o estado e a igreja – foi “assistida de camarote” pela maioria dos matogrossenses que não tomaram partido no conflito.

Talvez por isso, não obstante o apoio político que receberam, e que, em princípio, parecia suficiente para o êxito de seus empreendimentos, os normalistas não conseguiram prolongar a existência da *A Nova Época*.



Infelizmente, essa revista, em sua aparentemente curta existência, parece não ter cumprido seus objetivos precípuos, determinados pelo Conselho Superior da Instrução Pública de ser um espaço cultural onde professores e alunos das duas escolas públicas de renome em Cuiabá, a Escola Normal do estado de Mato Grosso e o Liceu Cuiabano pudessem participar dando suas contribuições.

Os resultados das conferências de Kuhlmann para o professorado matogrossense e para os alunos da Escola Normal do estado de Mato Grosso também se constitui num enigma, uma vez que não se têm informações a respeito de sua repercussão entre esse segmento de supostos interessados. Foram poucas as vozes que se levantaram, no período, para registrar o significado de *A Nova Época*, e essas vozes não pertenciam aos professores da escola pública que enfrentavam a reforma de ensino, aparentemente, no silêncio das salas de aula, enquanto a “ala reformista” do ensino e a “ala da resistência” a esse movimento polemizavam entre si por meio da imprensa da época.

O fato é que a presença dos jovens normalistas na administração do ensino público e na imprensa local, ocupando espaços privilegiados em vários jornais de Cuiabá e marcando presença numa revista subsidiada pelo governo do estado que acabara de empreender uma reforma de cunho republicano, implantando uma escola leiga de caráter moderno, pela qual eram literalmente responsáveis, colocava-os em lugar de destaque entre os matogrossenses o que, provavelmente, gerou antipatia por parte dos adversários do poder republicano do qual eram tidos como representantes. Isso gerou e alimentou a polêmica abordada que parece ter se estendido por vários anos.

Um trecho extraído do jornal católico mostra a natureza e o teor das críticas endereçadas ao normalista Gustavo Kuhlmann :



RABECÃO DESAFINADO

Afinal, o Nemo rendeu-se e nos declarou ter provado que *educar* pertence à família das palavras formadas da raiz *duc*. Ei-nos portanto remetidos ao primitivo *duc*. Falta-lhe apenas ter dicto que alguns grammaticos dão o nome de radical 'a raiz de uma palavra juntamente com o prefixo que se lhe adiciona; que outros usam o termo RAIZ com a mesma accepção de *radical*.

Portanto, *duc* é a raiz, e *educ* é o radical da palavra *educar*. E é só remontando-se ao primitivo *educere* que se pode attribuir a *educar* a significação de – trazer, levar para fora.

Muito bem! Isso mesmo!...

Portanto esta provado cabalmente que o Nemo provou que *duc* é a raiz de educar conforme as autoridades invocadas, entre outras, a do Z. Ê. Basófilo. Vale bem uma baforada de francez!

Comment s'appelle cette ESTRELLE ? L'obedience à...grammaire...

Cette ETOILE, Nhonhô, não é estrella; elle s'appelle: COMETA...PAULISTA!... (*A Cruz*, 1912, n.º 89, p. 2)

Nessa mesma página do jornal mais um artigo complementa o artigo do número anterior do *A Cruz* (n.º 87), a título de continuação:

DESMORALIZAÇÃO PEDAGOGICA

A dona dos ovos incomodou-se com a nossa publicação sob a epigraphe acima, em o n. 87 deste semanario.

Porque, perguntava, *versalete* em DESENVOLTURA PHISICA e *gripho* em – Na Grecia...*causa da Renascença*, não consta que as mulheres se arroassem com deformantes espartilhos apesar da semelhança deste nome com Sparta?"

Cumulo da ignorância!

Nhonhô – desenvoltura quer dizer – turbulencia, impudor e não DESENVOLVIMENTO. Mas em parte tem razão e de sobra de nos interrogar – porque? Porque realmente as conferencias do Kuhlmann são de um impudor pedagogico inexcusavel, é uma verdadeira DESENVOLTURA PEDAGOGICA...

Vá fazer derivação assim lá nas pedras de fogo!...

Que professor provento! (?) (*A Cruz*, 1912, n.º 89, p. 2)

É surpreendente notar o quanto os normalistas "incomodavam" o grupo da Liga Católica em Mato Grosso. Às vezes, num mesmo número do jornal *A Cruz* o nome de Kuhlmann aparece citado inúmeras vezes, em duas ou até três matérias diferentes. Como se não bastasse, havia um espaço de piadas no jornal em que o normalista foi figura assídua durante certo período. Cito alguns exemplos, extraídos da seção denominada "Repiques":

Porque será que Mestre Kuhlmann escreve agora tão bonito com a orthographia *dernier cri* ?

_ É para, debaixo da mascara da forma esconder a boçalidade do fundo.

_ Então...sempre palhaço?...

_ Sim, senhor. (*A Cruz*, 1912, n. 106, p.3)

Eu Kuhlmann fundei...Leowigildo também fundou...

Zé Povo _ fundaram o que?

Afinal de contas fui eu que fundei pelo meu eleito, então Presidente do Estado.

Vocês são apenas *paus mandados*...tudo o mais é *blague e bluff*.

(*A Cruz*, 1913, n.º 116, p. 3)

No grupo do 2. Districto:

O Director – Quem descobriu Matto Grosso?

Alumnos – Os paulistas.

Director – Podem citar alguns nomes?

Alumnos – Kuhlmann, Leo...

Director – Basta, basta...Muito bem!...

(*A Cruz*, 1913, n.º 119, p. 3)

“Rrrrepublicano?”

_ Então você está pensando que G. Kuhlmann será tão republicano e tão patriota como elle diz em suas saporíferas conferencias?

_ Duvidas?

_ Duvido, sim, visto o pouco caso com que elle manda hastear a bandeira do seu grupo escolar...sempre virada de cima para baixo; isso, sim que é desordem e regresso em acto permanente.

_ Na verdade, esse Kuhlmann é mesmo um homem ...às avessas!

(*A Cruz*, 1913, n.º 124, p. 2)

Em algumas ocasiões, fica ainda mais evidente a agressividade das provocações,

como no artigo citado a seguir:

A BILIS DE GUSTAVO

Gustavo diz: ‘Estupendolescamente iluminado pela luz apagada de meia duzia de clichés JÁ PUBLICADOS EM TODOS OS JORNAES E EM TODAS AS REVISTAS que cheiram mal a cêra de sacristia, surgiu ...o cascudo orgão do morro mal despachado.’

Desafiamos Gustavo Kuhlmann, o conhecido beocio Kuhlmann, autor da phrase *estupendolescamente* idiota acima referida, a citar um único jornal em toda a extensão do Brazil que tenha jamais publicado os tres grandes clichés estampados no numero d’ “A Cruz” de 15 de Maio p. findo. Desafiamos outrossim esse pedante primario, a indicar em toda a Europa, dois jornaes que tenham publicado esses mesmos clichés.

E se não o fizer ficará provado que seu artigo “pescando”, o *cascudo* mestre-escola primario, está *arroto* a mentira, o despeito e o *pedantismo sem erudição*, *atingindo o maior grau de bobagem* a que pode chegar um TOLO na extensão mais lata da palavra.

Os paes de familia é que devem estar satisfeitos com educador dessa laia.

ZAZ-TRAZ. (*A Cruz*, 1913, n. 128, p. 3)

Como se pode notar pela citação de “ZAZ-TRAZ”, em aspas, no início do artigo, Kuhlmann respondia à altura às provocações de seus adversários.

A leitura dos raros exemplares preservados do jornal *A Reacção*, também de Cuiabá, permite compreender a dimensão das polêmicas alimentadas pelos dois adversários. Da primeira à última página o jornal citado defende os princípios republicanos e ataca a ação da Igreja Católica. O n.º 44 de *A Reacção*, de 18 de outubro de 1914, traz um artigo de Kuhlmann que evidencia a natureza das discussões e a ousadia do normalista nos seus posicionamentos. A longa citação a seguir é bastante ilustrativa da situação:

ATÉ QUANDO?

Não suponham os amáveis leitores que eu vá perguntar até quando a rabujenta e desnorteada “A Cruz” pretende abusar de nossa paciência, atirando-nos provocações no terreno político, sem querer entender que a sua atitude parcialíssima e apaixonada vai ferir, não aos livre pensadores que, nesta qualidade, nada têm que ver com áquelles que são os responsáveis pelos atos que a megera censura, com a pose de mentor remendado. Não! Deixemos que os jornais políticos respondam aos artigos do jornal miscelânea. Isso não é comigo nem com a “A Reacção”...

Aquela pergunta que deixei na epigrafe deste artigo me foi sugerida pela noticia de que o Brazil, para fazer economia, ia suprimir algumas legações na Europa.

Até aí estou de acordo...

Por mim pouco se me dava que todas as legações e mais algumas fossem suprimidas para o paiz fazer economias.

E que economias! Talvez as maiores que se poderiam fazer...Mas o que não entra nesta cabeça dura de republicano teimoso é o fato de se começar a suprimir legações de junto de Estados importantes esquecendo a celeberrima e paradoxal legação republicana junto à Santa Sé, estando a igreja separada do Estado...

Não me deixo convencer, nem a pau desde que fiz sobre o assunto o seguinte raciocinio:

A igreja não é um estado. Ezistem muitas outras relijiões. A Republica não pode fazer seleções de seitas e está separada de quaisquer delas.

Os representantes da igreja têm desrespeitado a Bandeira brasileira. O Vaticano não tem movimento comercial sinão de arrecadação dos seus negocios.

O Brazil não tem interesses na praça do Vaticano.

Para que, ao menos na apparencia a tal legação no Vaticano?

Isto com certeza não agradará aos obscurantistas e difusorios clericais que não gostam desta linguagem.

Mas tenham paciência. Eu tambem não gosto de igrejjices e nem por isso me desespero com republicanismo...clerical!

Apenas me atrevo humildemente...a perguntar até quando o Brazil fará a despesa inutil de manter uma legação junto ao Vaticano? Até quando? (*A Reacção*, 1914, n.º 44, p.2)

Nesse mesmo dia e jornal, um outro artigo de primeira página traz um apelo aos pais, ao mesmo tempo que propaga, de certa forma, o ensino ministrado nos grupos escolares:

O Clero

O clero é totalmente jesuita. O padre é o inimigo da sociedade, o perturbador da família, o corruptor da mocidade, a serpente fascinadora como bem o disse o illustre Michet...

É preciso que as mães de família evitem o quanto possível o contato dos seus filhos com o clero que a tudo corrompe e destrói.

Sim, óh mães! Educai os vossos filhos, verdadeiras esperanças da pátria, a sociedade nova de amanhã, na escola leiga, o padrão por onde se afere a rápida educação de um povo. Alcoba (*A Reacção*, 1914, n.44, p. 1)

A antipatia com relação a Kuhlmann, principalmente, chega a levar seus adversários a ameaçá-lo fisicamente, como se pode perceber no discurso inflamado (dia 8 de junho de 1913) de Feliciano Galdino, um dos articulistas do *A Cruz*:

Esse fanático rasga-batina que para aqui veio maltrapilho (pois, para aparecer em público teve que se munir de roupas, em casa do Sr. M. V. no 2. Districto, o posso provar) com toda sua boçalidade e pedantismo, grita no sujo pasquim dos bebedores de Cuyaba – achincalhando o povo vergado sob o peso dos impostos – de que elle recebe uma parcella, mensalmente! Mas, isso é, certamente porque ainda não sentiu o peso de um bastão no lombo. E é um garoto deste que pretende analysar os artigos do órgão catholico!

Feliciano Galdino. (*A Cruz*, 1913, n.º 129, p.2)

A indignação de Galdino se materializa na conclusão do artigo: “E é um garoto deste que pretende analysar os artigos do órgão catholico!”. Era inadmissível para o jornal católico ter um jovem professor de outro estado, posicionando-se abertamente contra a Igreja, questionando seus princípios e hegemonia e tendo, além do mais, seu sustento garantido no serviço público estadual.

Como se vê, a troca de provocações era bastante comum, servindo para acirrar o debate entre os religiosos e a escola republicana. Certamente, os ganhos eram dos matogrossenses que, além de ter nos jornais locais a possibilidade de entretenimento e lazer, tinham informações temperadas com a paixão do debate alimentado pelos normalistas paulistas.

Analisando comparativamente os artigos dos normalistas paulistas e seus companheiros (os livre-pensadores) e os do grupo da Igreja Católica, percebe-se que tanto de um lado quanto de outro predominam os mesmos sentimentos: imensa paixão na defesa de seus princípios; uma certa agressividade, às vezes um tom de bom humor, muita ironia e sarcasmo. Essas parecem ser as maiores características das matérias jornalísticas colocadas à disposição pela imprensa escrita da época que acompanhava e registrava a polêmica desencadeada pela presença dos reformadores paulistas em Mato Grosso.

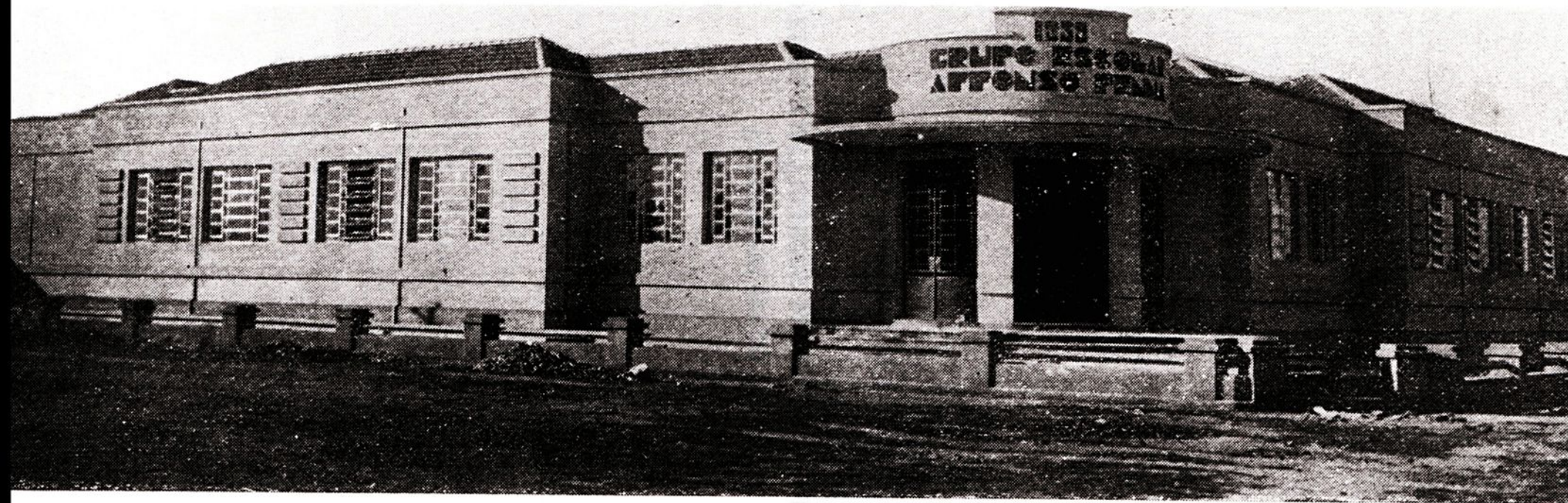
Compreender o conflito estabelecido entre os jovens professores paulistas, então representantes da escola matogrossense recém reformada, com base no ensino leigo, e os articulistas do jornal *A Cruz*, representantes da Igreja Católica local, não é difícil; afinal os normalistas não só traziam à tona discussões delicadas (embora comuns, muito antes da proclamação da República) em torno do ensino democrático, público e leigo, como aplicavam esses princípios nas escolas sob sua direção, além de disputarem o espaço destinado à imprensa escrita tendo livre acesso aos jornais de oposição e resistência à Igreja e gozarem de apoio político das autoridades matogrossenses.

Além do mais, vale lembrar que os normalistas eram bastante jovens – ambos nascidos na década de 1890, contando então, com pouco mais de vinte anos de idade – eram recém-formados numa Escola Normal que lhes conferia um prestígio reconhecido pelas autoridades administrativas de Mato Grosso, ocuparam cargos públicos de

importância na época – diretores de grupos escolares –, casaram-se logo, um em 1911 e outro em 1912, com moças cuiabanais, legitimando assim, de certa forma, sua conquista do espaço social na medida em que fincavam raízes no solo matogrossense. Ora, a presença desses “intrusos” acabou consistindo-se numa ameaça àqueles que se consideravam os únicos guardiões da moral e dos bons costumes mediante a defesa de uma escola religiosa confessional no Mato Grosso.

Nos jornais de Cuiabá, percebem-se resquícios desses conflitos até pelo menos 1914. Depois disso parece que se estabeleceu uma certa tranquilidade no relacionamento dos normalistas com os setores da Igreja Católica. Em 1918, Leowigildo Martins de Mello que deixara a direção da Escola Normal do estado de Mato Grosso em 1916 e passara, desde então, a atuar como advogado provisionado, começa, inclusive, a escrever no jornal *A Cruz*, tendo uma seção permanente assinada com o pseudônimo L.Veiga.





Grupo Escolar Affonso Penna – Três Lagoas (1939)

PARTE III

O ENSINO DE LEITURA: MÉTODOS E CARTILHAS USADAS EM MATO GROSSO



CAPÍTULO 1

Métodos de ensino de leitura em Mato Grosso



1.1 A introdução do método analítico para o ensino de leitura

A reforma da instrução pública em Mato Grosso, no ano de 1910, enfocada nos capítulos anteriores, a qual trouxe como uma de suas maiores inovações a implantação dos grupos escolares, trouxe também a necessidade de elaboração de um programa de estudos para os grupos. Esse programa, por sua vez, colocava em destaque uma discussão que era nova na realidade matogrossense – a dos métodos de ensino, de modo geral e do ensino da leitura, em particular. Antes da reforma do ensino, mais especialmente antes da chegada dos primeiros normalistas paulistas, não se constataam preocupações relativamente a orientações no ensino da leitura, como se viu no capítulo 2 da Parte I desta tese.

Por volta de 1910, porém, as reflexões sobre o ensino da leitura, no estado de São Paulo, encontravam-se bastante avançadas, uma vez que a questão do ensino da leitura, por ser considerada uma arma contra a “ignorância” dos analfabetos que precisavam ser instruídos para construir um país moderno e civilizado se destacava entre os muitos temas discutidos pela reforma do ensino, nesse estado, levada a cabo na última década do século XIX. Analisando a situação paulista relativamente ao ensino da leitura, Magnani (1997) afirma que a primeira década deste século foi um período extremamente efervescente no que concerne às discussões sobre métodos de ensino de leitura e publicações de cartilhas e artigos, sobretudo na *Revista de Ensino*, visando a convencer e subsidiar os professores primários na aplicação do método analítico para o ensino da leitura, cuja obrigatoriedade estava oficializada pela Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo, desde 1909.



desencadeia as primeiras reflexões sobre essa temática, quando coloca em questão o programa de ensino dos grupos escolares. O *Regulamento da Instrução Publica Primaria do estado de Matto-Grosso*, normatizador da reforma de 1910, não oficializou a adoção de um método de ensino de leitura para os grupos escolares e escolas isoladas, pois deixava para o regimento dos grupos escolares definirem seus programas, horários, métodos etc. Conforme explicitado anteriormente, desde a reforma de 1910, usou-se no Mato Grosso, por vários anos, o Programa de Ensino resultante de uma “adaptação” do dos grupos escolares paulistas, realizada por Mello (1911, p.7).

Relatando suas dificuldades na organização dos grupos escolares, esse professor paulista fez referência ao “pernicioso methodo da decoração” (Melo, 1911, p. 4), a que os professores estavam acostumados a submeter os alunos. Relata, ainda, as primeiras medidas que tomou, tendo banido do ensino todos os livros com exceção do de leitura e condenado “para sempre a decoração” (p. 5). Ora, a sistemática da decoração fazia parte de um método de ensino em vigor no Brasil, no período imperial, a qual os republicanos, na construção de novas práticas escolares, indicativas da modernização do ensino primário, se esforçavam por extinguir. A soletração era, até então, o “método” por excelência, especialmente no Mato Grosso, conforme se pôde observar em momento anterior.

A semelhança entre os programas dos grupos escolares paulistas e dos grupos escolares matogrossenses, no que se refere ao ensino de leitura, pode ser observada mediante a leitura do quadro abaixo:



Programas dos grupos escolares de Mato Grosso (1911) e de São Paulo (1905) para o primeiro ano escolar

Programma dos Grupos Escolares e Escola modelo do estado de Mato-Grosso – 1911	Programma dos Grupos Escolares e escolas-modelo do Estado de São Paulo – 1905
Primeiro anno	Primeiro anno
Leitura Palavras – o que ellas representam e significam. Sentenças formadas com palavras estudadas. Formar, com cartões de letras, as palavras e sentenças lidas	Leitura Palavras – o que ellas representam e significam. Sentenças formadas com palavras estudadas. Formar, com cartões de letras, as palavras e sentenças lidas
Linguagem Oral- Descrição de objectos communs, presentes e ausentes. Narração de factos instructivos e moraes, com reprodução socratica e completa da mesma. Recitação de maximas e poesias apropriadas à classe.	Linguagem Oral- Descrição de objectos communs. Descrição de objectos presentes e ausentes. Narração de factos instructivos e moraes com reprodução socratica e completa da mesma. Recitação de maximas e poesias apropriadas à classe.
Escripta- Copiar palavras e pequenas sentenças do quadro negro ou do livro. Dictado muito simples. Escrever sentenças com palavras dadas. Uso de letras maiusculas.	Escripta- Copiar palavras e pequenas sentenças do quadro negro ou do livro de leitura. Dictado de palavras e sentenças faceis. Escrever sentenças com palavras dadas. Uso de letras maiusculas.

Fonte: Relatório das Escolas Normal e Modelo anexa, de Mato Grosso (1911) e Programma para os Grupos Escolares do estado de São Paulo (1905)

Como se pode notar, não há diferença entre os programas do primeiro ano de estudos do ensino primário. A orientação nos programas de ambos os estados sugere que se inicie o processo de ensino de leitura pelas palavras. Ensinado o quê representam e o quê significam, o passo seguinte é a formação de sentenças. Daí a ênfase na formação de palavras e sentenças com cartões de letras. Está, assim, ligeiramente caracterizado o método analítico da leitura, que prevê como ponto de partida a palavra (o todo) e sua análise em letras (as partes).

De acordo com a investigação de Magnani (1997), até aproximadamente a década de 1880 predominou, no Brasil, sobretudo no estado de São Paulo, a aplicação dos métodos de ensino de leitura atualmente denominados “sintéticos”, mediante a soletração e a silabação. Apoiados numa psicologia associacionista, esses métodos recorrem

primeiramente à análise – entendida como decomposição ou separação de elementos (alfabéticos, fonéticos e silábicos) da língua escrita – e depois à síntese – reunião desses elementos (palavras e frases). O pressuposto básico é seguir uma ordem de complexidade crescente que tem como ponto de partida a *parte* para chegar ao *todo*. (Magnani, 1997, p.13).

Conforme Magnani (1997), ainda, os métodos sintéticos começam a ser questionados na década de 1880, mediante a divulgação do “método João de Deus”¹¹⁴ – da palavrção – pelo professor de português da escola Normal de São Paulo e positivista Silva Jardim que remete acirrada crítica à soletração e silabação, considerando-as nocivas ao aprendizado da leitura por não terem bases científicas e racionais como o novo método pelo qual se entusiasma, transformando-se num de seus mais entusiastas divulgadores.

Para o positivista Silva Jardim que considerava que “a palavrção, pois, é o único processo racional” (*apud* Magnani, 1997, p.43), a “arte da leitura” teria passado por fases distintas:

É fictícia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavrção, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais fácil para a mais difícil, da simples para a composta. (Silva Jardim *apud* Magnani, 1997, p. 43)

Mesmo com todo o esforço de Silva Jardim na divulgação do “método João de Deus” que, segundo Magnani (1997), contribuiu decisivamente para a constituição da

¹¹⁴ O “método João de Deus”, contido na *Cartilha Maternal*, de autoria do poeta português João de Deus, publicada em 1876, era considerado por Silva Jardim como “revolucionário e fase definitiva”. Sobre esse método e sua divulgação no Brasil maiores informações podem ser encontradas em Magnani (1997, p. 36-70) em sua tese de livre-docência *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo- 1876/1994). UNESP. Presidente Prudente-SP; e também no livro *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*, do pesquisador Luiz Carlos Cagliari, publicado em São Paulo, pela Editora Scipione, em 1998. Cagliari apresenta, num dos capítulos do livro, uma história da alfabetização no Brasil, incluindo as primeiras cartilhas usadas em nosso país. Entre elas destaca a *Cartilha Maternal* que, de acordo com seus estudos, teria marcado a introdução do método analítico no Brasil. (Cagliari, 1998, p. 25).

alfabetização como objeto de estudo, tendo fundado uma tradição, sua proposta não obteve aceitação oficial. Para essa pesquisadora a atuação de Silva Jardim “abre caminho para o fortalecimento das disputas pela hegemonia em relação aos métodos de ensino de leitura”. Magnani (1997, p. 70). O período que se segue aos questionamentos dos métodos sintéticos e a defesa do “método João de Deus”, por Silva Jardim é rico em termos de idéias renovadoras relativamente ao ensino da leitura e à nacionalização do livro didático. Muitos professores passam a divulgar suas próprias experiências e cresce o mercado editorial brasileiro de cartilhas e de livros escolares.

Segundo Magnani (1997) merecem destaque nesse período João Köpke, autor de *O Methodo Racional e Rapido* – para Aprender a Ler sem Soletrar (de 1874, com edição revista datada em 1879), Hilario Ribeiro, autor da *Cartilha Nacional* (início da década de 1880), Tomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, autor da *Cartilha da Infância* (início da década de 1880) e Felisberto de Carvalho, autor do *Primeiro Livro de Leitura* (de 1892).

Mas é com a reforma da instrução pública paulista, a partir da proclamação da República que o questionamento em relação aos métodos sintéticos de ensino de leitura aumenta consideravelmente, na medida em que se valoriza a adoção dos métodos intuitivo e analítico para o ensino das matérias escolares nas escolas paulistas, como busca de maior cientificidade para a educação, e passa-se, então, a difundir e defender, programaticamente, o método analítico¹¹⁵ para o ensino de leitura no Brasil. Mediante a atuação da Escola Normal de São Paulo e das escolas-modelos, e ainda da produção de cartilhas pelos professores paulistas o método analítico para o ensino de leitura é difundido e ganha

¹¹⁵ Segundo Magnani, João Köpke teria sido o primeiro sistematizador do método analítico para o ensino de leitura no Brasil. Em conferência proferida em 1896 o professor João Köpke anunciou sua adesão às vantagens do método analítico que o teriam levado a desistir do uso dos métodos sintéticos. (ver Magnani, 1997, p.80)



adeptos, sendo adotado oficialmente pela Diretoria da Instrução Pública do estado de São Paulo, em 1909, durante a gestão do diretor Oscar Thompson. Outros estados que, a exemplo de São Paulo, buscavam modernizar o ensino público, tornando-o mais científico e racional, procuraram respaldo na reforma do ensino paulista consubstanciada nos programas escolares desse estado e também na bibliografia produzida por professores paulistas e foram, dessa forma, influenciados pela propaganda empreendida a respeito do método analítico para o ensino de leitura.

O caso de Mato Grosso é um exemplo dessa “adesão”. Introduzido o método analítico para o ensino da leitura por meio do *Programma dos Grupos Escolares*, numa versão adaptada do programa dos grupos escolares paulistas, tornava-se necessária, ainda, a decisão sobre a cartilha que viabilizaria o método em questão e, pelo que tudo indica, a cartilha que apresentou aos matogrossenses o método analítico foi *Cartilha Analytica*¹¹⁶, do professor paulista Arnaldo de Oliveira Barreto¹¹⁷. Essa cartilha foi a primeira do gênero a marcar presença entre as cartilhas usadas em Mato Grosso. É mencionada pela primeira vez em livros do almoxarifado da Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, em 1912. Em maio desse ano, teriam sido enviados vários exemplares à Escola Normal do estado de Mato Grosso, que estava no seu segundo ano de funcionamento.

A semelhança dos programas dos grupos escolares de Mato Grosso e de São Paulo e a presença da *Cartilha Analítica* e de outras cartilhas do gênero, permitem inferir

¹¹⁶ Apresento, em apenso, maiores informações e descrição dessa e de outras cartilhas usadas em Mato Grosso nas primeiras décadas do século XX.

¹¹⁷ Professor que ocupou cargos administrativos de inspetor e diretor escolar nas escolas paulistas, conhecido e respeitado nacionalmente pela sua intensa literatura didática, Barreto era reconhecido como um dos maiores defensores do método analítico para o ensino de leitura. Suas cartilhas e livros foram usados largamente em Mato Grosso, como se poderá observar mais adiante.

que, especialmente no que concerne à metodização do ensino de leitura, a reorganização do ensino cumpria sua função de equiparar o ensino público primário de Mato Grosso ao de um dos estados “mais adiantados”, conforme desejo das autoridades escolares matogrossenses.

Apesar dos esforços do professor paulista em “treinar” os professores de Mato Grosso, condenar a decoraç  o e apresentar um *Programa de ensino para os grupos escolares e Escola Modelo*, sugerindo o m  todo anal  tico para o ensino de leitura, parece que muitas dificuldades encontradas pelos normalistas permaneceram nos anos que se seguiram    reforma do ensino.

Mesmo com a decora  o “condenada”, em fun  o do incentivo ao uso do m  todo intuitivo para o ensino de todas as m  terias escolares e do m  todo anal  tico para o ensino de leitura, e abolida nos grupos da capital, havia ainda um desafio que era a quantidade de escolas isoladas do interior do estado, cujos professores n  o tiveram acesso    mesma prepara  o pedag  gica de seus colegas lotados nos dois grupos escolares fundados na capital matogrossense. Mesmo com a distribui  o de exemplares do *Programa dos Grupos Escolares de Mato Grosso* que levou   s escolas isoladas as mesmas orienta  es dos grupos escolares, vale lembrar que os professores do interior do Estado, certamente tiveram mais e maiores dificuldades com a reforma do ensino que se efetivava a partir de novos princ  pios pedag  gicos, cuja apropria  o dependia de uma forma  o/prepara  o mais adequada. N  o h   refer  ncias sobre o investimento na prepara  o dos professores de escolas isoladas, nem mesmo no per  odo de implanta  o da reforma, fase em que os normalistas paulistas dedicaram-se    prepara  o dos professores dos grupos da capital.

Nos anos que se seguem    introdu  o do m  todo anal  tico para o ensino de leitura s  o raras e esparsas as informa  es localizadas sobre a aplica  o desse m  todo no Mato



Grosso. Nesse aspecto, especialmente nos primeiros cinco anos que se seguiram, adquiriram relevância as informações constantes em livros de almoxarifado que registram relações de cartilhas adquiridas e distribuídas pela Diretoria Geral da Instrução Pública às escolas matogrossenses. Em 1915 encontram-se dados mais consistentes sobre questões relacionadas à adoção do método analítico, como poderá ser visto a seguir.



1.2 A *Acta do Conselho Superior da Instrução Pública* e o metodo

analítico para o ensino de leitura

A *Acta do Conselho Superior da Instrução Pública*, que registra as decisões do Conselho em reunião iniciada no dia 21 e concluída no dia 28 de agosto de 1915, é um texto manuscrito, registrado no livro de *Actas do Conselho Superior* (páginas 47-49) desse ano. O Conselho era um órgão consultivo do presidente do estado de Mato Grosso ao qual cabia, desde sua criação em 1889, e de acordo com o *Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Publica* (1903), a aprovação de métodos de ensino e compêndios, como se pode observar nos artigos que se seguem.

Art. 8º: Ao Conselho Superior compete além das atribuições que como autoridade consultiva lhe são conferidas pelas leis e regulamentos da Instrução Publica, especialmente:

1- decidir em grau de recurso em última instância, as reclamações sobre as pennas impostas pelas autoridades do ensino, na forma dos regulamentos da Instrução Publica.

2: Aprovar, mediante parecer de uma comissão por si nomeada, os methodos e sistemas práticos de ensino, assim como a adocção e revisão ou substituição de compendios escolares.

3: processar e impor as pennas regulamentares aos membros do magisterio publico.

...

Art. 22º Os livros e trabalhos didacticos submettidos à aprovação do conselho serão sempre sujeitos ao parecer de uma comissão especial eleita pelo mesmo conselho, que attenderá na escolha a competência dos nomeados no assumpto sobre que versar o trabalho.

De acordo com o artigo 2.º desse *Regimento*, o Conselho seria composto pelos seguintes membros: o Diretor Geral da instrução pública; o Presidente da Câmara Municipal da Capital; um professor eleito pela congregação do Liceu dentre seus membros; um professor primário da capital, eleito pelos outros professores primários,

também da capital; e, três cidadãos nomeados pelo presidente do estado. Tudo indica que essa constituição do Conselho foi posteriormente alterada, incluindo um representante do governo – o Diretor da Secretaria do Governo. As comissões organizadas para elaborar pareceres sobre os assuntos em pauta nos dias 21 e 28 de agosto de 1915 evidenciam um número maior de membros. Faziam parte do Conselho, no ano de 1915, os seguintes membros: Major José Estevão Corrêa, Diretor da Instrução Pública; Coronel Alexandre Magno Addor, Presidente da Câmara Municipal; Bacharel Jayme Joaquim de Carvalho, Diretor da Secretaria do Governo; Bacharel Philogonio de Paula Corrêa, representante do professorado secundário; D. Idalina Ribeiro de Faria, representante do professorado primário; Coronel Avelino Antonio de Siqueira, Coronel Joaquim Caracciolo Peixoto de Azevedo e Desembargador Antonio Fernandes Trigo de Loureiro, cidadãos nomeados pelo presidente do estado.

Em obediência ao artigo 22.º do seu *Regimento*, o Conselho deveria formar comissões eleitas internamente para apreciação de “livros e obras didáticas” que fossem submetidas ao seu julgamento.

Na reunião do Conselho do dia 21 de agosto de 1915, faltaram por “motivo justo”, que não foi anunciado (p.47) o Coronel Joaquim Caracciolo Peixoto de Azevedo¹¹⁸ e o Desembargador Antonio Fernandes Trigo de Loureiro. A pauta era a análise de vários livros apresentados ao Conselho para apreciação¹¹⁹ e possível adoção:

¹¹⁸ O Coronel Joaquim C. Peixoto de Azevedo era sogro do professor paulista Gustavo Kuhlmann, cujo livro de poesias seria analisado nessa reunião do Conselho. É provável que sua ausência estivesse relacionada a esse fato.

¹¹⁹ Pelo que se pode notar nas várias atas do Conselho era prática comum a apresentação, ou recomendação de livros para apreciação dos conselheiros. Às vezes os livros eram encaminhados oficialmente por alguma autoridade política, às vezes pelos próprios autores ou, ainda, por órgãos de serviço público, muitas vezes de Mato Grosso, mas também de outros estados.

um livro de poesias escolares do Professor Gustavo Kuhlmann que péde sua adopção nos grupos e escolas primarias do Estado; um outro intitulado Lições de Tachigraphia organizado pelo Professor paulista Joaquim Pereira de Camargo e offerecido para ser presente ao Conselho pelo Professor Waldomiro de Oliveira Campos; outra de uma Arithmetica intuitiva do Professor F. H. Ancierno remetida pela Secretaria do Interior com despacho de 19 de abril do corrente anno para ser igualmente submettido ao conhecimento do Conselho; e finalmente dois outros denominados "Primeiro Livro de leitura" e principios de "Arithmetica", ambos do cidadão Alvaro Paes de Barros e offerecidos pelo Snr. Bacharel Isac Póvoas ainda para o mesmo fim. (Matto-Grosso, Acta do Conselho, 1915, p. 47)

Foram formadas três comissões com cinco membros do Conselho: a 1.^a tendo o Coronel Avelino Antonio de Siqueira como relator e o Coronel Alexander Addor e a professora primária Idalina Ribeiro de Faria como membros, devendo ocupar-se de *Poesias Escolares*; a 2.^a tendo o Coronel Alexandre Addor como relator e os bacharéis Philogonio de Paula Corrêa e Jayme Joaquim de Carvalho como membros, devendo apreciar *Lições de Tachigraphia*; e a 3.^a composta pela professora Idalina como relatora e pelos bacharéis Jayme e Philogonio como membros, responsável pelo *Primeiro Livro de leitura e Principios de Arithmetica*. Embora houvesse um livro de "arithmetica" do professor Ancierno para ser apreciado também, não se designou nenhuma comissão para analisá-lo nessa reunião. Por algum motivo não explicitado na ata a composição inicial das comissões foi alterada. A professora primária D. Idalina que deveria participar de duas comissões ficou como membro apenas da 1.^a, não cumprindo sua "tarefa" de relatora da 3.^a comissão para a qual fora designada. Nessa última comissão, cujo parecer foi assinado pelo Coronel Alexandre Addor, que acabou sendo relator de duas comissões, D. Idalina, por alguma razão, parece não ter tido nenhuma participação.

Tendo formado as comissões o Diretor da Instrução Pública adiou o prosseguimento da reunião para a semana seguinte, dia 28 de agosto, quando os pareceres seriam entregues, discutidos e votados.

Sobre esses três pareceres gostaria de esclarecer que, em função dos objetivos propostos para a discussão nesta tese, apresentarei apenas as conclusões dos pareceres das duas primeiras comissões, enfocando mais detalhadamente o parecer da 3.^a comissão, encarregada de analisar *Primeiro Livro de Leitura*, de Alvaro Paes de Barros.

O parecer apresentado pela primeira comissão aprovou o livro *Poesias Escolares*, sendo favorável à sua adoção nas escolas primárias do estado de Mato Grosso e ao incentivo financeiro previsto no *Regulamento da instrução publica primária* de 1910, considerando que

“Poesias Escolares” estão em perfeitas condições de bem preencher o fim a que são destinadas, – qual o de incutir no animo simples das crianças, as proveitosas lições de moral, atravez do verso cuidadosamente trabalhado em estylo correcto, porem empregnado de encantadora singeleza...ocupam-se de assumptos da historia patria e da do nosso estado...concorre para a divulgação de uma obra litteraria com muito cunho Matto-grossense, como ainda não apareceu entre nós. (Matto-Grosso, Acta do Conselho Superior, 1915, p. 47)

O parecer emitido pela 2.^a comissão, que analisou *Lições de Tachigraphia* também aprovou o uso desse livro em Mato Grosso, considerando-o “uma das melhores obras do genero, sendo digna de ser approvada pelo Conselho Superior para o fim de poder ser adoptada em nossas escolas profissionaes”. (p.48) Muitos são os elogios ao livro do professor Joaquim Pereira de Camargo, da Escola Normal Secundária de São Paulo que teria demonstrado clareza, simplicidade e método em suas orientações.

Dada a importância do parecer da 3.^a comissão, julguei que sua citação completa, apesar de longa, contribuiria para a compreensão de aspectos cruciais a serem discutidos.

Parecer. Sobre o "Primeiro Livro de leitura" de Alvaro Paes de Barros. – Encarregados de dar parecer sobre o "Primeiro Livro de Leitura" de Alvaro Paes de Barros, apresentado ao Conselho Superior da Instrução Publica do Estado de Matto-Grosso, temos a honra de o fazer do seguinte modo:

No ensino da leitura existem hoje dois methodos bem caracterizados e oppostos: analytico e syntetico sendo que este vae cahindo em desuso pelas incontestaveis vantagens que aquelle lhe leva. Entre esses dois methodos existe um misto, ou antes, na transição de um para outro empregou-se durante algum tempo um meio termo que se tornou conhecido pelo nome de methodo João de Deus. Cada methodo é empregado sob varios processos seguidos pelos autores de livros de leitura e pelos professores. O methodo analytico consiste em partir segundo preconizou o immortal Pestalozzi, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstracto, do significativo para o insignificativo, da sentença para os elementos graphicos da linguagem escripta. A creança aprende a fallar por gritos que exprimem pensamentos completos e logo que o seu aparelho vocalico o permite ella enuncia sentenças cuja significação lhe é familiar. Nem uma creança aprende a fallar decorando elementos phonicos para juntal-os em palavras. Dadas as intimas ligações entre a linguagem e a leitura, é evidente que a leitura deve começar por onde começa aquella.

Foi este, pode-se dizer, o ponto de partida considerado pelos iniciadores do methodo analytico e que até hoje constitue o mais forte argumento contra o methodo syntetico, alem de outros importantissimos de ordem psychologica sustentados pelos mais notaveis e experimentados pedagogistas modernos e que nos animariamos a resumir se não fosse o temor de tornar demasiado longo este simples parecer. Na America do Norte – padrão da educação moderna – o eminente educador Francis Parker e a dedicada professora Sofia (sic!) Arnold são os dois mais conhecidos propagadores do methodo analytico. Em S. Paulo, por onde foi moldada a nossa reorganisação do ensino com a vinda dos normalistas daquelle Estado para esse fim o illustrado Professor Arnaldo de Oliveira Barreto a principio foi contrario a palavrção como se começou a conhecer alli um dos processos do methodo analytico, porque esse methodo não fora ainda bem exposto, e escreveu então como protesto a sua Cartilha das Mães; porém mais tarde penitenciou-se lealmente escrevendo a sua Cartilha Analytica e ainda, traduzindo Parker, escreveu a seguinte nota: "A creança que aprende por qualquer desses processos, solletração ou syllabação, principalmente em portuguez, tem uma leitura arrastada, penosa, artificial contraria inteiramente a naturalidade da expressão com que ella traduz, na conversa, as suas idéas e sentimentos. São taes processos uma negação absoluta do fim do ensino da leitura, que é o aperfeiçoamento da expressão oral, ao mesmo passo que também é um estímulo ao desenvolvimento da actividade mental da creança".

Os partidarios do methodo analytico são naquelle Estado quasi que a totalidade do seu professorado não só publico como particular. E muitos livros magnificos têm alli apparecido entre os quaes citaremos além dos de Arnaldo Barreto, os de Theodoro de Moraes, Francisco Vianna.

Isto posto passemos a examinar o livro sobre que temos de dar nosso parecer: – O Autor não segue em seu trabalho nem um methodo rigorosamente fallando; começa pelo processo reprovado da solletração, apresentando logo na primeira licção o conjuncto de signaes insignificativos que constituem o alphabeto; na terceira licção começa a fazer uma especie de analyse desse alphabeto

dividindo-o em vogaes e consoantes; nessa terceira lição ainda colloca uma nota que é para o professor bem dispensavel e para o alumno fica alem do seu alcance; da quarta lição em diante começa um processo de solletração e syllabação mixto e sem ao menos obedecer ao menos indicação phonologica; da decima sexta lição em diante começa um processo sem methodo, de palavrção com uma lista árida de palavras entre as quaes incluye algumas logo no começo esdruxulas e outras de significação abstrata, além de certas que tendem para a enganosa sciencia que tanto mal da aos tenros cerebros infantis. Depois de tudo isto surgem novamente as palavras divididas em syllabas nos exercicios preparatorios da leitura corrente, preparando assim uma leitura viciada, tropega, inexpressiva.

Por ultimo vêm alguns trechos de leitura corrente que constituem a única parte aproveitavel do livro, pelos ensinamentos que alguns encerram.

Enfim, o livro consiste numa miscellania de processos sem obedecer a nem um methodo, sem gravuras cujo alcance é tão facil de se conceber; não está nos casos de ser approved principalmente para Matto Grosso, que já iniciou a introdução do methodo racional – o analytico – de accordo com a orientação trazida pelos professores normalistas contractados em S. Paulo para reformar o nosso ensino. Cuyaba 28 de agosto de 1915. Alexandre Magno Addor, relator. Philogonio de P. Corrêa, Jayme Joaquim de Carvalho. Posto em discussão e a votos o parecer supra, foi elle approved no sentido de não ser acceito o livro de que se trata. (grifos do original) (*Acta do Conselho Superior da Instrucção Pública*, 1915, p.47-49)

É, pois, no exercício de sua competência, que o Conselho Superior aborda uma questão importante relativamente aos métodos de ensino de leitura, mediante o parecer de uma comissão, evidenciando, dessa forma, o uso do método analítico para o ensino de leitura adotado no Mato Grosso. Essa referência que consta nessa ata¹²⁰ do Conselho Superior da Instrução Pública desse estado adquirir relevância para os objetivos desta tese, não apenas porque são raras as informações encontradas sobre o objeto abordado, mas especialmente por ser representativa da concepção de métodos de ensino de leitura apropriada pelos membros do Conselho e divulgada em Mato Grosso na segunda década deste século. Essa afirmação se deve, entre outros fatores abordados ao longo desta tese, à conclusão que se lê na ata supra citada:

[Mato Grosso]...já iniciou a introdução do methodo racional – o analytico – de accordo com a orientação trazida pelos professores normalistas

¹²⁰ Apresento cópia integral da Acta do Conselho Superior da Instrucção Pública, como anexo 7, em apenso.

contractados em S.Paulo para reformar o nosso ensino. (*Ata do Conselho Superior da Instrução Pública*, 1915, p. 49)

Nesse parecer, a questão do método de ensino de leitura vem à tona, merecendo uma reflexão por parte dos membros do Conselho e levando-os a sistematizarem suas concepções e, nesse exercício, fornecerem indícios das práticas de ensino de leitura desenvolvidas naquela época.

Conforme se pôde notar, a categoria dos professores primários não se fez representar na comissão designada pelo Conselho. A única professora primária, membro desse órgão, por algum motivo não explicitado na ata, não chegou a participar, embora tivesse sido designada relatora. Assim, a comissão contou com um Coronel, que representava a Câmara Municipal e que substituiu a professora primária, e dois bacharéis, sendo um professor secundário e o outro representante da Secretaria do Governo. Diante do parecer elaborado por essa comissão, pode-se pensar que, ou as discussões sobre métodos de ensino de leitura eram bastante comuns e de domínio de todos os administradores públicos e intelectuais de Mato Grosso, ou a comissão foi subsidiada por quem teria condições de discutir e refletir sobre a questão dos métodos de ensino de leitura. A segunda opção parece a mais adequada e remete à uma questão que não pode, pelo menos no momento, ser respondida: a quem recorreu a comissão? Quem seria(m) o(s) outro(s) sujeito(s) desse discurso? Os professores paulistas? A própria professora Idalina que aparentemente não participou da comissão, nem assinou como relatora?

A comissão elaborou uma reflexão sobre os métodos de ensino de leitura conhecidos, antes de concluir seu parecer que obedece à seguinte estrutura: inicialmente expôs e classificou os métodos de ensino de leitura que, segundo os membros da comissão, existiam naquela época; em seguida, definiu o que entendia por método analítico citando

seu precursor – Pestalozzi. Na sequência, argumentou em favor do método analítico, relevando alguns de seus princípios, citando nessa oportunidade famosos “propagadores” desse método: dois norte-americanos, Francis Parker e Sarah Arnold, que o (a) amanuense equivocadamente grafou como “Sofia” e alguns paulistas, como Arnaldo Barreto, Theodoro de Moraes e Francisco Vianna. O método sintético não é definido, pelo menos não como se fez em relação ao método analítico. A referência dedicada ao método sintético não o explicita. A comissão prefere mostrar seus inconvenientes recorrendo a uma citação de Barreto e Stott¹²¹, enquanto tradutores de Parker (1909), como se verá a seguir.

Na última parte do parecer a comissão empreende uma análise do *Primeiro Livro de Leitura*, em questão. Realiza-se, então, um levantamento crítico das características do livro, abordando-se : método adotado, estrutura das lições, ausência de gravuras. Finalmente o veredicto: “não está nos casos de ser aprovado...” (p. 49). Explicação: porque já se introduzira o método analítico, atendendo-se a orientações dos normalistas paulistas.

Começando por classificar os métodos de ensino de leitura – o analítico e o sintético – a comissão argumentava:

No ensino da leitura existem hoje dois methodos bem caracterisados e oppositos: analytico e syntetico sendo que este vae cahindo em desuso pelas incontestaveis vantagens que aquelle lhe leva. Entre esses dois methodos existe um mixto, ou antes, na transição de um para outro empregou-se durante algum tempo um meio termo que se tornou conhecido pelo nome de methodo João de Deus. Cada methodo é empregado sob varios processos seguidos pelos autores de livros de leitura e pelos professores. (*Acta do Conselho Superior da Instrucção Publica*, 1915, p. 47)

A menção aos métodos de ensino de leitura – o analítico e o sintético – e a referência ao método João de Deus, que a comissão fez questão de grifar para chamar a

¹²¹ Citação em nota de rodapé, não numerada, em *Palestras sobre Ensino*, de Francis Parker (1909, p.14).



atenção, indicam uma preocupação relativamente ao ensino de leitura que ainda não havia sido constatada em nenhuma outra fonte documental localizada em Mato Grosso, para os objetivos desta tese. As explicações fornecidas revelam a apropriação feita pelas autoridades educacionais matogrossenses, naquele momento representadas por uma comissão que sistematiza suas concepções sobre *o que eram, como eram ou como deveriam ser* os métodos de ensino de leitura. Sem dúvida, primeiramente, há que se reconhecer que a comissão tinha informações bastante consistentes sobre a temática em questão, embora não se tenha encontrado nos institutos e acervos consultados indícios da existência de material escrito que subsidiassem esses conselheiros. Essa ausência de uma literatura pedagógica, que se existiu, não foi conservada, permite pressupor que a introdução do método analítico pelos normalistas paulistas no início da década de 1910 surtiu seus efeitos positivos, no sentido de contribuir para as reflexões teóricas dos membros do Conselho e para a construção de uma compreensão sobre os métodos de ensino de leitura, fora e dentro de Mato Grosso.

Reconhecendo a existência de dois métodos, opostos e distintos, a comissão menciona o Método João de Deus, como um método misto, de “transição” do sintético para o analítico, ou ainda de “meio termo” entre ambos, conforme frisa. É bem possível que a comissão argumentasse com base em experiências do estado de Mato Grosso, no entanto, nas relações de material e livros do almoxarifado não se encontram indícios de que a *Cartilha Maternal*, de autoria do poeta português João de Deus, publicada em 1876, tenha sido utilizada nas escolas matogrossenses, nem no final do século XIX, nem nas primeiras décadas deste século. Também não se encontram referências ao poeta João de Deus, nem ao seu método de ensino de leitura.



Usada ou não em Mato Grosso, o certo é que essa *Cartilha* e o método por ela proposto eram conhecidos pela comissão constituída pelos membros do Conselho Superior da Instrução Pública que a eles aludem, numa demonstração de que argumentam com “conhecimento de causa”. Todavia, se essa cartilha e esse método não eram comuns em Mato Grosso, como tudo indica, a sua citação como “transição” entre os métodos analítico e sintético remete a uma polêmica de proporções consideráveis estabelecida no estado de São Paulo, onde essa *Cartilha* teve um papel preponderante por volta da década de 1880, conforme já foi apontado nesta tese.

É possível que a comissão designada pelo Conselho Superior da Instrução Pública tenha classificado o método João de Deus, como “misto” ou de “transição”, em função da ênfase conferida à sentencição como parte do processo do método analítico. Nesse caso, entre o método sintético que priorizaria a letra ou a sílaba, e o método analítico que enfatizaria, não necessariamente apenas, mas predominantemente a sentencição – entendida aqui como formação e análise de sentenças –, a palavrção ficaria realmente num “meio termo”.

A citação a seguir (com grifos do original) também parece corroborar esse raciocínio:

O methodo analytico consiste em partir segundo preconizou o immortal Pestalozzi, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstracto, do significativo para o insignificativo, da sentença para os elementos graphicos da linguagem escripta. (*Matto-Grosso, Ata do Conselho Superior da Instrucção Publica, 1915, p. 47*)

Os princípios delineados e a forma de encaminhamento do método analítico, conforme elaborou a comissão, coadunava-se perfeitamente com os princípios preconizados para esse método divulgados exaustivamente no estado de São Paulo por volta da primeira e segunda décadas deste século, especialmente na *Revista de Ensino* (SP). Na aplicação desse método, a recomendação é que, de fato, a ênfase recaia exatamente na elaboração de sentenças que partam de estampas ou de objetos de interesse

das crianças. Algumas citações de diversos autores, extraídas da *Revista* (em datas variadas) evidenciam os argumentos para defesa do uso da sentença como ponto de partida para o ensino da leitura:

...o trabalho do professor consiste em estabelecer uma palestra com a classe sobre o assumpto expresso nas sentenças da lição, provocando os alumnos a pensarem e a exprimirem suas ideias por sentenças completas. (Silva, 1909, p. 35)

Não aprendemos a falar, falando – primeiro letras, depois syllabas e por ultimo sentenças. Aprendemos a falar, falando sentenças. Si a leitura há de ser uma copia da fala, ella deve começar pelas sentenças. Archive o auditorio esta primeira illação. É verdade que houve um tempo em que a linguagem era interjectiva, formada de gritos. Mas as interjeições reduzem-se a sentenças. Reproduzindo os seus antecessores prehistoricos. A criança começa gritando, pronuncia só as syllabas tonicadas, porque esta é a syllaba que ella ouve, e depois emprega vocabulos isolados. Taes syllabas e taes vocabulos, entretanto, equivalem a sentenças. (Escobar, 1911, p. 9)

1º Passo: Provocar, em palestras, a observação dos alumnos sobre um objecto ou estampa qualquer, levando-os a enunciarem sentenças (cinco ou seis, nas primeiras lições) relacionadas umas com as outras, de modo que o objecto logico de uma seja empregado como sujeito da sentença immediata, formando o todo uma pequena historia descriptiva do objecto ou estampa que sirva de assumpto à lição. (Oliveira, Dordal e Barreto, 1914, p. 1)

Tendo explicitado as bases dos métodos analítico e sintético os membros da comissão passam a emitir seu parecer que desaprova a adoção do *Primeiro Livro de Leitura*, da autoria de Alvaro Paes de Barros. Há também uma justificativa que, provavelmente, foi bastante convincente:

Enfim, o livro consiste numa miscellania de processos sem obedecer a nem um methodo, sem gravuras cujo alcance é tão facil de se conceber; não está nos casos de ser approvado principalmente para Matto Grosso, que já iniciou a introdução do methodo racional – o analytico – de accordo com a orientação trazida pelos professores normalistas contractados em S. Paulo para reformar o nosso ensino. (Matto-Grosso, *Acta do Conselho* 1915, p. 49)



Um detalhe importante para o qual a comissão chama a atenção relaciona-se com as gravuras¹²² que tinham um papel fundamental não se podendo, absolutamente, desprezar, tendo em vista que faziam parte do método intuitivo, recomendado desde as últimas décadas do século XIX, no Brasil, (e também no Mato Grosso, desde a última década desse século) que exigia figuras, desenhos etc. como auxiliares do ensino e da aprendizagem de conteúdos escolares. As estampas visavam tornar o ensino agradável evitando-se “fadigar o intelecto das crianças”. Desse modo, apresentar um livro sem gravuras naquele período era inadmissível, pois evidenciava desconhecimento dos princípios básicos que regiam o ensino “moderno”.

Nota-se que, coerentemente com os princípios do método analítico, fundamentado especialmente no livro *Palestras sobre o ensino* (1909), de Francis Parker as gravuras fazem parte das lições e visam a auxiliar a compreensão do aprendiz, que aprende a ler por atos de associação. Portanto, objetos e estampas devem ser usados abundantemente:

Os objetos escolhidos serão os que mais agradem ao aprendiz: uma bola, um pião; brinquedos ou gravuras representando um gato, um menino, um pato, um rato, uma vaca, uma galinha, uma casa, um cão, um cavalo, um sapato, etc. (Parker, 1909, p.20)

A associação entre ver, ouvir e entender a idéia é reiterada por Parker que considera importante que se recorra aos desenhos, às palestras e histórias curtas. O emprego de objetos, na sua opinião, deve acontecer até que “associem as creanças, activamente, palavras novas com ideias, sem mais o auxilio dos objetos ou estampas que

¹²² Observe-se que todas as cartilhas mais usadas nesse período – meados da segunda década do século XX : *Cartilha das Mães*, *Cartilha Analítica* (ambas de Arnaldo Barreto) e *Cartilha Nacional* (de Hilario Ribeiro), apresentam inúmeras gravuras.

as produzem”. Essa “arte de ensinar a ler”, para Parker, deveria chamar-se “Methodo da palavração”, tendo em vista que

por elle se ensina a palavra como um todo, como a imagem de uma ideia, sem solicitar a attenção da creança, para os seus elementos constituintes, letras ou syllabas, antes de lhe estar ella gravada no espirito como um objecto claro. (Parker, 1909, p.21)

Inúmeras notas de rodapé, de autoria dos tradutores, no livro de Parker não apenas esclarecem termos utilizados pelo autor, como são usadas para recomendar o uso da *Cartilha Analitica*; o teor, na sua maioria, procura evidenciar que essa cartilha atende plenamente os princípios desenvolvidos pelo autor norte-americano. Um exemplo interessante é o da página 47, em que os tradutores sugerem alternativas aos exemplos de Parker, na tentativa de incentivar os professores a empregarem exercícios que proporcionariam os mesmo êxitos que teriam se empregassem os exemplos de Parker. Em nota de rodapé à página 21, esclarece-se que “Methodo analytico” será a denominação mais apropriada, porque traduz, rigorosamente, as ações mentais que se sucederiam no espírito da criança nesse aprendizado.

Com relação à defesa que os membros do Conselho Superior da Instrução Pública empreendem em favor do método analítico, um dado chama a atenção. Ocupados em explicitarem os diferentes métodos de ensino de leitura e recorrendo às contribuições do educador paulista Arnaldo de Oliveira Barreto, os conselheiros argumentam que esse professor era, a princípio, contra a *palavração*, que era um dos processos do método analítico:

porque esse methodo não fora ainda bem exposto, e escreveu então como protesto a sua Cartilha das Mães; porém mais tarde penitenciou-se lealmente escrevendo a sua Cartilha Analytica e ainda, traduzindo Parker, escreveu a seguinte nota: A creança que aprende por qualquer desses processos, solletração ou syllabação, principalmente em portugues, tem uma leitura arrastada, penosa, artificial contraria inteiramente a naturalidade da expressão

com que ella traduz, na conversa, as suas idéas e sentimentos. São taes processos uma negação absoluta do fim do ensino da leitura, que é o aperfeiçoamento da expressão oral, ao mesmo passo que tambem é um estímulo ao desenvolvimento da actividade mental da creança (*Matto-Grosso, Acta do Conselho Superior*, 1915, p. 49) (grifo do original)

A posição favorável da comissão em relação ao método analítico e a menção do nome de Arnaldo Barreto e sua *Cartilha* confirma-se com a localização de relação de material escolar¹²³ encontrada no inventário do material do Almoxarifado da Instrução Pública, em 1916, onde constavam em estoque 247 exemplares da sua *Cartilha Analytica*. Antes disso, no entanto, relações de material usado nas escolas já indicavam a utilização da *Cartilha Analytica* no ano de 1912¹²⁴, embora nesse ano predominasse o uso de *Cartilha das Mães*, de Arnaldo Barreto.

Uma questão importante que vem à tona no parecer dessa comissão é a que se refere à circulação de cartilhas de ensino de leitura nas escolas de Mato Grosso. Sem dúvida, esse período (segunda década do século XX) foi extremamente rico no que concerne à diversidade de títulos e a quantidade de exemplares que circularam nas escolas públicas¹²⁵ matogrossenses. Sobre esse assunto retornarei oportunamente, pois não se pode desconsiderar as relações entre a circulação desse recurso didático e o emprego de determinados métodos de ensino de leitura, ainda que se saiba que a simples menção de existência de cartilhas não seja determinante de seu uso, nem garantia de adoção de seus princípios constitutivos.

¹²³ Ver no anexo 14, em apenso, inventário dos livros do almoxarifado da Diretoria Geral da Instrução Pública.

¹²⁴ Sobre fornecimento de livros e cartilhas às escolas pública, em 1912, ver anexos 12 e 14.

¹²⁵ O anexo 17 é elucidativo com relação aos títulos de cartilhas usadas no período de 1910 a 1919. Faltam dados de alguns anos que, lamentavelmente, não foram localizados no momento. Ver, no anexo 20, a quantidade de exemplares de cartilhas adquiridas pela Diretoria Geral da Instrução Pública nesse período. No ano de 1917 foi feita uma das maiores aquisições de cartilhas. Compraram-se 2000 *Cartilhas das Mães*, de Arnaldo Barreto.

As discussões propostas pela comissão encarregada de analisar o *Primeiro Livro de Leitura*, de Alvaro Paes de Barros, que é duramente criticado, não merecendo aprovação, o uso da *Cartilha Analytica*, do professor paulista Arnaldo Barreto, as críticas endereçadas ao método sintético e o esclarecimento sobre o “arrependimento” de Barreto – por não ter adotado logo o método da palavração, considerado um método racional e científico, são indicativos de uma preocupação com a necessidade de esclarecimentos sobre métodos de ensino de leitura nas escolas primárias de Mato Grosso, que se encerra com a definição de uma opção pelo método analítico. Não se pode dizer que essa preocupação fosse apenas da comissão responsável pelo parecer aqui apresentado e discutido, até porque o Conselho aprova, por unanimidade, a deliberação da comissão indicada para o julgamento da questão.

Certamente, a posição dessa comissão designada pelo Conselho Superior da Instrução Pública pode ser considerada representativa das discussões que provavelmente ocorriam, não apenas nessa instância consultiva e deliberativa, mas também entre os professores primários, muitos formados na Escola Normal do estado de Mato Grosso, administrada e organizada desde 1911, pelo professor paulista Leowigildo Martins de Mello que, como se viu, foi um dos reformadores do ensino público matogrossense, tendo introduzido as primeiras orientações sobre o uso do método analítico para o ensino de leitura nas escolas públicas de Mato Grosso.

Do parecer emitido pela comissão, pode-se, ainda, inferir que os argumentos utilizados evidenciam, de certa forma, o momento histórico vivido nessa fase da reforma e organização do ensino primário no estado de Mato Grosso, em que a questão da “metodização” do ensino da leitura se constitui numa preocupação pedagógica que, se não emerge no órgão público de maior poder consultivo e deliberativo sobre as questões

educacionais no Mato Grosso – o Conselho Superior da Instrução Pública, cuja constituição e competência, legalmente regulamentadas, eram inquestionáveis – tem nesse órgão, nesse momento, sua mais forte expressão, dado que o Conselho Superior, mediante a atuação dessa comissão, constituída internamente, exerce a função de catalizador, sistematizador e divulgador das preocupações sobre a questão dos métodos de ensino de leitura em Mato Grosso.



1.3 O método analítico para o ensino de leitura: a caminho da adoção oficial

A questão dos métodos de ensino de leitura no Mato Grosso parece ter merecido atenção, por parte da administração pública, apenas esporadicamente. De um ponto de vista cronológico, entre uma iniciativa e outra, que desencadeasse reflexões a respeito dessa questão, há períodos de tempo extremamente longos. Entre o período em que se inicia a discussão sobre a necessidade de utilização de métodos de ensino, que introduz o método analítico para o ensino da leitura e sua adoção oficial, por meio de um regulamento da instrução pública, passam-se quase duas décadas.

Conforme se observou, a introdução de um método de ensino de leitura se deu em 1910, com a reforma do ensino público e a implantação dos grupos escolares, não chegando, porém, a constituir-se numa “política de alfabetização”, para usar uma expressão contemporânea, ou de “ensino de leitura”. Pouco se sabe da expansão/divulgação do método analítico então sugerido. Apenas por meio de indicações de relações de material do Almojarifado da Diretoria da Instrução Pública pode-se tentar compreender alguns aspectos relacionados a compra de material didático pela Diretoria da Instrução Pública e a distribuição de cartilhas para as escolas.

Em 1915, o Conselho Superior da Instrução Pública tendo como tarefa a apreciação de alguns livros que poderiam ser adotados nas escolas públicas, apresenta mediante parecer de uma comissão, importante argumentação sobre a questão dos métodos de ensino de leitura. A comissão designada analisa o *Primeiro Livro de Leitura*, de Alvaro Paes de Barros, que é considerado inadequado por não atender as exigências do método analítico, já introduzido em Mato Grosso. Fica evidente na *Ata do Conselho Superior*, que



registra o parecer, o desejo de fortalecer uma prática já em andamento, com a recusa de um livro que contrariaria princípios já disseminados entre os professores matogrossenses.

Quase dez anos se passam desde a emissão desse parecer do Conselho Superior da Instrução, sem que se percebam outras iniciativas no sentido de consolidação do método analítico para o ensino de leitura que, provavelmente, foi utilizado com maior rigor depois do posicionamento do Conselho que procurou mostrar suas vantagens. A publicação do *Programma da Escola Modelo Anexa a Normal*, em 1924, recoloca a questão do método de ensino da leitura, enfocando os processos de análise e síntese, tendo a sentença como ponto de partida. Aspectos desse *Programa* e sua orientação para aplicação do método analítico-sintético serão apresentados no próximo tópico.

Antes disso, porém, vale a pena ressaltar que, poucos anos depois da divulgação desse *Programa*, uma nova reforma do ensino público, em 1927, declara em regulamento a adoção oficial do método analítico para o ensino de leitura em Mato Grosso. A obrigatoriedade de aplicação desse método, depois de dezessete anos de sua introdução, permite inferir que, apesar das dificuldades enfrentadas na vagarosa reforma do ensino primário, especialmente no que se refere à implantação dos grupos escolares, o uso do método analítico para o ensino de leitura parece ter tido boa receptividade entre os professores e deve ter merecido uma avaliação positiva por parte dos administradores públicos e dos intelectuais de Mato Grosso que decidiram pela adoção, de fato, do método analítico para o ensino de leitura.



1.3.1 O método de ensino de leitura e o *Programma da Escola Modelo Anexa* -

1924

Conforme já apontado, são poucas as referências encontradas em fontes documentais a respeito de orientações sobre métodos de ensino de leitura em Mato Grosso. Dentre essas poucas referências encontra-se o *Programa da Escola Modelo Anexa a Normal*, de 1924. Diferentemente do *Programa dos Grupos Escolares de Mato Grosso*, de 1910, que incluía poucas orientações sobre o ensino de leitura e que acompanhava como anexo o primeiro *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa*, em 1911, esse *Programa da Escola Modelo Anexa* é bastante explicativo no que tange aos procedimentos na aplicação do método de ensino de leitura no primeiro ano primário.

Leitura e linguagem oral

1º anno

Materia

a)- (Para todos os alumnos completamente analphabetos) Leituras no quadro negro até que sejam perfeitamente fixadas e promptamente reconhecidas muitas palavras, a maior parte das syllabas e algumas letras.

b)- Leitura da cartilha adoptada e reproducção oral socratica do trecho lido .

c)- Leitura do 1º livro adoptado e reproducção do trecho lido.

Como ensinar

A leitura será ensinada pelo methodo analytico-syntetico. Methodo analytico é aquelle em que se vae do todo para as partes; methodo syntetico é aquelle em que se vae das partes para o todo.

O methodo analytico-syntetico applicado ao ensino de leitura determina a observancia desta ordem:

a)- leitura de sentenças como vehiculo para fixação de palavras (analyse); combinação de palavras fixadas para formação de novas sentenças(syntese).

b)- leitura de palavras como vehiculo para fixação de syllabas (analyse); combinação de syllabas fixadas para a formação de novas palavras e sentenças (syntese).

c)- leitura de syllabas como vehiculo para fixação de letras (analyse); combinação de letras fixadas para formação de novas syllabas, palavras e sentenças (syntese).

Depois de iniciadas, assim, as classes, ser-lhe-ão entregues as cartilhas.

A leitura se fará, então, alternadamente:

a) leitura no quadro negro, da lição da cartilha (com recapitulação summaria dos passos seguidos na phase inicial); b) leitura da mesma lição na cartilha.

Terminada a leitura da cartilha, serão entregues às classes os 1º livros.

A leitura do 1º livro requer ainda algumas lições no quadro negro, para o perfeito reconhecimento das palavras de mais difícil graphia ou de mais difícil pronuncia.

Resultado a alcançar

Reconhecimento prompto de quaesquer palavras, syllabas e letras; leitura corrente do 1º livro adoptado. (Programa da Escola Modelo Anexa a Normal -1924)

Nesse *Programa* fica determinada a utilização do método analítico-sintético¹²⁶ tal como explicitado, com foco na análise (decomposição de sentenças em palavras, de palavras em sílabas e de sílabas em letras) e na síntese (combinação de palavras em sentenças, de sílabas em palavras e de letras em sílabas).

Conforme propõe esse *Programa*, a matéria a ser ensinada “leituras no quadro negro” coloca uma ordem de prioridade: enfatiza a fixação e o reconhecimento de muitas palavras, grande parte de sílabas e algumas letras. A ênfase recai no estudo das palavras, “muitas palavras”, às quais deverá ser dado maior atenção. Embora o *Programa* se encarregue de explicitar o método na seqüência dessa exposição, já estão explícitos nessa primeira parte os princípios do método analítico-sintético.

De acordo com esse método o ponto de partida para o ensino de leitura deve ser os elementos considerados de maior significação – o “todo”, ou seja, sentenças e palavras – nunca as partes constituintes desta: as sílabas e as letras.

Tendo exposto a matéria a ser ensinada, o *Programma* se encarrega de explicar os procedimentos que o professor deve adotar no ensino da leitura a seus alunos, pelo método

¹²⁶ Nas fontes documentais consultadas não se percebeu nenhuma polêmica a respeito dessa decisão. Também não foi possível saber se o emprego desse método ficou restrito à Escola Modelo Anexa a Normal, ou se essa orientação disseminou-se pelas demais escolas do estado. Não se encontrou, nos relatórios dos diretores da instrução pública, registro de nenhuma situação que trouxesse indícios de problemas com métodos de ensino de leitura. Na verdade, em raras ocasiões, e só por volta de 1930 é que constam em alguns relatórios argumentos referentes à métodos de ensino. A preocupação maior, presente nesses documentos, é sempre de ordem geral, ligada a questões administrativas (quantitativas) de matrícula, frequência, ausência de inspeção etc.

analítico-sintético. O professor deve partir sempre da leitura de sentenças no quadro-negro, visando o reconhecimento de palavras que, posteriormente se combinam para formar novas sentenças; vencida essa etapa, a leitura de palavras possibilitará o reconhecimento de sílabas que, combinadas, podem formar novas palavras; e, finalmente, partindo para a leitura de sílabas, visando ao reconhecimento de letras que se combinam para formarem novas sílabas. O exercício de leitura deveria, ainda, passar pelo binômio quadro-negro/cartilha.

A adoção do método analítico-sintético na única Escola Modelo matogrossense, conforme explicitado no *Programa da Escola Modelo Anexa a Normal*, pode ser entendida como a primeira medida institucional, tomada pela administração pública de Mato Grosso, relativamente a uma sistematização, a um detalhamento na explicitação de um método de ensino de leitura, visando a fornecer orientações em forma de passos a serem seguidos pelo professor. Esse *Programa*, bastante minucioso, parece ter sido, se não o único, um dos poucos instrumentos do gênero que teria, além da função de normatizar, a função de também orientar os professores na aplicação do método recomendado.

Embora não se tenha tido acesso a outras fontes que pudessem esclarecer questões que, provavelmente, foram discutidas nessa época, antes da (ou durante a) elaboração desse *Programa*, pode-se inferir que, dado que em Mato Grosso já se introduzira (em 1910) o uso do método analítico, conforme apontado em momento anterior, já havia, sem dúvida, uma prática construída e em construção sobre ensino de leitura, que deveria estar exigindo atenção e medidas de caráter, não apenas normatizador, mas especialmente de caráter pedagógico, no sentido de fornecer aos professores orientações detalhadas da aplicação de métodos de ensino de leitura. Certamente, não se pode também esquecer o sentido que um programa de ensino como esse teria, enquanto possibilidade de

homogeneização das práticas escolares, ideal almejado por todos os administradores da instrução pública matogrossense. No caso de Mato Grosso, essas práticas escolares pareciam constituir-se mediante os impulsos das reformas e dos regulamentos do ensino público, muito abrangentes e pouco detalhistas com relação ao especificamente didático-pedagógico.

Depois de três anos da publicação desse *Programma da Escola Modelo*, as autoridades educacionais de Mato Grosso oficializam, em regulamento, a adoção do método analítico para o ensino da leitura nas escolas matgrossenses.



1.4 A reforma do ensino primário em 1927: a oficialização do método analítico

1.4.1 A (nova) reforma do ensino primário

A reforma do ensino em 1927 contou com a participação de um outro professor paulista – Rubens de Carvalho. Esse professor também fora convidado no governo de Pedro Celestino, dessa vez no seu segundo mandato. Foi contratado para empreender uma reforma na Escola Normal do estado de Mato Grosso em 1923, tendo assumido então a sua direção e participado, posteriormente, da reorganização do ensino primário em 1927, normatizada pelo *Regulamento da Instrução Publica Primaria*¹²⁷ desse ano.

Esse *Regulamento* deu nova organização e classificação às escolas públicas primárias categorizando-as em: escolas isoladas rurais (com curso primário de dois anos de duração); escolas isoladas urbana (com curso de três anos de duração); escolas isoladas noturnas (igual `a escola isolada urbana); escolas reunidas (com curso primário de três anos de duração), formadas quando, num raio de dois quilômetros, houvessem três ou mais escolas isoladas com 80 alunos no mínimo; grupos escolares (com curso primário de quatro anos de duração) instituídos quando, num raio de dois quilômetros, houvessem 250 crianças em idade escolar, que pudessem formar, no mínimo, oito classes. As escolas reunidas que se desdobrassem, funcionando com oito classes durante um ano, poderiam ser transformadas em grupos escolares.

¹²⁷ Esse Regulamento obedeceu com o Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927, no governo de Mario Corrêa da Costa.



As escolas reunidas eram mais econômicas, se comparadas com os grupos escolares, tendo em vista que seu diretor era um dos professores da escola, que deveria, para poder ocupar o cargo, reger uma das classes da escola sob sua responsabilidade. Economizava-se assim um salário de diretor.

Todavia, mal implantara-se a reforma do ensino primário em Mato Grosso e encontra-se o presidente do estado Annibal Toledo, em *Mensagem à Assembléia*, em 1930, relatando providências tomadas para resolver as dificuldades enfrentadas nessa área do serviço público. Elogiando primeiramente o ensino em Mato Grosso, como um dos serviços públicos mais eficientes do estado, menciona a reforma iniciada em 1910 com a adoção dos métodos pedagógicos “modernos” introduzidos pelos professores paulistas. Para esse presidente, a “semente” se desenvolveu em Cuiabá, capital do estado, como um terreno fértil tendo se propagado pelas cidades principais em Grupos Escolares que apresentavam resultados compensadores do esforço e dos encargos que impunham ao Tesouro.

Mas o presidente argumentava que o mesmo não se poderia dizer das escolas rurais que, espalhadas pelo interior, não ofereciam instalações apropriadas. Faltava material escolar e não se encontravam professores diplomados para regê-las; além do mais tinha o agravante da ausência quase absoluta de fiscalização. Concluía o presidente que se podia considerar como insignificante ou nula a contribuição de uma grande parte dessas escolas para a instrução da infância que residia fora das cidades e das vilas. Por isso, afirmava estar decidido a não prover as escolas rurais que fossem “vagando” e a tratar de criar imediatamente grupos e escolas reunidas, onde quer que se tornassem necessários.

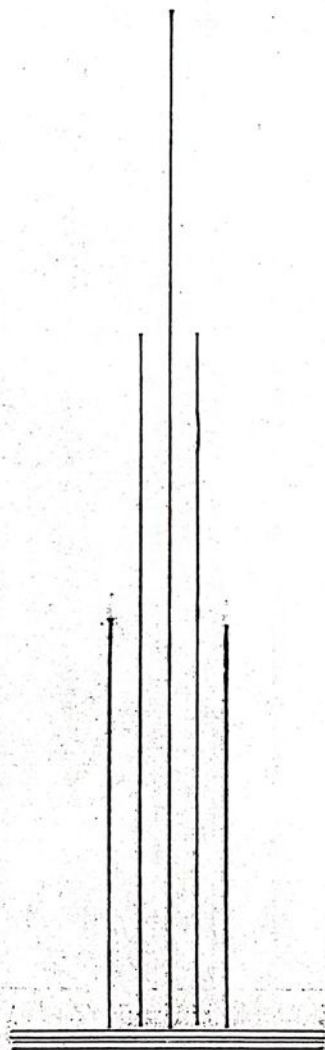
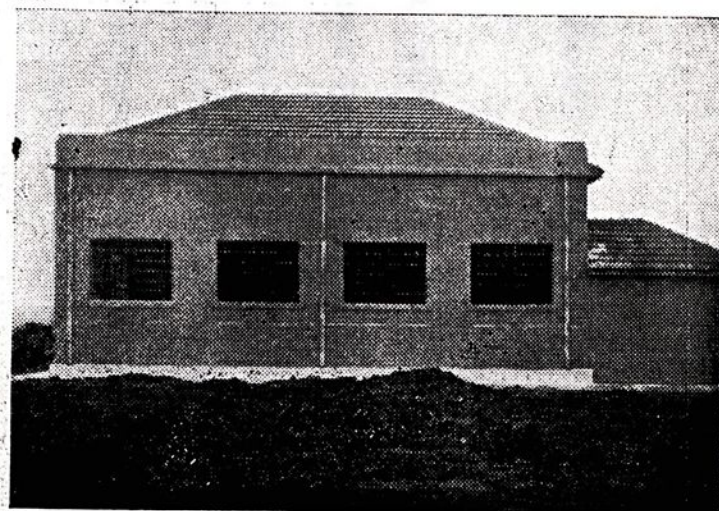
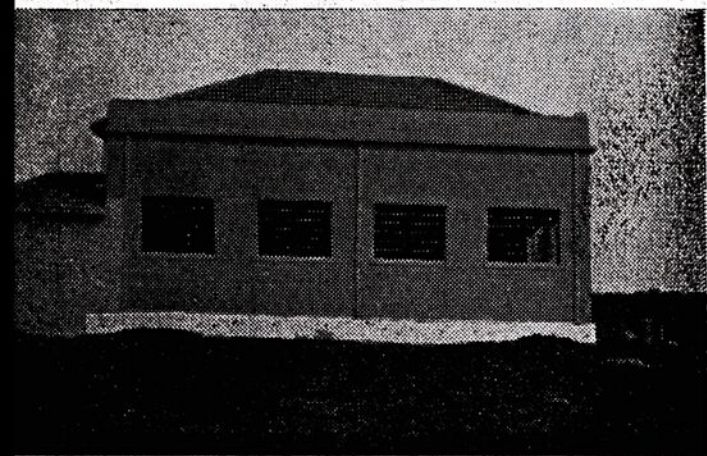
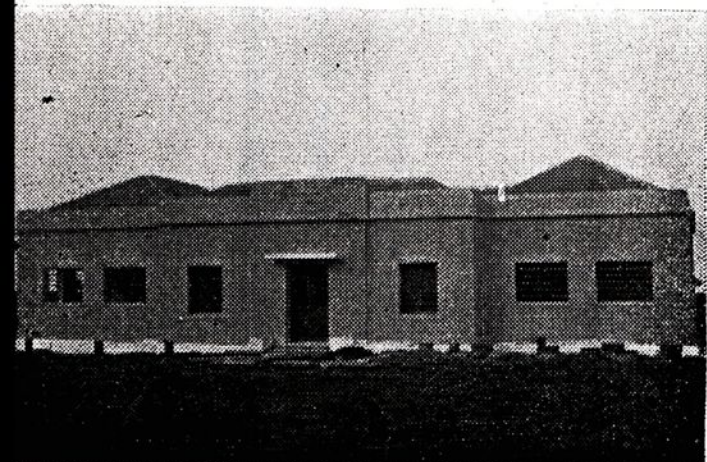


Referindo-se ao número de escolas no estado de Mato Grosso que incluíam : onze grupos¹²⁸, quatro escolas reunidas e 175 escolas isoladas (entre urbanas e rurais), em funcionamento no estado de Mato Grosso, o presidente prometia que ainda naquele ano instalaria outro grupo escolar na Capital, não só para “desafogar” a Escola Modelo Anexa a Normal, que se achava super lotada, como também para fundir no novo estabelecimento algumas escolas isoladas.

Em abril de 1931, o Diretor Geral da Instrução Pública, Franklin Cassiano da Silva, informa em seu *Relatório* ao Secretario Geral do estado, Dr. Leonidas Antero de Mattos que a matrícula nos grupos escolares havia sido de 3.854 alunos. Explica que, por serem ineficientes, haviam sido extintas 14 escolas rurais e sugeria a transformação do Grupo Escolar Caetano Pinto, de Miranda, em Escolas Reunidas, com quatro professores, tendo em vista o decréscimo de matrículas naquele estabelecimento. O diretor acenava ainda com uma economia de 23 ou 24 contos anuais para o estado.

Em 29 de agosto de 1931, relatando sua visita pelo sul do estado, o diretor comenta as dificuldades que constatou nas escolas daquela região. Argumenta novamente sobre as vantagens das escolas reunidas e propõe que o estado empreenda uma nova reforma no ensino. Sugere também que seria de grande vantagem mandar alguns professores para estudarem nos estados de São Paulo ou Minas Gerais, onde frequentariam, em dois ou três meses, um curso de aperfeiçoamento. Poderiam, então, iniciar a reforma aplicando os processos que estavam em uso naqueles estados.

¹²⁸ Apenas os grupos de Cuiabá, Corumbá, Ponta Porã e Campo Grande estavam instalados em prédios especialmente construídos para a finalidade a que se destinavam, conforme o presidente Annibal Toledo.



ESCOLAS REUNIDAS DE "RIO-PARDO"

1.4.2 A adoção oficial do método analítico

Embora se perceba, de certa forma, alguns períodos de aparente silêncio em torno da questão dos métodos de ensino da leitura, desde a introdução do método analítico, durante a reforma da instrução pública de 1910, parece que houve uma avaliação positiva relativamente ao emprego desse método para o ensino da leitura, por parte das autoridades educacionais de Mato Grosso que, ao implantar uma nova reforma da instrução pública, oficializou a utilização desse método no estado de Mato Grosso, mediante sua inclusão no *Regulamento da Instrução Pública Primária* de 1927.

O artigo que trata do assunto é bastante claro:

SECÇÃO VI

Dos methodos de ensino e das prescripções pedagogicas essenciaes

Art. 91.º - Os professores observarão, no seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas basicas:

- 1.º - passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstracto, do simples para o composto e o complexo, do immediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;
- 2.º - farão o mais largo emprego da intuição;
- 3.º - conduzirão a classe às regras e às leis pelo caminho da indução;
- 4.º - conservarão de vista a finalidade educativa e procurarão o melhor o melhor caminho para alcançá-la;
- 5.º - empregarão, no ensino da leitura, o methodo analytico;
- 6.º - estudarão os seus alumnos para os conduzir de accordo com a capacidade de cada um;
- 7.º - promoverão pela instrucção, o desenvolvimento harmonico de todas as faculdades infantis;
- 8.º - transformarão os seus alumnos em collaboradores;
- 9.º - tornarão as suas lições interessantes;
- 10.º - educarão pela palavra e pelo exemplo;
- 11.º - evitarão a rotina e acompanharão de parte as lições da experiência didática e da ciência pedagogica. (*Matto-Grosso, Regulamento da Instrucção Publica Primaria*, 1927)

Depois de dezessete anos da introdução do método analítico para o ensino da leitura nas escolas matogrossenses pelos normalistas paulistas, conforme se viu nos tópicos anteriores desta tese, foi esse método finalmente tornado oficial, de forma que pressupõe-

se que, a partir do ano de 1927, os professores que ainda não utilizavam o método analítico para ensinarem leitura a seus alunos, passaram a dever aplicá-lo em cumprimento à lei.

A propósito dessa aplicação poucas são as referências encontradas nas fontes documentais escritas localizadas para as finalidades desta tese. Algumas dessas referências podem ser observadas nos relatórios citados a seguir.

Tendo visitado as escolas do sul do estado, o Diretor da Instrução Pública, professor Franklin Cassiano da Silva, comentava no seu *Relatório* ao Secretario Geral do Estado, Dr. Leonidas Antero de Mattos, em 29 de agosto de 1931, sobre o pouco aproveitamento dos alunos, atribuindo as dificuldades ao despreparo dos professores e ao emprego inadequado do método de ensino de leitura :

O emprego do methodo analytico syntetico no ensino de linguagem produz grande resultado quando o professor conhece o processo e o emprega com entusiasmo, mas é de effeito nullo quando empregado por um professor que o não conheça perfeitamente.

Dahi a razão por que se escolhe para os 1. Annos os professores mais dedicados, mais aptos, mais entusiastas pela profissão.

No Sul do Estado fazem justamente o contrario.

Aos professores leigos e menos habilitados se entregam as classes dos 1.annos!

Urge uma reforma geral nos processos de ensino empregados pelos nossos professores. Essa reforma deve ser porem, lenta e gradual. (Silva, 1931, não pag.)

O diretor utiliza o termo analítico-sintético para referir-se ao método de ensino de leitura que, pelo que ele afirma, era usado no sul do estado (região de Campo Grande, Três Lagoas, Miranda etc.). É possível que se tratasse, de fato, de um método intermediário entre o analítico e o sintético, que poderia muito bem ter sido utilizado naquela região. A questão da utilização do método analítico já vinha sendo questionada, especialmente em São Paulo que, em 1920, na Reforma de Sampaio Dória, já havia conferido “autonomia didática” aos professores, permitindo maior flexibilidade na definição de métodos de ensino. Além disso, não se pode descartar a influência de professores paulistas que

contribuíam, por meio da publicação de livros, cartilhas e artigos em revistas pedagógicas e em jornais, para alimentar reflexões sobre questões relacionadas aos métodos de ensino de leitura que, ao final da segunda e início da terceira década deste século continuavam a merecer a atenção de educadores paulistas. Ainda que não se possa, nesse momento, aprofundar questões relativas às contribuições do ilustre professor Lourenço Filho para a aprendizagem inicial da leitura, vale ressaltar também a sua influência pedagógica mediante a divulgação de suas muitas publicações e experiências que relativizavam a importância dos métodos de ensino de leitura (Magnani, 1997, p.204), na medida em que valorizava aspectos do desenvolvimento infantil considerados fundamentais na aprendizagem da leitura. De forma que era perfeitamente possível o emprego de um método analítico-sintético, em Mato Grosso, naquele período, mesmo com a recente oficialização do método analítico para o ensino da leitura.

É possível também que o uso desse termo esteja sendo empregado como sinônimo de “analítico” tendo em vista que a determinação no *Regulamento* de 1927, no seu artigo 91.º é de emprego do método analítico. Talvez acostumados com a denominação utilizada no *Programma da Escola Modelo* (1924), conforme se abordou anteriormente, os administradores escolares de Mato Grosso tenham optado pelo uso de “analítico-sintético”. Uma outra razão que corroboraria para reforçar o uso dessa terminologia, pode estar vinculada à existência da *Cartilha Analytico-Synthetica*, de Mariano de Oliveira que, desde 1921 tinha trânsito entre as cartilhas que circulavam em Mato Grosso, conforme poderá ser observado no capítulo a seguir.

Parece muito provável que se trate mesmo de uma utilização de sinônimos,



principalmente quando se observa outro *Relatório*¹²⁹, o do professor Julio Viégas Muniz, diretor do Grupo Escolar Esperidião Marques, de São Luiz de Cáceres, interior do estado de Mato Grosso, que também faz referências, nesse mesmo ano – 1931 –, ao emprego de um método de ensino de leitura nesse grupo escolar – o método analítico. Nos comentários do diretor Julio Viégas Muniz, ficam patenteados os seus esforços em favor do cumprimento do *Regulamento da Instrução Primária* de 1927, que oficializou o método analítico para o ensino de leitura em Mato Grosso.

Sobre o *Programma* de ensino ministrado no grupo escolar sob sua responsabilidade, primeiramente, o Diretor informa:

Foi cumprido fielmente neste Grupo Escolar, o programma de todas as disciplinas de ensino primario, com resultados os mais satisfatorios, maximé, o emprego restricto, dos methodos, observados pelos Sns Adjuntos, de accordo com o recommendado pelo art.91 e seus numeros, do Regulamento da Instrucção Publica do Estado, mandado observar pelo Dec. N. 759 de 22 de Abril de 1927.

Apezar de não estar ainda este povo habituado ao methodo intuitivo, isto é, o ensino das diversas disciplinas, passando do concreto para o abstracto, para o composto e o complexo, do immediato para o mediato, e finalmente do conhecido para o desconhecido, entretanto com o decorrer do tempo, e os excellentes resultados obtidos já se vai elle, familiarizando com o ensino moderno e a confiança assim augmentando, da parte dos Sns Paes, isto bem demonstrou o acrescimo da matricula no segundo semestre do anno letivo findo, e a rotina sossobra, desaparecendo do meio a que tanto mal fazia.(Viegas, 1931, não pag.)

Sobre o ensino de leitura, o diretor comenta as dificuldades iniciais e o estado em que se encontrava, naquele momento, a questão da aplicação do método analítico no grupo escolar que administrava. Convicto das vantagens desse método afirmava sua determinação em fazer com que também as escolas particulares aplicassem os métodos definidos como “modernos”:

¹²⁹ Esse *Relatório* foi encaminhado ao Director Geral da Instrucção Publica do Estado, em Cuiabá, professor Franklin Cassiano da Silva, em 7 de janeiro de 1931.

O ensino analytic da leitura, causou em dilatado tempo, o mais profundo pesadello, aos responsaveis pela infancia cacerense, e o costume corriqueiro e improprio queria se impôr a todo transe.

Felizmente, a população foi pouco a pouco elevando as vistas, no horizonte vasto e claro da verdadeira instrução, e este Estabelecimento, gosa actualmente, da mais absoluta confiança.

Tratarei de impor, por todos os meios adequados, o uso dos methodos modernos às escolas particulares, da minha circunscrição administrativa. (Viégas, 1931, não pag.)

A aplicação do método analítico para o ensino da leitura na cidade de São Luiz de Cáceres, interior do estado de Mato Grosso e os problemas aparentemente desencadeados por essa aplicação, segundo relata o diretor do grupo escolar que parece extremamente empenhado em levar a termo a adoção desse método, também evidencia as dificuldades que enfrentavam os professores na apropriação e operacionalização do método exigido no regulamento do ensino.

Pode-se também inferir que, se os termos utilizados nos dois relatórios não foram usados como sinônimos, indicando duas formas de condução do processo de ensino de leitura, confirma-se o raciocínio, já apontado nesta tese, da diversidade e concomitância de orientações sobre método de ensino de leitura, evidenciado, sobretudo, pela variedade de títulos de cartilhas mencionadas em fontes documentais escritas consultadas para os objetivos desta pesquisa.

Diante do relato do professor Júlio Viégas, diretor do Grupo Escolar Esperidião Marques, pode-se supor que o método analítico para o ensino de leitura, introduzido em 1910 em Mato Grosso, pelo menos em sua capital – Cuiabá –, somente chegou a esse grupo escolar com a (nova) reforma da instrução pública, em 1927. Vale lembrar que nesse ano (1931) o Grupo Escolar Esperidião Marques já contava com dezenove anos de existência. Se a introdução do método analítico nesse grupo escolar tivesse ocorrido na

época de sua fundação, provavelmente não teriam os “responsáveis pela infância cacerense” passado, quase duas décadas depois, por verdadeiros “pesadelos” na tentativa de aplicar esse método ao ensino de leitura, o qual se constituiu numa grande novidade a desafiar o “costume corriqueiro e impróprio” a que se refere o diretor do grupo, talvez para indicar a resistência dos professores acostumados a ensinarem a leitura por métodos considerados “antigos”.

Pelo ritmo lento de implantação dos grupos e pressupondo que a introdução dessa instituição era condição *sine qua non* para a reorganização do ensino, de acordo com Mello (1911), e pelos títulos das cartilhas mais usadas na década de 1910, há fortes indicativos de que a adoção do método analítico tenha coexistido, no Mato Grosso, com os antigos métodos tradicionais de alfabetização – o da soletração e da silabação. O largo emprego de *Cartas ABC* também corrobora para esse raciocínio.

A única referência que se tem nas fontes documentais consultadas para as finalidades desta tese, de uma possível polêmica sobre a diversidade de métodos de ensino de leitura em Mato Grosso, seus fundamentos, vantagens e/ou desvantagens, é a registrada na *Acta do Conselho Superior da Instrução Pública* de 1915, abordada no tópico 3.2 deste capítulo. Trata-se, todavia, de uma polêmica da qual não se encontraram registros de sua repercussão no meio do professorado matogrossense, diferentemente do que ocorreu em São Paulo, conforme dados revelados pela pesquisa de Magnani (1997). Obviamente o fato de não se encontrarem registros a respeito do assunto também não quer dizer que houvesse consenso entre os professores relativamente à posição do Conselho.

Não há outros indícios de que a questão dos métodos de ensino de leitura tenha feito parte de discussões entre o professorado ou autoridades educacionais de Mato Grosso, nas três primeiras décadas deste século. Os *Relatórios* de Silva e de Viégas, ambos de

1931, abordados anteriormente, trazem algumas poucas informações sobre o assunto e, na verdade, apenas confirmam a utilização de um método de leitura, normatizado no *Regulamento* do ensino primário. O diretor da instrução pública, professor Franklin Cassiano da Silva refere-se a um método de ensino de leitura que ele denomina de analítico-sintético, usado no sul de Mato Grosso, e Julio Viégas Muniz faz referência ao método analítico usado em São Luiz de Cáceres, norte do Mato Grosso.

De qualquer forma, ambos os métodos, resguardadas suas especificidades, abrigavam-se sob a rubrica dos métodos “modernos” em oposição aos “antigos” que representavam uma escola “tradicional” e conservadora, sem a cientificidade que se reivindicava para uma escola nos padrões de modernidade almejados para Mato Grosso. Além do mais, fica difícil imaginar, para a época, a possibilidade ou a insistência na adoção de um único método de ensino para um estado com a extensão territorial de Mato Grosso que teria dificuldades não só na divulgação, mas também no acompanhamento e fiscalização de uma proposta dessa natureza. A coexistência de diferentes métodos para o ensino de leitura, ou de nuances distintas de um mesmo método, evidencia-se, de certa forma, pela variedade de títulos de cartilhas utilizadas, por exemplo, durante o período de 1910 a 1932, conforme se pode observar na maioria dos anexos¹³⁰ desta tese, em apenso.

Mesmo com a orientação de emprego do método analítico no *Programa dos Grupos Escolares de Mato Grosso* (1911), reiterada mais tarde pelo Conselho Superior da Instrução Pública (1915), posteriormente enfatizada (como analítica-sintética) pelo *Programa de Ensino da Escola Modelo* (1924) e, finalmente tornada oficial pelo

¹³⁰ Esses anexos atendem à finalidade de fornecer uma visão geral dos livros e cartilhas usados no Mato Grosso, durante as três primeiras décadas do século XX. Nesse caso foram considerados todos os títulos mencionados, independentemente de frequência de citação. Foram considerados tanto títulos que fazem parte de relações de material da Diretoria da Instrução Pública, como títulos que constam como aprovados pelo Conselho Superior da Instrução Pública do estado de Mato Grosso.



Regulamento da Instrução Pública de 1927, dado o pequeno alcance dos grupos escolares, que além de serem poucos envolviam um número reduzido de escolas, visto que nem todas as escolas isoladas puderam ser incorporadas à nova organização – em função dos critérios para formação dos grupos –, permanece uma indagação sobre a abrangência do emprego desse método de ensino de leitura nas escolas de Mato Grosso. Até que ponto, a divulgação e a aplicação do método analítico para o ensino de leitura atingiu, de fato, as escolas públicas matogrossenses?

Em função do exposto, talvez não se possa dimensionar a abrangência dessa iniciativa numa realidade escolar em vias de organizar-se, somente no início da segunda década do século XX, com a lenta instalação dos grupos escolares. Entretanto, o levantamento rigoroso dos títulos de cartilhas aprovadas para uso nas escolas naquele período, relacionado à aquisição e distribuição de cartilhas pelas dispersas escolas públicas do estado parecem poder fornecer alguns indicativos no seu esclarecimento.



CAPÍTULO 2

Cartilhas de ensino de leitura e escola primária em Mato Grosso



2.1 Cartilhas X escola primária : algumas relações no contexto escolar

A circulação de cartilhas de ensino de leitura no estado de Mato Grosso, constatada sobretudo nas relações de material escolar do Amoxarifado da Diretoria Geral da Instrução Pública e em livros de entrada e saída de material das escolas, constitui-se num ponto importante a ser considerado na discussão desta tese, no que diz respeito à relação entre essa circulação e o uso de métodos de ensino de leitura, contribuindo para a compreensão de alguns aspectos de um discurso institucional sobre o ensino de leitura nesse estado.

Obviamente, a simples menção de determinados títulos de cartilhas, pouco, ou quase nada colabora na compreensão de questões relacionadas ao ensino de leitura ou à utilização de determinado método de ensino de leitura. A cartilha, por si mesma, sobretudo isolada de outras iniciativas pedagógicas, também pouco ajuda nessa compreensão. Assim como a determinação de uso de um método de ensino, num regulamento, também não oferece garantias de seu cumprimento. Todavia, quando essas iniciativas são analisadas no seu conjunto e compreendidas como partes de um projeto de modernização do ensino público, que inaugura e instaura uma prática de ensino de leitura, cada uma delas adquire relevância, contribuindo para a compreensão de aspectos importantes que, isoladamente, nada teriam a revelar.

Primeiramente, é importante notar que a presença de cartilhas em Mato Grosso era autorizada pelo Conselho Superior da Instrução Pública que, conforme se viu, decidia sobre os títulos que poderiam ser adotados e, até mesmo, a quantidade de exemplares a ser adquirida. Esse fato, por si, é indicativo da importância desse recurso didático, visto que o



espaço por ele ocupado, era determinado e legitimado pelo órgão consultivo da presidência do estado para questões educacionais. Não era ocupado arbitrariamente e gratuitamente, como pode parecer à primeira vista.

Considerando, por fim, que as cartilhas de ensino de leitura, enquanto recurso de ensino, são representativas de concepções teórico-metodológicas que as fundamentam, pode-se inferir que a presença desse material didático nas escolas é indicativa da aceitação de seus princípios, ainda que se possa considerar questões de distorção entre a apropriação e a “transposição”, no sentido que Forquin (1992) usa esse termo.

Recorrendo-se às relações de material, sobretudo de cartilhas, enviado às escolas públicas de Mato Grosso durante a segunda e terceira décadas deste século, que permitem compreender um pouco as orientações, provavelmente seguidas pelos professores, fica bastante evidente a diversidade de cartilhas usadas naquela época, representativas das muitas e variadas orientações que fundamentavam a recente, mas promissora produção de cartilhas no Brasil, especialmente de autoria de professores paulistas.

Conforme se observa em Mato Grosso, parecia pacífica a “convivência”, por exemplo, de cartilhas fundamentadas no método analítico, como *Cartilha Analytica* (1910), de Arnaldo Barreto e cartilhas respaldadas nos “antigos” métodos sintéticos, como é o caso de *Cartilha da Infância* (provavelmente de 1880), de Tomaz Galhardo; ou ainda, de cartilhas que se fundamentavam em princípios inovadores para a época de sua publicação, como a *Cartilha Nacional* (de 1880, provavelmente), de Hilario Ribeiro, que defendia o ensino simultâneo da leitura e da escrita e que teve enorme repercussão em Mato Grosso, sendo mencionada em relações de material escolar por mais de três décadas seguidas deste século. De acordo com Magnani (1997), também no estado de São Paulo, cartilhas produzidas no final do século XIX e início do século XX, continuavam a circular

ao lado da variedade de cartilhas publicadas por professores paulistas, principalmente a partir de 1930.

Essa variedade, indicativa bastante forte da circulação de idéias/concepções pedagógicas que eram difundidas entre os professores, nas primeiras décadas deste século em Mato Grosso, pode também ser compreendida como uma certa resistência à inovação, sendo mais conveniente e mais simples a conciliação entre a proposta nova e a prática anterior. Resistência essa que não estaria circunscrita aos professores, uma vez que a decisão sobre a adoção e mesmo compra de cartilhas¹³¹ para uso nas escolas cabia ao Conselho Superior da Instrução Pública, como já foi apontado.

As relações de títulos de cartilhas e sua distribuição nas escolas públicas nas primeiras décadas deste século podem, também, ser um instrumento valioso para compreensão da problemática do ensino primário, se se analisarem os títulos de cartilhas recorrentemente citados, relacionando-os com o número de escolas e número de alunos (matriculados, freqüentes, aprovados e reprovados). Alguns dados destacam-se nessa análise: a presença de *Cartas ABC*, por exemplo, que aparece em meados do século XIX, continua em vigor por volta dos meados da terceira década deste século.

Os títulos de cartilhas mais citados em Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século foram: *Cartilha das Mães* (de Arnaldo Barreto), *Cartilha Nacional* (Hilario Ribeiro), *Meu Livro* (Theodoro de Moraes), *Cartilha Analytica* (Arnaldo Barreto), *Cartilha Ensino Rapido da Leitura* (Mariano de Oliveira), *Cartilha Analytico-Syntetica* (Mariano de Oliveira), *Cartilha da Infancia* (Tomaz Galhardo) os quais chamam a atenção por se manterem ao longo do tempo. Alguns aparecem nas primeiras relações de livros e cartilhas

¹³¹ A *Acta do Conselho Superior da Instrução Publica* de 18.06. 1917 (anexo 8) mostra decisão do Conselho relativamente à quantidade de exemplares a serem adquiridos naquele ano.



do início da segunda década deste século, continuando nas relações do almoxarifado da Instrução Pública, como estoque ou como exemplares a serem adquiridos, em meados da década de 1930.

No quadro a seguir, esses títulos são apresentados por ordem decrescente da frequência com que são mencionados. Optei por evidenciar os mais citados, incluindo os que foram mencionados pelo menos durante três anos, consecutivos ou não, em relações de livros e cartilhas. A frequência com que essas cartilhas aparecem é a seguinte:

RELAÇÃO DE CARTILHAS E A FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES (1912- 1932)

TITULO	AUTOR	CITAÇÕES	ANOS EM QUE APARECEM
<i>Cartilha das Mães</i>	Arnaldo Barreto	11	1912/1913/1916/1917/1918/ 1919/ 1920/ 1925/ 1926/ 1927 /1932
<i>Cartilha Nacional</i>	Hilario Barreto	10	1912/1916/1917/1919/1920 1922/1925/1926/1927/1932
<i>Cartilha Ensino- Rápido da Leitura</i>	Mariano de Oliveira	8	1921/1922/1923/1924/ 1925/1926/ 1927/ 1932
<i>Cartilha Analítica</i>	Arnaldo Bbarreto	8	1912/1916/1919/1920/19 21/1922/ 1925/ 1927
<i>Meu Livro</i>	Theodoro de Moraes	8	1921/1922/1923/1924/ 1925/1926/ 1927/1932
<i>Cartilha Analítico- Sintética</i>	Mariano de Oliveira	7	1921/1922/1923/1924/ 1925/1926/1927
<i>Cartilha da Infância</i>	Tomaz Galhardo	3	1925/1926/1927

Fonte: APMT. Diversos livros de registro de entradas e saídas de material escolar - Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso

Conforme se observa, *Cartilha das Mães*, *Cartilha Analítica* e a *Cartilha Nacional*, circularam concomitantemente, pelo período aproximado de duas décadas nas escolas matogrossenses, sendo que a *Cartilha das Mães* parece ter sido a mais utilizada. Na trajetória dessa *Cartilha* em Mato Grosso há um intervalo de cinco anos, entre 1920 e 1924, em que não é mencionada. Coincidentemente, passam a ser mencionadas, justamente a partir de 1921, *Nova Cartilha Analítico-Sintética*, *Cartilha Ensino-Rápido da Leitura e Meu Livro*; e continuam nas relações do almoxarifado, desde 1912, *Cartilha Analítica* e *Cartilha Nacional*. Apenas *Cartilha da Infância* (1880) aparece mais tarde, em 1925. Curiosamente, embora essa cartilha seja uma das publicações nacionais mais antigas do gênero, aparece entre as cartilhas usadas no estado de Mato Grosso, somente em meados da segunda década deste século.

Quanto à utilização da *Cartilha das Mães* no estado de Mato Grosso, esta parece ter-se estendido por um bom tempo. Esse título é mencionado em relações de material fornecido às escolas públicas pela Diretoria da Instrução Pública, desde o ano de 1912, aparecendo, ainda, em uma relação de orçamento de material solicitado pelas escolas à Diretoria da Instrução Pública, no ano de 1932, no valor de 2\$000 cada exemplar.

O encaminhamento de cartilhas para várias escolas públicas, no ano de 1912¹³², dá idéia do número de exemplares de cartilhas e *Cartas ABC* que se enviava às escolas naquela época:

¹³² Ver relação completa de livros e cartilhas fornecidos pela Diretoria Geral da Instrução Pública nos anexos 11 e 12.



RELAÇÃO DE ESCOLAS E CARTILHAS EM MATO GROSSO - 1912

ESCOLA	<i>Cartilha das Mães</i>	<i>Cartilha Analítica</i>	<i>Cartas ABC</i>	DATA
1. Escola Primária da Freguesia de Várzea Grande	6			31.01.1912
2. Segunda Escola Masculina do 1º Distrito da Capital	12			06.02.1912
3. Escola Mista do Coxipó do Ouro			12	06.02.1912
4. Escola Mista Povoação do Pirisal - de Livramento	8			07.02.1912
5. Escola Mista da Freguesia do Capim Branco	12			07.02.1912
6. Escola Mista da Povoação do Capão do Pequi	12		12	17.02.1912
7. Segunda Escola do 1º Distrito da Capital	12			27.02.1912
8. Primeira Escola do Sexo Masculino	12		12	09.03.1912
9. Escola Mista da Povoação do Morrinho	6			11.03.1912
10. Primeira Escola do Sexo Feminino do 1º Distrito	12			11.03.1912
11. Escola Mista da Povoação de S. Rita do Araguaia			15	02.04.1912
12. Escola Masculina Villa de Coxim	12			06.05.1912
13. Escola Mista da Freguesia da Guia	6			14.05.1912
14. Escola Normal e Modelo Anexa	50	11		15.05.1912
15. Escola Normal	50			14.06.1912
16. Escola Mista da Chapada	20			19.08.1912
17. Primeira Escola do Sexo Feminino	12		10	26.08.1912
18. Escola Mista da Freguesia da Guia	12			16.09.1912
TOTAL	254	11	61	

Fonte: APMT. *Livro de entrada e saída de material escolar*. Diretoria Geral da Instrução Pública. 1910-1913.

Chama a atenção, nesses números, a pequena quantidade de escolas – 18 – às quais se fornecem cartilhas no ano de 1912. Se se considerar o número de escolas primárias existentes, os números deveriam ser outros. O quadro abaixo mostra o número de matrículas nas escolas primárias, nesse ano.

MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM 1912

ESCOLAS (TIPO)	Nº DE ESCO LAS INCOR PORADAS	MATRÍCULAS			FREQUÊN CIA
		MASCULINO	FEMININO	TOTAL	
Isoladas	92*	1. 838	597	2.435	1.998
Escola Modelo	6	195	188	383	276
Grupo 2º distrito	4	64	79	143	134
Grupo Escolar Vila do Rosário	2	68	63	131	97
Grupo Escolar de Poconé	4	98	68	166	154
Grupo Escolar de S.L.Cáceres	3	140	77	217	130
Total	111	2. 403	1.072	3.475	2.789

Fonte: *Relatório* do Diretor Geral de Instrução Pública José Estevão Corrêa para o Secretário do Interior, Justiça e Fazenda - Desembargador Joaquim Pereira Ferreira Mendes.

*Das 92 escolas isoladas, 11 deixaram de funcionar em 1912. O resultado foi um decréscimo de matrículas em relação ao ano anterior, que fora de 4.307 matrículas.

Embora não se tenham outros dados que permitam uma opinião mais segura, pode-se considerar que o percentual de frequência em relação ao nível de matrícula permite supor-se que, se apenas 80 % do total de alunos matriculados freqüentaram as aulas naquele ano, há que se considerar que um percentual menor deve ter sido foi indicado para os exames¹³³; muitos deixaram de comparecer e não poucos devem ter sido reprovados. O índice de perdas com alunos que não freqüentavam as aulas ou não compareciam aos exames era muito elevado, tendo em vista as perdas “normais” no percurso subsequente. De qualquer modo, o número de escolas e de alunos nelas matriculados exigiria muito mais de 265 cartilhas para o ensino de leitura.

¹³³ Os alunos que deveriam/poderiam submeter-se aos exames eram indicados pelos professores. O diretor do Grupo Escolar de Poconé, em *Relatório* de 1916, considera injusto que isso ocorra; pois em outros estados todos os alunos matriculados poderiam prestar exames.

Embora não se tenha tido acesso ao número total de alunos matriculados no primeiro ano primário, em 1912, nem dos aprovados, pode-se supor que grande parte dos que se matricularam, talvez a maioria, estivesse cursando o primeiro ano do curso primário nesse ano letivo¹³⁴. Pelo que mostram as (poucas) estatísticas do período, quase a metade das classes, às vezes um pouco mais, era reprovada.

Os poucos dados de algumas escolas, a seguir, permitem verificar a distância entre a matrícula e a aprovação dos alunos¹³⁵:

RELAÇÃO DE MATRÍCULAS E APROVAÇÃO NOS GRUPOS ESCOLARES (1913-1916)

ANO	ESCOLA	MATRÍCULA	APROVADOS
1913	Escola Modelo	483	204
1913	Grupo Esc. 2º Distrito	262	25
1914	Escola Modelo	298	148
1916	Grupo Escolar Poconé	125	10
	TOTAL	1168	377

Fonte: *Mensagem* do Presidente Costa Marques (1913); *Relatório* do Diretor do Grupo Escolar de Poconé, professor Waldomiro O. Campos (1916); *Relatório* do Diretor Philogonio da Escola Normal e Modelo Anexa (1915).

¹³⁴ Quase duas décadas depois da reforma de ensino, iniciada em 1910, o Diretor da Instrução Pública, professor Franklin Cassiano da Silva lamenta que nas escolas do sul do estado, onde esteve com a finalidade de visitá-las, "Por mais rapido que seja o exame que se faça entre a matricula, a frequencia e a promoção dos alumnos em as escolas do Sul do Estado, chega-se a conclusão de que o ensino não rende quanto devera. A desproporção entre as classes do 1. Anno e dos demais annos do curso é de mais de 60%. Estabelecimentos há que possuem 4 a 6 classes no 1. Anno e quasi não possuem alumnos para o funcionamento das classes superiores" *Relatorio* do Diretor da Instrução Publica, professor Franklin Cassiano da Silva (1931). (grifo do autor)

¹³⁵ E essa situação não era comum apenas nas escolas primárias, nem apenas nessa segunda década do século XX. Dados da Escola Normal do estado de Mato Grosso também são reveladores da discrepância entre matrícula, frequência e aproveitamento escolar. Em 1915, a Escola Normal teve matriculados em todas as suas classes, 74 alunos, dos quais 54 foram a exame, sendo reprovados 20 alunos e aprovados 54 no total, ou seja, aproximadamente 73%. Em 1930, matricularam-se 1046 alunos na Escola Modelo; 889 frequentaram as aulas; foram indicados para os exames 720; 169 não concorreram; 40 não compareceram; foram aprovados 615 e reprovados 65. A relação entre matrículas e aprovação é, no mínimo, preocupante; menos de 60% conseguiram aprovação; 40% se perdeu, ou porque não frequentara as aulas, ou não comparecera aos exames ou ainda, fora reprovada por não ter conhecimentos considerados suficientes.

Um índice de aprovação em torno de 30% evidencia a gravidade da situação do ensino naquele início da segunda década deste século. E o maior agravante é o questionamento que esses dados provocam: se era assim na Escola Modelo e num dos grupos escolares, o que poderia ocorrer nas escolas isoladas, distante do olhar da inspeção e das orientações pedagógicas dos normalistas? Embora não se possa generalizar esse índice de rendimento para os demais grupos escolares, acredita-se que esses dados são indicativos que podem contribuir para a compreensão da pequena distribuição de cartilhas e livros especialmente dedicados ao primeiro ano escolar.

Outras informações referentes às relações entre matrículas e distribuição de cartilhas, alguns anos depois da reforma de 1910 e às vésperas da reforma da instrução pública de 1927, chamam a atenção, dada a permanência das dificuldades provavelmente enfrentadas pelos professores matogrossenses.

Embora não se tenha tido, até no momento, acesso ao número total de alunos matriculados nas escolas públicas de Mato Grosso, em 1925, pois faltam dados das escolas isoladas, somente nos grupos escolares foram registradas matrículas de 2327 alunos.

O *Relatório* da Diretoria da Instrução Pública, de 1924 e a *Mensagem* do vice-presidente do estado, nesse ano, ajudam a refletir sobre algumas questões importantes relacionadas ao ensino da leitura naquele período. Segundo *Mensagem* do 1º vice-presidente do Estado, Estevão Alves Corrêa, o número de escolas isoladas, no ano de 1924, era de 150 e o número de alunos matriculados nessas escolas era de 3835, aproximadamente, e de 2332 nos grupos escolares, perfazendo um total de 6.167 alunos matriculados no ensino primário. Provavelmente os dados de 1925 não eram muitos



diferentes. O quadro a seguir mostra o n.º de matrículas na Escola Modelo Anexa e nos grupos escolares, nos quatro anos do curso primário:

MATRÍCULAS DE ALUNOS - 1925

ESCOLAS	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL
Escola Modelo	238	167	138	110	653
Grupo Escolar Senador Azeredo	169	70	56	19	314
Grupo Escolar Espiridião Marques	49	44	30	16	139
Grupo Escolar Rosario Oeste	96	31	24	15	166
Grupo Escolar Caetano Pinto	76	36	17	6	135
Grupo Escolar Luiz de Albuquerque	103	91	70	38	302
Grupo Escolar Antonio Corrêa	150	47	22	14	233
Grupo Escolar Joaquim Murinho	157	41	36	4	238
Grupo Escolar Afonso Pena	103	20	15	9	147
TOTAL	1141	547	408	231	2327

FONTE: APMT. *Mensagem* do Presidente Mário Corrêa da Costa, em 13 de maio de 1926.

Observando-se a relação da quantidade de livros e cartilhas em estoque no almoxarifado, o pequeno número de exemplares distribuídos durante esse ano chama a atenção¹³⁶.

CARTILHAS – ESTOQUE E SAÍDA (1925)

TÍTULOS	ESTOQUE	SAÍDA
<i>Cartilha Analítica</i> – Arnaldo Barreto	28	16
<i>Cartilha Ensino-Rápido</i> – Mariano de Oliveira	116	110
<i>Cartilha Analítico-Sintética</i> – Idem	166	119
<i>Meu Livro</i> – Theodoro de Moraes	136	16
<i>Cartilha Infância</i> – Tomaz. Galhardo	21	8
<i>Cartilha Nacional</i> – Hilario Ribeiro	231	1
TOTAL	920	280

Fonte: Registro de mapas mensais do Almoxarifado em que constam estoque, entrada e saída de material fornecido às escolas (1924-1927)

¹³⁶ A relação de material do almoxarifado é bastante completa, incluindo livros, cartilhas e outros artigos utilizados pelas escolas, porém, nos quadros elaborados para as finalidades desta tese foram somente considerados livros e cartilhas que, em princípio, são considerados material de uso dos quatro anos do ensino primário. Deste material, procurou-se destacar especificamente os usados no primeiro ano escolar.

Um aspecto chama a atenção com relação ao quadro dos matriculados nos grupos escolares em 1925. Se se considerarem apenas os matriculados no 1º ano, por exemplo, 1141 alunos, e relacionar-se com o número de cartilhas em estoque (independentemente dos títulos), conforme o quadro abaixo apresentado, observa-se que foi mínimo o número de cartilhas enviadas às escolas. O estoque, ainda que diminuto diante do número de alunos de primeiro ano escolar – 920 –, que não daria um exemplar para cada aluno, ainda assim não foi utilizado na sua totalidade. O “consumo” foi pequeno, deixando um grande saldo para o ano seguinte.

Com relação às *Cartas ABC*, também em grande quantidade – 3182 – no estoque do almoxarifado no ano de 1925, constata-se que teve o maior índice de saída – 760 exemplares foram enviados às escolas – confirmando a hipótese de que o maior número de alunos matriculados nas escolas públicas primárias freqüentavam essa série escolar.

As cartilhas, em número menor no estoque – 920 –, tiveram uma saída de 280 exemplares, pouco mais de 30% de seu total. É surpreendente e intrigante que, com um número tão elevado de alunos matriculados, mesmo que se considere apenas os dos grupos escolares, somente 280 cartilhas tenham sido entregue às escolas, número que atenderia apenas a 25 % dos alunos dos grupos escolares. O que teria levado as escolas naquele ano a não solicitarem esse material? Quais seriam critérios de distribuição? Haveria algum impedimento quanto à distribuição para todas as escolas? Os alunos não recebiam cartilhas durante o primeiro ano escolar? Algumas hipóteses podem ser levantadas como, por exemplo, a pressuposição de que os alunos reprovados usariam cartilhas e livros já adquiridos/fornecidos no ano anterior; outra hipótese que se pode aventar é que nem todos os alunos recebiam (gratuitamente?) livros e cartilhas, embora o número de alunos pobres parecesse ser muito grande, conforme atestam alguns relatórios de professores e diretores

da instrução pública. Ou, pode-se pensar, ainda, os professores recorreriam a outros recursos “não autorizados” ou não previstos pela Diretoria da Instrução Pública?

Duas outras questões se colocam: 1ª) se a Diretoria da Instrução Pública só fornecia material didático aos alunos chamados “indigentes”, como parece ser o caso, e que, pela distribuição desse material seriam poucos, porque essa Diretoria efetuaria, em algumas ocasiões, a compra de um número elevado de material, conforme se pode observar, por exemplo, no ano de 1917¹³⁷, em que são adquiridos 11.000 exemplares de diversos títulos usados na escola primária? 2ª) a Diretoria da Instrução Pública repassaria por algum custo o material aos demais alunos? Nesse caso, dever-se-ia encontrar algum registro. Em caso negativo, os alunos de melhores condições financeiras, comprariam seu material, particularmente, de livreiros ou de outros comerciantes? Estas são algumas indagações que parecem ficar sem resposta, merecendo maiores investigações que venham a elucidar a questão das relações entre aquisição, distribuição de livros e cartilhas e número de alunos das escolas públicas de Mato Grosso.

O certo é que, de modo geral, não somente no que tange às cartilhas, a distribuição de livros durante o ano de 1925 é bastante pequena. Alguns exemplos a evidenciam: dos 100 exemplares do *Segundo Livro de Leitura*, de Hilario Ribeiro, em estoque, não se registra nenhuma saída; do *Terceiro Livro de Leitura* de Puiggari-Barreto,

¹³⁷ É surpreendente e, de certa forma incompreensível, no entanto, o que acontece, no ano seguinte – 1918 – numa das escolas isoladas, localizadas no sul do estado. O Professor João Pereira Gomes, da Primeira Escola de Miranda, apresenta seu *Mapa de Frequência* dos alunos matriculados, com algumas observações interessantes: alunos matriculados - 38; frequência regular - 22; os motivos da pouca frequência apontados pelo professor são: doenças, alguns alunos foram para fazendas, outros mudaram-se e outros não têm justificativa. O caso de dois alunos: Simeão Reis Guadros (11 anos, comportamento regular) e Sant'Anna Rodrigues (8 anos, bom comportamento) merecem maior atenção. O professor explica que Simeão não teve frequência em setembro por “falta de meios para comprar livro”; em outubro esse aluno volta a frequentar as aulas, usando um *Primeiro Livro de Leitura*. O caso de Sant'Anna parece mais grave pois sua ausência em setembro é justificada também por “falta de meios de comprar livro”, mas a aluna não volta a frequentar as aulas. No mês de outubro, suas faltas são consideradas “sem motivo justificado”.

havia apenas um exemplar. Ora, somente nos grupos escolares havia 408 alunos matriculados no 3 ° ano escolar; e os alunos das 150 escolas isoladas espalhadas pelo estado, cuja matrícula poderia girar em torno de 3.800 alunos, se se considerar uma aproximação com os matriculados do ano anterior? Que motivos levariam a uma tão reduzida distribuição de livros e cartilhas?

A apresentação dos dados abordados nesse tópico, relativos aos anos de 1912 e 1925, evidencia que a situação das escolas matogrossense relativamente a distribuição de livros e cartilhas não sofreu alterações nesse período. Apesar do aumento do número de matrículas, o número de livros e cartilhas fornecido às escolas não mudou; 265 em 1912, 280 em 1925.



2.2 Cartilhas mais usadas em Mato Grosso

Não por mera coincidência, as cartilhas de alfabetização mais usadas no estado de Mato Grosso também faziam parte do rol de cartilhas adotadas no estado de São Paulo¹³⁸ e, provavelmente, em muitos outros estados deste país. Muitas dessas cartilhas são de autoria de educadores paulistas, formados pela Escola Normal de São Paulo¹³⁹, como *Cartilha das Mães* (provavelmente publicada no final do século XIX) e *Cartilha Analytica* (publicada em 1910), de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Cartilha Analytico-sintetyca* (publicada em 1915) e *Cartilha Ensino-Rápido da Leitura* (publicada em 1917), de Mariano de Oliveira; *Cartilha da Infancia*, (publicada no início da década de 1880) de Tomaz Galhardo; *Meu Livro* (publicada em 1909), de Theodoro de Moraes.

Cartilha das Mães e *Cartilha Nacional* monopolizaram as orientações relativamente ao ensino de leitura em Mato Grosso, nas décadas iniciais deste século. Como se pode verificar nos registros do Almojarifado da Instrução Pública de Mato Grosso, na segunda metade da década de 1910, é grande a demanda pela *Cartilha das Mães*, de Arnaldo Barreto, mesmo depois do parecer do Conselho Superior da Instrução, em 1915, que defendeu o método analítico para o ensino de leitura nesse estado, recomendando, de certa forma, a *Cartilha Analytica* do mesmo autor.

Em 1916, a Diretoria da Instrução Pública adquiriu 500 exemplares da *Cartilha das Mães*. Em 1917 o Conselho Superior aprovou a adoção e compra de mais 2000

¹³⁸ Sobre cartilhas no estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, remeto o leitor à Magnani (1997, p. 86-139) que, abordando “O método analítico para o ensino da leitura: a “nova bússola” e a oficialização do modelo”, apresenta os títulos mais usados no estado de São Paulo, analisando-os e descrevendo-os brevemente.

¹³⁹ Arnaldo de Oliveira Barreto diplomou-se em 1891, Mariano de Oliveira diplomou-se em 1888, Tomaz Galhardo diplomou-se em 1876 e Theodoro de Moraes diplomou-se em 1906.



exemplares dessa *Cartilha* e, em 1918, foram adquiridos 300 exemplares. Nesse mesmo ano compraram-se 800 exemplares de *Primeiro Livro*, de Hilario Ribeiro, que também era considerado uma cartilha.

Tendo em vista que o número geral de alunos do ensino primário (público e particular), no ano de 1916¹⁴⁰, girava em torno de 6.438, distribuídos por todo o ensino primário¹⁴¹, de 4 anos de duração, é provável que todos os alunos que iniciaram ou deram continuidade ao seu aprendizado de leitura naquele ano, tenham-no realizado mediante o uso dessas cartilhas adquiridas pelo poder público. As cartilhas e os livros usados em Mato Grosso eram comprados¹⁴², quase sempre no Rio de Janeiro e, às vezes, em São Paulo.

Considerando a dificuldade de localização dessas cartilhas¹⁴³, especialmente de edições mais antigas, e tendo em vista a importância do conhecimento desse recurso didático, por parte dos que se dedicam ao estudo da alfabetização, optei por descrever, brevemente, as cartilhas mais usadas no estado de Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, apresentando-as em apenso.

Na descrição que apresento dessas cartilhas procuro destacar um pouco o seu conteúdo e características gerais. Pressupus que algumas informações (até mesmo elementares) sobre a constituição dessas cartilhas seriam interessantes. Na apresentação das cartilhas mais recorrentemente citadas no Mato Grosso, procurei fornecer, sempre que

¹⁴⁰ Ver dados estatísticos apresentados por Alves (1994, p. 76)

¹⁴¹ Vale ressaltar que o número maior de matrículas se efetivava no primeiro ano escolar que se constituía na maior barreira a ser transposta pelos alunos. O número de cartilhas e livros encaminhados às escolas também comprova o decréscimo no número de matrícula à medida que se eleva a escolaridade.

¹⁴² As compras de livros e outro material para as escolas de Mato Grosso eram feitas, principalmente nos anos de 1916, 1918, 1919, 1923 no Rio de Janeiro, na Casa Affonso Vizeu e Cia ou na Casa Villas Boas; em 1921 começa-se fazer compras de livros também da Cia Melhoramentos, de São Paulo. Em 1925 algumas compras são feitas em Cuiabá.

¹⁴³ A consulta aos exemplares das cartilhas citadas foi realizada no Centro de Referência para a Pesquisa Histórica em Educação, organizado pelo professor Dr. Carlos Monarcha e instalado na UNESP, campus de Marília-SP, e também no Instituto de Estudos Educacionais Sud Menucci, em São Paulo-SP.

possível, uma descrição geral de sua estrutura e conteúdo, apresentando aspectos relacionados ao método de ensino subjacente, cópia de capa e de pelo menos uma lição, a título de ilustração. A ordem de apresentação seguiu o critério da data da publicação da 1.^a edição.

Gostaria de esclarecer que Magnani (1997) e Cagliari (1998) também apresentam descrição de várias cartilhas utilizadas no Brasil. Magnani (1997), dada a natureza de sua investigação, apresenta detalhada descrição de cartilhas de alfabetização publicadas no final do século passado e primeiras décadas deste século. Essa poderia ser uma forte razão para que nesta tese se limitasse apenas a remeter o leitor à rigorosa análise desses pesquisadores. Todavia, considerei importante incluir uma breve apresentação das cartilhas mais usadas no Mato Grosso, mesmo que a maioria coincida com os títulos abordados, sobretudo por Magnani. Das sete cartilhas apresentadas nesta tese, apenas duas não foram analisadas essa pesquisadora – *Cartilha Nacional* e *Cartilha da Infância*. Obviamente, a descrição apresentada nesta tese, não substitui, absolutamente, a leitura das pesquisas de Magnani (1997) e de Cagliari (1998), sobretudo pela razão de que esses pesquisadores abordam elementos importantes não abrangidos na descrição que apresento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Acompanhando as transformações que ocorriam em países europeus e especialmente nos Estados Unidos que, no final do século XIX, encontravam-se num nível bastante avançado, relativamente à constituição de seus sistemas nacionais de ensino, com ampla expansão de acesso à escolarização da população em escolas renovadas pedagogicamente e adequadas ao ideal de universalização do ensino, disseminam-se, no Brasil, os ideais de transformação da sociedade, tendo como coadjuvante a reforma da instrução pública.

Acreditava-se que a educação seria um instrumento poderoso na erradicação da ignorância e da pobreza, garantindo a consolidação do regime republicano. Tornava-se, por isso, fundamental, que a escola brasileira alcançasse uma sólida e moderna organização administrativo-pedagógica. Entusiasmados com as novas idéias a respeito de uma renovação pedagógica bem sucedida fora do Brasil e também com os progressos educacionais de outros países, os republicanos brasileiros, sobretudo os paulistas, dão início às várias reformas da instrução pública que marcaram o cenário educacional brasileiro no final do século XIX e início do XX.

As reformas da instrução pública, empreendidas em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX (uma em 1910 e a outra em 1927), inserem-se, pois, no projeto republicano de modernização da sociedade brasileira, difundido em nosso país, desde as últimas décadas do século XIX. Reformas semelhantes já havia ocorrido em outros estados, primeiramente em São Paulo (1890), pioneiro na reorganização do ensino e na implantação de uma nova modalidade escolar – os grupos escolares – , e depois em outros estados, como é o caso de Minas Gerais, com a reforma da instrução pública em 1906.



O processo de reorganização do ensino primário inicia-se com a reforma do ensino, normatizada pelo *Regulamento da instrução pública primária* de 1910, incidindo em alterações físico-administrativas e passando à organização pedagógica com a introdução de princípios de uma “pedagogia moderna”, considerada adequada para os novos tempos republicanos. Vale lembrar e mesmo reiterar que a esperança das autoridades políticas na instrução reformada em bases modernas era grande – elevar Mato Grosso ao nível dos estados “mais adiantados”.

Almejava-se igualar Mato Grosso a outras unidades da federação, assim como se pretendia igualar o Brasil a outros países prósperos. E equiparar Mato Grosso aos outros estados significava, entre outros fatores, como a necessidade de povoamento, implantar uma “escola moderna”, em outros moldes. Justificava-se assim a contratação dos professores paulistas, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann, que implantaram uma nova organização do ensino, contribuindo para a construção de outras representações sobre o “aparelho escolar”, à medida que, entre outras iniciativas, inauguraram os primeiros grupos escolares e introduziram uma nova metodologia para o ensino da leitura.

Esses jovens professores introduzem no Mato Grosso as experiências adquiridas na Escola Normal de São Paulo e nas escolas primárias paulistas. É a apropriação, por eles construídas sobre uma outra forma de organização escolar que chega a Cuiabá, em 1910. A realidade matogrossense e a configuração histórica do seu ensino encarregaram-se de dar contornos específicos à prática instituída, diferenciando-a de outras práticas escolares, sobretudo daquelas que lhe serviam de modelo.

Do que foi possível constatar nesta investigação, até o momento, confirma-se a hipótese proposta para esta pesquisa de que a constituição de um discurso institucional



sobre o ensino de leitura teve início com a reforma do ensino público primário, empreendida pelos normalistas paulistas no início da segunda década deste século, ocasião em que se introduziu um método de ensino de leitura – o método analítico –, nas escolas de Mato Grosso. A introdução desse método de ensino constituiu-se num marco para a compreensão de um discurso institucional sobre o ensino de leitura.

A análise da trajetória das orientações sobre o ensino de leitura, no período enfocado, evidencia que essa trajetória não apresenta um ritmo equilibrado, avançando gradativamente de uma introdução para uma consolidação e estabilidade da adoção do método analítico para o ensino de leitura. Iniciativas oficiais, que se distanciam temporalmente, ao longo de duas décadas, evidenciam também certa ausência de investimentos na sua difusão. Há longos períodos de aparente silêncio, pelo menos no nível das normatizações, relativamente às orientações sobre o ensino de leitura. Silêncio que não implica, obviamente, em estagnação das práticas escolares, mas que não deixa de cercá-las de um certo “mistério”.

A compreensão dessa trajetória e de seus possíveis “acidentes de percurso”, passa pela compreensão do sentido das reformas de ensino, no início do século XX, em Mato Grosso, em que medidas institucionais e pedagógicas estavam atreladas ao projeto político de modernização da sociedade e do estado. Assim, a reorganização do ensino primário, a implantação dos grupos escolares, a adoção do método intuitivo para ensino de todas as matérias escolares e do método analítico para o ensino da leitura, ao lado de outras iniciativas, explicitamente de caráter “propagandístico”, como o incentivo à colonização do estado, constituíam-se em medidas que visavam a dar uma “feição” moderna ao estado de Mato Grosso. Todavia, os investimentos financeiros não pareciam estar à altura de tal empreendimento. Desse modo, problemas enfrentados pelos reformadores



perduraram (muitos até o dia de hoje), conforme pode ser observado em relatórios de diretores da instrução pública e em mensagens de presidente do estado, não só durante aquele período, mas também posteriormente.

Apesar do pouco que as fontes documetais escritas localizadas permitiram inferir relativamente ao tema desta tese, parece que, dentre as muitas inovações postas pela reforma de ensino em 1910, a introdução de um método de ensino de leitura, foi a iniciativa de maior consistência, no sentido de inaugurar um discurso sobre esse tema, que foi “ganhando corpo” e se constituindo ao longo das décadas seguintes.

A constituição de um discurso sobre o ensino de leitura no Mato Grosso, que tem início num período que se pode delimitar entre o ano de 1910, a partir da primeira referência localizada a respeito de métodos de ensino de leitura, no *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo Anexa* (1911), que introduziu o método analítico em Mato Grosso, e a oficialização desse método no *Regulamento da Instrução Publica Primaria do estado de Mato-Grosso*, de 1927. Há nessa trajetória um período de dezessete anos, em que poucas vozes se fizeram ouvir, enquanto muitas outras certamente se calaram. Algumas vozes que se alçaram o fizeram para normatizar, legislar, inspecionar, introduzir, defender, convencer, relatar, definir, propor e impor. Levantaram-se as vozes dos reformadores, dos normatizadores, dos conselheiros, do diretor, do inspetor. Pouquíssimas vezes, o professor primário que ensinava a ler nas escolas matogrossenses das primeiras décadas deste século conseguiu se fazer presente, como os que foram entrevistados durante esta pesquisa. Não que não fosse chamado a dizer sua palavra, ele simplesmente não foi encontrado. Foi procurado insistentemente, mas o seu lugar não foi achado. Ter-se-ia escondido nas entrelinhas das fontes documentais, de forma a não poder ser visto pela pesquisadora míope, ou despreparada, sem lupa, talvez?

Ou teria entrado num daqueles labirintos construídos pelas traças e cupins que se encarregaram de fazer desenhos misteriosos nos livros que o Arquivo Público de Mato Grosso tenta preservar?

O fato é que esses sujeitos não puderam, nesse momento, contribuir com o seu discurso, para a compreensão de um discurso sobre o ensino de leitura. Mas o silêncio nem sempre indica ausência, pode também ser indicativo da presença. A sensação que fica, talvez ilusória, é de incompletude. O que diriam os professores sobre a organização dos grupos escolares e da questão dos métodos para ensinar a ler?

As vozes que se fizeram ouvir são dispersas e matizadas por interesses variados. O presidente do estado de Mato Grosso, por exemplo, convidou normalistas paulistas considerados competentes para reformar a escola matogrossense, a qual se desejava “moderna” e adequada aos tempos republicanos. Leowigildo Martins de Mello, o principal dos convidados, afirmou que os professores estavam despreparados para a reforma de ensino em 1910, que implantou os grupos escolares, que introduziu o método analítico. Afirmou também que estavam “viciados” no pernicioso método da decoração, mas promoveu um *training*, à moda norte-americana. Os membros do Conselho Superior da Instrução Pública explicaram, em 1915, que não poderiam adotar cartilhas que não fossem suficientemente adequadas ao novo método já introduzido entre os professores. Ou seja, os conselheiros afirmavam que os professores *já sabiam* o método analítico. O Diretor da Instrução Pública autorizou a compra de muitas cartilhas analíticas, as “mais modernas”, mas também permitiu que se comprassem outras que professavam o método analítico-sintético, ao gosto dos que preferiam o meio-termo, e até outras que se classificavam como sintéticas, as “mais antigas”. Os normatizadores, talvez por julgarem que estava aprovado com vantagens o método analítico já em uso no Mato Grosso, incluíram no *Regulamento*

de 1927 a exigência de os professores ensinarem apenas por esse método. Os diretores da instrução pública e os diretores de alguns grupos escolares afirmaram que havia algumas dificuldades originárias da aplicação dos métodos, mas que eram perfeitamente superáveis. Mas o “aplicador” do método e seus alunos que aprenderam (ou não) a ler e seus pais que provavelmente acompanharam suas trajetórias escolares, nada argumentaram. Lamentavelmente, não foram ouvidos os sujeitos mais diretamente interessados.

Ouvindo atentamente esses sujeitos e tentando perscrutar o silêncio de tantos outros, busquei compreender um discurso que, pela sua origem e natureza, e dadas as condições de sua permanência e preservação se constituiu como institucional. Do entrecruzamento dessas vozes pode-se apresentar algumas conclusões.

É aparente e ilusório o silêncio em torno do ensino da leitura nos espaços de ruptura entre as iniciativas oficiais que marcam momentos importantes da constituição de um discurso sobre o ensino de leitura em Mato Grosso. Desde a introdução do método analítico para o ensino da leitura, em 1911, passando pelo questionamento argumentativo do Conselho Superior da Instrução Pública, em 1915, pelas orientações do *Programa da Escola Modelo Anexa*, em 1924, pela oficialização mediante o *Regulamento* de 1927 e por alguns relatórios de diretores, constata-se uma dinâmica instituída nas escolas e na Diretoria Geral da Instrução Pública que procura organizar, administrar, controlar, instituir as atividades escolares. Sabe-se que durante todo esse período as escolas funcionaram, satisfatoriamente ou não. A Diretoria da Instrução Pública, por meio do Conselho Superior da Instrução Pública ou mediante as Comissões instituídas no *Regulamento* de 1927, por meio de seus diretores e inspetores sugeriu, adquiriu e distribuiu cartilhas e livros às escolas, aos professores e aos alunos matogrossenses. O que implica em afirmar: em

Mato Grosso, nas primeiras décadas deste século, usavam-se métodos de ensino de leitura nas escolas públicas. E esses métodos diferiam de um modelo anterior. Não foi escolhido nem definido pelos que, em princípio, seriam os maiores interessados. Também não foi proposta por nenhum intelectual matogrossense. Esses “novos” métodos de leitura foram introduzidos por professores paulistas no início da segunda década deste século nos moldes que esses professores puderam fazê-lo e nas condições propiciadas pelo meio sócio-político-cultural de Mato Grosso.

Isso equívale a dizer que as idéias “trazidas de fora” e apropriadas pelos sujeitos envolvidos na (re)organização do ensino em Mato Grosso, influenciadas pelas contingências locais, adquiriram identidade. Por mais que desejassem uma “transposição” do modelo paulista de organização escolar e de método de ensino de leitura para Mato Grosso, os professores normalistas e as autoridades intelectuais e administrativas enfrentariam as contingências sociais, culturais, políticas, locais, regionais que se encarregariam de “fazer a diferença”, ou seja, apresentariam a resistência necessária para possibilitar e garantir uma “apropriação original” que não distorcesse a identidade escolar da realidade matogrossense, resguardando assim todos os conflitos e as contradições próprias desse processo.

Finalizando, espero que o que até aqui foi discutido e exposto possa contribuir, de alguma forma, para ajudar a compreender um pouco melhor alguns aspectos de um discurso institucional sobre o ensino de leitura no estado de Mato Grosso. Obviamente, não pretendi esgotar o assunto, nem estabelecer a única versão possível sobre o tema desta tese. Considero esta investigação, dado seu “caráter pioneiro”, uma primeira abordagem sobre a história do ensino de leitura em Mato Grosso, que deixa inúmeras lacunas para aprofundamento futuro, por parte da pesquisadora, ou mesmo, para pesquisas correlatas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

- AGUAYO, A. M.. *Didática da Escola Nova*. Trad. J.B. Damasco Penna. 10ª ed. São Paulo: Nacional, 1956.
- ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e História em Mato Grosso (1719-1864)*. 2ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1996.
- AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. *O espaço da cartilha na sala de aula*. Goiânia-GO, 1994. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- AZEVEDO, Feranando. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARRETO, Camilo Ernesto. *Relatório apresentado ao presidente da província*. 1872
- BARRETO, Arnaldo de Oliveira. *Cartilha das Mães*. 52ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1941.
- _____. *Cartilha Analytica*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.
- BERTOLETTI, Estela N. M. *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. Marília-SP, 1997. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, campus de Marília.
- BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. *Organização do Ensino Primário e Normal*. XVII. Estado de Mato Grosso. INEP. *Boletim n. 22*, 1942.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa* n. 66, p.44-8, 1988.
- _____. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Trad. de A. Miniccuci. São Paulo: Melhoramentos, 1970. (?)
- CAGLIARI, Luis Carlos. O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa* n. 55, p.50-62, 1985.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMPOS, Waldomiro de Oliveira. *Relatorio do Grupo Escolar de Poconé*, 1914.
- CARDOSO, Cancionila J. *Da oralidade à escrita..* Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte-MG, 1995. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- CARDOSO JUNIOR, Francisco José. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1872.
- CARRAHER, Terezinha Nunes R. O realismo nominal como obstáculo à aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa* n.39, p.3-10, 1981.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. São Paulo:1989. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- CAVALCANTE, Maria do Carmo Borges. *Descompasso entre a política e a prática da alfabetização*. Ceará: 1988. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.



- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippolyto de Azevedo e Sá um educador cearense: uma investigação sobre o seu desaparecimento da História da Reforma "Lourenço Filho" e da educação do Ceará*. Tese para obtenção do título de professor Titular na área de Política Educacional. Fortaleza-Ceará, FAGED.Universidade Federal do Ceará.
- CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1984.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. n. 02, p. 177-229, 1990.
- CORRÊA, José Estevão. *Relatório apresentado ao presidente do estado de Matto-Grosso*. Cuiabá-MT: 1912.
- CORRÊA, Pedro Celestino da Costa. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1909.
- _____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1910.
- _____. *Mensagem à Asembléia Legislativa*, 1911.
- CORRÊA, Philogonio de Paula. *Relatório da Escola Normal do estado de Mato Grosso e Modelo*, 1915.
- CORRÊA, D. Aquino. *Mensagem à Asembléia Legislativa*, 1919.
- CORRÊA, Estevão Alves. (Vice-presidente) *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1925
- CORRÊA, Mário. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1927.
- _____. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1929.
- CRUDO, Matilde Araki. *Os aprendizes do Arsenal de Guerra: trabalho infantil e educação (1842-1899)*. Cuiabá-MT, 1999. Tese de Doutorado em Educação. Instituto de Educação.Universidade Federal de Mato Grosso.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.58, 14 de janeiro de 1912.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.60, 28 de janeiro de 1912.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 68, 24 de março de 1912.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 87, 11 de agosto de 1912.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 106, 22 de dezembro de 1912.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 116, 02 de março de 1913.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 119, 23 de março de 1913.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 124, 27 de abril de 1913.
- CRUZ, A. Cuiabá-MT, n.º 128, 01 de junho de 1913.
- CUNHA, Luiz Antonio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. *Em Aberto*, n.23, ano3, set./out., p.7-26, 1984.



DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. 2ª edição Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEBATE, O. Cuiabá-MT. n. 97, 19 de janeiro de 1912.

DEBATE, O. Cuiabá-MT. n. 1018, 1915

DEBATE, O. Cuiabá-MT, n. 48, 13 de abril de 1922.

DEBATE, O. Cuiabá-MT, n. 49, 21 de abril de 1922.

DIETZSCH, Maria Julia. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. São Paulo, 1979. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa* n. 75, p.7-14, 1990.

ESCOBAR, Carlos. A leitura analytica. (Conferência realizada e oferecida ao sr. dr. Oscar Thompson). *Revista de Ensino*, n.2, p. 3-16, set. 1911.

ESPÓSITO, Yara Lucia. Alfabetização em Revista: uma leitura. *Cadernos de Pesquisa* n. 80, p.21-7, 1992.

FIGUEIREDO, Maria Bom Despacho. *Depoimento*. Cuiabá-MT: 1997.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. A historia de um largo proceso. *Cuadernos de Pegagogia*. Barcelona: R.B. A. Revistas, n. 179, marzo 1990 (CD- ROM, Lhardun multimedia)

FRANCHI, Eglê P. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos erros das crianças. *Cadernos de Pesquisa* n.52, p.121-4, 1985.

FREITAS, M. T. A. Leitura e escrita nas recordações de professoras. Trabalho apresentado na 20ª Reunião da ANPED, Caxambu-MG: 1997.

FREIRE, Nilza Queiroz. *Depoimento*. Cuiabá-MT: 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. n. 5, p.28-47. 1992

GALHARDO, Tomaz. *Cartilha da Infancia*. 141ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.

GARDÉS, João Pedro. *Relatório* apresentado ao presidente da província. 1892.

GATTI, Bernadete et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º grau. *Cadernos de Pesquisa* n. 13, p.15-40, 1975.

GAUDIE LEY, André. *Instrução para os professores de primeiras letras desta província que devem servir provisoriamente*, 1830.

GÓES, Maria Cecília R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa* n. 49, p.3-14, 1984.



- GOMES, João Pereira. *Relatório do professor ao Inspector Escolar, apresentando Mapa de freqüência da Primeira Escola de Miranda*, 1918.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HÉBRARD, Jean A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. n. 02, p. 65-110, 1990.
- JULIA, Dominique. "La culture scolaire comme objet historique". In: Conferência de Encerramento do ISCHE XV, Lisboa, 1993.
- KRAMER, Sonia.(org.) *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. São Paulo, 1990. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação. *Em Aberto*. 9 (47). p.21-8. 1990.
- MAGALHÃES, Justino P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *Revista Brasileira de Educação*. n.2, p.52 - 60, 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- _____. Sobre ensino da leitura. *Leitura: Teoria & Prática*. n.25, p. 29-41, jun.1995.
- _____. *Os sentidos da alfabetização: a "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1876-1994)*. Presidente Prudente, S P, 1997. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.
- MARTINS, C. Consciência fonológica e aprendizagem inicial da leitura e escrita. *Cadernos de Pesquisa*. p.41-9, 1991.
- MARQUES, Joaquim A . da Costa. *Mensagem à Assemblêia Legislativa*. 1912.
- MATTO-GROSSO, Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública. Entrada e saída de material escolar. 1910-1913.
- _____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública*. Entrada e saída de material escolar.1916.
- _____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública*. Entrada e saída de material escolar.1918
- _____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública*. Entrada e saída de material escolar.1923-1927
- _____. *Livro de atas do Conselho Superior da Instrução Pública*. 1912
- _____. *Regulamento para a Intrucção Primaria - 1854*.
- _____. *Regulamento Orgânico da Instrucção Publica da Provincia de Matto-Grosso-1873*.
- _____. *Regulamento da Instrucção Publica - 1878*.

- _____. *Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria da Provincia de Matto-Grosso* – 1880.
- _____. *Regulamento do Ensino Primario da Provincia de Matto-Grosso* – 1889.
- _____. *Regulamento Geral da Instrução Publica do estado de Matto-Grosso* – 1896.
- _____. *Regulamento da Instrução Publica Primaria do Estado de Matto-Grosso* – 1910.
- _____. *Regimento Interno dos Grupos Escolares* – 1916.
- _____. *Programma de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado*. Cuiabá-MT: 1916.
- MEC, REDUC. *Alfabetização. Resumos Analíticos em Educação*. Brasília: INEP, 1990/ 1991. (2v.)
- MELLO, Leowigildo Martins. *Relatorio das Escolas Normal e Modelo Annexa*, apresentado ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Fazenda. Cuyaba-MT – 1911
- MENDES, Castorina Sabo. *Depoimento*. Diamantino-MT: 1999.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as provincias: subsidios para a História da Educação no Brasil 1835 - 1889*. São Paulo: Nacional, 1939. (v.2).
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. São Paulo: 1994. Tese de Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação). Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- MONTEIRO, Filomena Maria A. *Do dizer ao fazer do professor: um estudo etnográfico de duas salas de primeira série*. Cuiabá, 1995. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Concentração: Linguística Educacional - Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.
- MONTEIRO, João Alberto Novis Gomes. *Depoimento*. Cuiabá - MT: 1997.
- MORAES, Theodoro. *Meu Livro* (Primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytic) 9ª ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1920
- MORAIS, M. A. C. Maneiras de ler no Brasil do século XIX. Trabalho apresentado na 20ª Reunião da ANPEd, Caxambu-MG: 1996
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas (6): 69-77. 1999
- MÜLLER, Maria de Arruda. *Depoimento*. Cuiabá-MT: 1998.
- MUNIZ, J.V. *Relatório do Grupo Escolar “Espiridião Marques”, de S.Luiz de Caceres, ao Director Geral da Instrução Publica Franklin Cassiano da Silva*, 1931.
- NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*, n.23, ano3, set./out., p.27-29, 1984.
- NUNES, Clarice. Um projeto de interpretação para a pesquisa histórica em educação. *Rev. TB*. Rio de Janeiro: n.124, 35-54, 1996.
- _____. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. n.6, 151-182, 1992.



- OLIVEIRA, Mariano, DORDAL, Ramon Roca e BARRETO, Arnaldo. Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico (expedidas pela Diretoria Geral do Ensino – Modelos de lições) *Revista de Ensino*, n.4, p. 13-22, mar. 1914.
- OLIVEIRA, Mariano. *Nova Cartilha Analytico-Synthética*. 54ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos (s.d.)
- _____. *Nova Cartilha Analítico-Sintética*. 126ª ed. São Paulo: Companhia Mmelhoramentos, 1941.
- _____. *Cartilha Ensino Rapido da Leitura* 12ª ed. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1921.
- _____. *Cartilha Ensino Rapido da Leitura*. 1134ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1965.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e Leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez;Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1993.
- PARKER, Francis. *Palestras sobre o ensino*. Trad. Arnaldo de O. Barreto e José Stott. Campinas-SP: Typ. "Livro Azul", 1909.
- PAULINO, M. G.R. Cem anos de poesia. Trabalho apresentado na 20ª Reunião da ANPEd, Caxambu-MG: 1997.
- PENA, Herculano Ferreira. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1862.
- PERSONA, Maria Rosa J. *Alfabetização: prática pedagógica de professores considerados bem sucedidos*. Cuiabá, 1993. Dissertação de Mestrado em Educação Pública. Universidade Federal de Mato Grosso.
- PETITAT, André. *Produção da Escola, Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momrntos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINTO, Athaide Manoel. *Depoimento*. Diamantino-MT: 1999
- POPPOVIC, Ana Maria. *Alfabetização: um problema interdisciplinar*. *Cadernos de Pesquisa* n. 2, 1971.
- PÓVOAS, Lenine. *História da Cultura Matogrossense*. 2ª ed. São Paulo: Resenha, 1994.
- RAMOS, Maria de Lourdes da Silva. *Depoimento*. São Paulo: 1998.
- RIBEIRO, Ernestina. *Relatorio apresentado ao Inspector Escolar a pedido do Diretor Geral da Instrução Publica sobre o funcionamento do Instituto Mirandense, em Miranda-MT*. 1918.
- RIBEIRO, Hilario. *Cartilha Nacional*. 228ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.
- REIS, José Miranda da Silva. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1874.
- REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.
- RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto: alguns subsídidos para a história pragmatica do ensino publico em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.
- ROCKWELL, E. Os usos escoláres da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*.. n. 52, p.85-95, 1985.

- RONDON, Januario da Silva. *Relatório apresentado ao presidente do estado de Matto-Grosso*. Cuiabá-MT: 1905.
- ROSA, Maria Glória Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*. Campo Grande, MS.: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.
- SANTOS, José Maria da Conceição. *Relatório da Escola da Povoação de Lagunita ao Inspector Escolar do Município de Ponta Porã*. 1916.
- SANTOS, Luciola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares; perspectivas de análise. *Teoria & Educação*. n. 02, p. 21-29, 1990.
- _____. História das disciplinas escolares; outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*. V.20 n. 02, p. 60-68, 1995.
- SANTOS, Waldith Vieira. *Depoimento*. Diamantino-MT: 1999.
- SÃO PAULO, *Programma de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado*. Consolidação das Leis, decretos e decisões referentes ao Ensino Primario e às Escolas Normaes do Estado. São Paulo, Typ. do Diario Official, 1912.
- SILVA, J. Carneiro. O methodo analytic: aplicado ao ensino das materias do curso preliminar. *Revista de Ensino*. n.2, p.35-9, mar. 1909.
- SILVA, Franklin Cassiano. *Relatório ao Secretario Geral do Estado, Dr. Leonidas Antero Mattos*. Cuiabá: 1931.
- SILVEIRA, C. Missões de professores paulistas. *Revista do Brasil*. nº. 18. jun. 1917, p. 240-4.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá-MT, 1999. Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.
- _____, COSTA, L.A. CARVALHO, C.M.C. *O processo histórico de Mato Grosso*. 3ª ed. Cuiabá - MT: Guaicurus, 1990.
- STAROBINSKI, Jean. A literatura: O texto e seu intérprete. In: LE GOFF, J. e NORA, P. *História: novas abordagens*. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: 1976.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa* n. 52, p.19-24, 1985.
- _____. *Alfabetização: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP. 1989
- _____. Língua escrita, sociedade, cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte-MG, 0, p.5-16, set-dez, 1995.
- _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC*, nº 101, p. 09-81, 1996.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

SOUZA, Fátima Rosa. *Templos de Civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: 1996. Tese de Doutorado em Educação (Administração Escolar). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Fátima Rosa. *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

TOLEDO, Annibal. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1930.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araujo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.



FONTES DOCUMENTAIS

1. SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

1.1 Relatórios (de inspetores e diretores gerais da instrução pública, de diretores de grupos escolares e Escola Normal do estado de Mato Grosso e de professores)

BARRETO, Ernesto Camilo. Relatório da Inspectoria Geral. Cuiabá-MT, 1873.

CAMPOS, Waldomiro. *Relatório do Grupo Escolar de Poconé*, apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública. 1916.

CORRÊA, Philogonio de P. *Relatório* apresentado ao Diretor da Instrução Pública pelo Diretor Interino das Escolas Normal e Modelo. 1915

CORRÊA, José Estevão. *Relatório* apresentado ao presidente do estado de Matto-Grosso. Cuiabá-MT: 1912.

GARDÊS, João Pedro. *Relatório* apresentado ao presidente da província. 1892.

GOMES, João Pereira. Relatório do professor ao Inspector Escolar, apresentando Mapa de frequência da Primeira Escola de Miranda, 1918.

MATTO-GROSSO, *Relatórios e Mensagens do Governo -1881-1888*

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado, Manoel José Murtinho, sobre a Instrução Primária e Secundária -1892

_____, *Relatórios e Mensagens do Governo -1892-1899*

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado de Mato Grosso, Manoel José Murtinho, sobre a Instrução Pública - 1893

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado, Antonio Corrêa da Costa, sobre a Instrução Pública-1896.(170)

_____, *Relatórios e Mensagens do Governo -1900-1951*

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado. 1902

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado, 1907

_____, *Relatório* apresentado ao Presidente do Estado, Generoso Paes L. S. Ponce, sobre a instrução pública-1908.

_____, *Relatório das Escolas Normal e Modelo Anexa -1911*

_____, *Relatório* da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado, apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Fazenda - 1912

_____, *Relatório do Movimento Anual das Escolas Normal e Modelo* - 1912

_____, *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda* - 1913

_____, *Relatório apresentado ao Secretário de Estado, pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso* - 1916

_____, *Relatório apresentado ao Inspetor Escolar do Município de Ponta Porã, pelo prof. da Escola da Povoação de Lagunita*- 1916.

_____, *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, apresentado ao Secretário de Estado* - 1921.

_____, *Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pelo Diretor do Grupo Escolar Presidente Marques* - 1927

_____, *Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Diretor da Escola Normal do estado de Mato Grosso de Cuiabá* - 1930

_____, *Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado pelo Diretor das Escolas Reunidas em Santo Antonio do Rio Abaixo* - 1930

_____, *Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Diretor Geral da Instrução Pública* - 1931

RIBEIRO, Ernestina. *Relatorio* apresentado ao Inspector Escolar a pedido do Diretor Geral da Instrução Publica sobre o funcionamento do Instituto Mirandense, em Miranda, 1918.

RONDON, Januario da Silva. *Relatório apresentado ao presidente do estado de Matto-Grosso*. Cuiabá-MT: 1905.

SANTOS, José Maria da Conceição. *Relatório da Escola da Povoação de Lagunita ao Inspector Escolar do Município de Ponta Porã*. 1916.

SILVA, Franklin Cassiano. *Relatório ao Secretario Geral do Estado, Dr. Leonidas Antero Mattos*. Cuiabá: 1931



1. 2 Mensagens presidenciais

CARDOSO JUNIOR, Francisco José. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1872.

CORRÊA, Pedro Celestino da Costa. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1909.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1910.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1911.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1923.

_____. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1924.

CORRÊA, D. Aquino. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1919.

CORRÊA, Estevão Alves. (Vice-presidente) *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1925

CORRÊA, Mário. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1927

_____. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1929

PENA, Herculano Ferreira. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1862.

MARQUES, Joaquim A. da Costa. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1912.

REIS, José Miranda da Silva. *Mensagem à Assembléia Legislativa*. 1874.

TOLEDO, Annibal. *Mensagem à Assembleia Legislativa*, 1930.



1.3 Regulamentos e leis da instrução pública

MATTO-GROSSO. *Regulamento para a Instrução Primaria* – 1854.

_____. *Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Provincia de Matto-Grosso*-1873.

_____. *Regulamento da Escolas Primárias e Secundárias*, 1878.

_____. *Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria da Provincia de Matto-Grosso* – 1880.

_____. *Regulamento do Ensino Primario da Provincia de Matto-Grosso* – 1889.

_____. *Regulamento Geral da Instrução Publica do estado de Matto-Grosso* – 1896.

_____. *Regulamento da Instrução Publica Primaria do Estado de Matto-Grosso* – 1910. (Decreto n. 265 de 22.10.1910)

_____. *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado*. (Decreto 759 de 22.04.1927)

_____. *Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Estado*-1917

_____. *Novo Regulamento da Escola Normal do estado de Mato Grosso*- 1914

_____. *Leis, Resoluções e Decretos* -Índice de Leis e Resoluções- 1918-1921

_____. *Lei n.º 09*, de 1835. Extingue a escola de primeiras letras da capital, por falta de pessoa hábil para ministrar aulas.

_____. *Lei n.º 580*, de 11 de outubro de 1911. Modifica artigos do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910.

_____. *Lei n. 689*, de 25 de julho de 1914. Regulamenta o preenchimento efetivo de cadeiras no ensino primário.

_____. *Decreto n. 225*, de 1º de maio de 1909. Autoriza a organização de três grupos escolares, um em cada distrito da capital e um em Corumbá.

_____. *Decreto n.258*, de 20 de agosto de 1910. Criação dos dois grupos da capital do estado.

_____. *Decreto n. 297*, de 17 de janeiro de 1912. Criação dos grupos escolares de Corumba, Poconé, Cáceres e Vila do Rosário.

_____. *Decreto n.865* de 1926,. Criação da Escola Normal de Campo Grande.

_____. *Decreto n.842*, de 22 de janeiro de 1929. Muda o nome de várias escolas da capital para “Escola Publica...”

_____. *Decreto n.643*, de 09 de agosto de 1923. Altera Regulamento da Escola Normal do estado de Mato Grosso.

_____. *Decreto n. 585*, de 29 de abril de 1922. Extingue o funcionamento do Grupo Escolar de Poconé.

- _____. *Decreto n. 759*, de 22 de abril de 1927. Expede novo Regulamento da Instrução Pública.
- _____. *Decreto n. 533*, de 4 de julho de 1910. Cria um Curso Normal e duas escolas modelo de primeiras letras.
- _____. *Decreto n. 643*, de 09 de agosto de 1923. Dá novo regulamento à Escola Normal de Mato Grosso.
- _____. *Resolução n. 862*, de 16 de junho de 1922. Institui prêmio de 300\$000 por mês, durante dois anos a duas normalistas para aperfeiçoamento em outros estados.
- _____. *Resolução n. 857*, de 12.06.1912. Criação do Grupo Escolar de Miranda.



1.4 Correspondência

KUHLMANN, Gustavo. *Ofício* n. 12 do Grupo Escolar do 2º Distrito ao presidente Pedro Celestino, reclamando a falta de água no grupo. 22.09.1910. (Lata B)

MELLO, Leowigildo Martins e KUHLMANN, Gustavo. *Ofício* ao vice-presidente do estado, encaminhando horário para os grupos escolares, em 23 de agosto de 1910 (Lata B)

MELLO, Leowigildo Martins. *Ofício* ao vice-presidente do estado, em 23 de setembro de 1910.

_____. *Ofício* encaminhado ao Exmo Snr. José Magno de S. Pereira, Secretario do Governo, convidando para as festividades de homenagem à Bandeira Republicana. 16.11.1910. (Lata B)

_____. *Ofício* n. 01 do Grupo Escolar do 1º Distrito ao Presidente do Estado Pedro Celestino comunicando inauguração do Grupo. 5.09.1910. (Lata B)

_____. *Ofício* n. 19 do Grupo Escolar do 1º Distrito ao presidente Pedro Celestino, 23.09.1910. (Lata B)

RIZZO, José. *Ofício* N.156, da Direção do Grupo Escolar Costa Marque, de S. Luiz de Cáceres ao Diretor da Instrução Pública, com várias sugestões. 13.03.1913 (Lata A)

SIQUEIRA, Ludgero. *Ofício* n. 20 em que o Diretor Substituto do Grupo Escolar Joaquim Murinho, de Campo Grande, comunica o governo do estado que o normalista paulista Antonio Gonçalves da Silva assumiu a direção daquele Grupo Escolar, em 06.06.1925. (Caixa A)

SILVA, Antonio G. *Ofício* do Diretor do Grupo Escolar Joaquim Murinho, pedindo demissão de seu cargo. 1925 (Caixa A- 1925).



1.5 Programas de ensino, instruções, regimentos

MATTO-GROSSO. *Instrução para os professores de Primeiras letras desta Província que devem servir provisoriamente* - 1830

_____. *Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública do estado*. 1903

_____. *Regimento Interno dos Grupos Escolares* – 1916.

_____. *Programma de Ensino para as Escolas Isoladas do Estado*. Cuiabá-MT: 1916.

_____. *Horário e Programa de Ensino de primeiro e segundo graus para as Escolas Isoladas do Estado* - 1916.

_____. *Programa da Escola Modelo Anexa à Normal*-1924.



1.6 Jornais

- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 58, 14 de janeiro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 60, 28 de janeiro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 68, dia 24 de março de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 71, dia 14 de abril de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 72, 21 de abril de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 73, dia 28 de abril de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 74, dia 05 de maio de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 75, dia 15 de maio de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 76, dia 26 de maio de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 77, dia 02 de junho de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 87, dia 11 de agosto de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 89, dia 25 de agosto de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 90, dia 01 de setembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 91, dia 08 de setembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 96, dia 13 de outubro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 97, dia 20 de outubro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 99, dia 01 de novembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 101, dia 17 de novembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 102, dia 24 de novembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 103, dia 01 de dezembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 106, dia 22 de dezembro de 1912.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 116, dia 02 de março de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 119, dia 23 de março de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 124 dia 27 de abril de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 128, dia 01 de junho de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 129, dia 08 de junho de 1913.



- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 130, dia 15 de junho de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 131, dia 22 de junho de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 139, dia 17 de agosto de 1913.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 162, dia 25 de janeiro de 1914.
- CRUZ, A.* Cuiabá-MT, n. 583, dia 06 de agosto de 1922.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 97, dia 19 de janeiro de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 161, dia 05 de abril de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 195, dia 17 de maio de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 267, dia 17 de agosto de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 270, dia 22 de agosto de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 280, dia 03 de setembro de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 267, dia 17 de agosto de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 270, dia 22 de agosto de 1912.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 48, dia 13 de abril de 1922.
- DEBATE, O.* Cuiabá-MT, n. 49, dia 21 de abril de 1922.
- JORNAL, O.* Cuiabá-MT, n. 02, dia 13 de abril de 1922.
- MATTO-GROSSO, O.* Cuiabá-MT, n. 1111, dia 19 de novembro de 1911.
- MATTO-GROSSO, O.* Cuiabá-MT, n. 1112, dia 27 de novembro de 1911.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, dia 16 de outubro de 1914.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, n. 25, dia 04 de janeiro de 1914.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, dia 1º de outubro de 1914.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, n. 42, dia 8 de outubro de 1914.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, dia 16 de outubro de 1914.
- REACÇÃO, A.* Cuiabá-MT, n. 44, dia 18 de outubro de 1914.



1.7 Diversos (livros de almoxarifado, atas, anotações)

MATTO-GROSSO, Estado. *Livro de actas do Conselho Superior da Instrução Publica* 1915.

_____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública. Entrada e saída de material escolar.* 1932

_____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública. Entradas e saídas de material escolar.* 1916.

_____. *Livro do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública. Entradas e saídas do material escolar.* 1918- 1923

_____. *Anotações do Arsenal de Guerra - Lata* 1842

2. SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO



2. SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

ALVES, Laci Maria Alves. *O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica*. Cuiabá-MT, 1994. Dissertação de Mestrado (História da Educação)-Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

_____. *Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719 - 1946)*. Cuiabá - MT : Gráfica da Universidade Federal de Mato Grosso, 1996. (no prelo).

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e História em Mato Grosso (1719-1864)*. 2ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1996.

CORRÊA, Silvia Vitorino A. *Mulher, trabalho e educação: diferença de gênero e magistério primário em Cuiabá (1889 - 1945)*. Cuiabá - MT , 1991, 231 p. Dissertação de mestrado (Educação Publica) - Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

CORRÊA FILHO, Virgílio. *Questões de ensino*. Monografias Cuiabanas, V.1. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

CRUDO, Matilde Araki . *Os aprendizes do Arsenal de Guerra: trabalho infantil e educação (1842-1899)*. Cuiabá-MT, 1999. Tese de Doutorado em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

LEITE, Gervásio. *Um século de instrução publica: história do ensino primário em Mato Grosso*. Goiás: Rio Bonito, 1970.

MATO GROSSO, Ministério da Educação e Saúde. *Organização do ensino primário e normal*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Boletim n.22, 1942.

ROSA, Carlos & ROSA, Neuza. *Do indivíduo ao grupo: para uma história do livro em Cuiabá*. Cuiabá: Composto e impresso nas oficinas da Empresa Gráfica Correio da Imprensa, 1975.

RODRIGUES, Maria Benício. *Educação escolar como instrumento de mediação na relação Estado/ povo: a reforma mato- grossense em 1910—fase de implantação*. São Paulo, 1988.. Dissertação de Mestrado (Filosofia da Educação). Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Cronologia da Educação em Mato Grosso*. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 1996. (rascunho)

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá-MT, 1999. Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

UMBERTO, Marcílio. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 1963.



3. SOBRE HISTÓRIA DO MATO GROSSO

ALEIXO, Lucia Helena Gaeta. *Vozes no silêncio : subordinação, resistência e trabalho em Mato Grosso (1888-1930)*. São Paulo, 1991. Tese de Doutorado (História) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

ALVES, Gilberto Luiz. *Mato Grosso e a história: 1870-1929*. Boletim Paulista de Geografia (São Paulo). Universidade de São Paulo, v. 61, p.5- 79, 1984 - 1985.

CORRÊA, Valmir Batista. *Coronéis e bandidos em Mato Grosso (1889- 1943)*. São Paulo, 1981. Tese de Doutorado (História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas . Universidade de São Paulo.

CORRÊA FILHO, Virgílio. *Pedro Celestino*. Galeria Matogrossense. Rio de Janeiro: Livraria Editora Zelio Valverde, 1945.

MACIEL, L. A. *A capital de Mato Grosso*. São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado (História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PÓVOAS, Lenine Campos. *Síntese de história de Mato Grosso*. 2 ed. Cuiabá - MT: Rezenha, 1992.

_____. *História da cultura matogrossense*. 2ª ed. São Paulo: Resenha, 1994.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira, COSTA, Lourença A., CARVALHO, Cathia Maria C. *O processo histórico de Mato Grosso*. 3 ed. Cuiabá-MT: Guaicurus, 1990.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Revivendo Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT : Entrelinhas, 1997.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Cativos do Sertão : vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*. São Paulo : Marco Zero; Cuiabá- MT : Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.



BIBLIOGRAFIA DE APOIO TEÓRICO

- AGUAYO, A. M. *Pedagogia científica: psicologia e direção da aprendizagem*. Trad. J. B. Damasco Penna. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1948.
- _____. *Didática da Escola Nova*. Trad. J.B. Damasco Penna. 10ª ed. São Paulo: Nacional, 1956.
- ALMEIDA, J. R. P. *História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889): história e legislação*. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, Brasília: INEP, 1989.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Os passos da pesquisa histórica In: _____. *Uma introdução à história..* São Paulo: Brasiliense,
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2ª ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie e HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura - 1880 - 1980*. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. Educação. In: LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger, REVEL, J. (Dir.) *A nova história*. Trad. M. H. Arinto e R. Esteves. Coimbra: Liv. Almedina, 1990. p.169-71.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990
- _____. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. (org.) *História da vida privada: da renascença ao Século da Luzes*. 5ª reimpressão. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. Trad. De Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1978.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 177 - 229, 1990.
- D'ÁVILA, Antonio. *Práticas escolares*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva & Cia, 1946. (v.1)
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. (Coord.) . *Velhos mestres das novas escolas : um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo*. São Paulo, 1984. Instituto de Estudos Rurais e Urbanos - CERU. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna: sec. XVI/ sec. XX, teoria, organização e prática educacionais*. Trad. Maria Angela V. de Almeida e al. 2ª ed. Porto Alegre: Globo e INL/MEC, 1976.

- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Belo Horizonte-MG, 1996. Tese de doutorado. História e historiografia da Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e outros. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.
- FEBVRE, Lucien, MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. Trad. Fluvia M.L. Moretto e Guacira M. Machado. São Paulo: UNESP / Hucitec, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. n. 5, p.28-47. 1992
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. *Educação e Realidade* 21(2) jul./dez.,99-118,1996.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 30 - 34, 1990.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 30 - 34, 1990.
- HUBERMAN, Léo. *História da riqueza do homem*. Trad. Waltensir Dutra. 21ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- INFANTOSI, Ana Maria. *A escola na República Velha*. São Paulo, EDEC, 1983.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n. 69 ,p. 3 - 9, 1996.
- _____. & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Teste ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934. 152 p.
- _____. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação. *Em Aberto*. 9 (47). p.21-8. 1990.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professor*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- _____. Sobre ensino da leitura. *Leitura: Teoria & Prática*. nº 25, pp. 29- 41, jun. 1995.
- _____. *Ensino de língua materna no Brasil: a questão dos métodos de alfabetização no estado de São Paulo - 1876-1994*. Pres. Prudente: FCT - UNESP, 1995 (Relatório de pesquisa)
- _____. Formação de professores: currículo como forma de representação de um projeto. *Idéias*, nº 26, p.161 - 173 . São Paulo: FDE, 1995
- _____. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos. (org.) *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas - SP: Mercado da Letras; UNESP, Campus de Marília, 1997.



- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil 1835 - 1889*. São Paulo: Nacional, 1939. (v.2).
- MONROE, Paul. *História da Educação*. Trad. Idel Becker, 13ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª República*. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.
- NUNES, Clarice. (org.) *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. (Série Questões da nossa época; v.4)
- NUNES, Clarice. Um projeto de interpretação para a pesquisa histórica em educação. *Rev. TB*. Rio de Janeiro: n.124, 35-54, 1996.
- _____. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. n.6, 151-182, 1992.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997, 343 p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e Leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez;Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1993.
- PETITAT, André. *Produção da Escola, Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PFROMM NETO, Samuel. , ROSAMILHA, N., DIB, C. Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 1995.
- RESNICK, Lauren B. e RESNICK, Daniel P. A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 158 - 176, 1990.
- ROSA, Maria Glória Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*. Campo Grande, MS.: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Trad. Maria P. Duarte. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SOUZA, Claudete C. A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/ MS : entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino. Marília/ SP, 1996. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4 v.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró - Reitoria de pesquisa e ensino de pós - graduação. *Catálogo de dissertações e teses (1970 - 1996)*. Cuiabá - MT: Gráfica da UFMT, 1996.



VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 - 1937)*. São Paulo, 1995. Tese de Doutorado em História da Educação. Universidade de São Paulo.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araujo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

VIÑAO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 124 - 135, 1990.



INSTITUIÇÕES E ACERVOS CONSULTADOS

1- Públicos

Biblioteca da Universidade Estadual Paulista

Campus Universitário de Marília

Endereço: Av. Higino Muzzi Filho, 737.

Marília - São Paulo . CEP 17. 525 - 900

Fone: (014) 433-1844

Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá

Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, s / n.

Cidade Universitária.

Cuiabá - MT .CEP 78.060- 900

Fone : (065) 315- 8360

Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso

Centro Universitário de Rondonópolis

Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 6

Rondonópolis - MT - CEP 78.700 - 000

Fone : (065) 422 - 2666 / 422- 3197

Acervo "Rubens de Mendonça" do Instituto de Ciências Humanas e
Sociais da UFMT- Campus de Cuiabá

Endereço : Av. Fernando Corrêa da Costa, s / n .

Bloco - ICHS .Cidade Universitária

Cuiabá - MT . CEP 78. 060 - 900

Fone : (065) 315 - 8430

Fundação Biblioteca Nacional - Rio de Janeiro - RJ (via fax).



Divisão de Informação Documental

Endereço: Av. Rio Branco, 219 - 3 andar.

Rio de Janeiro - R J . CEP 20. 040 - 008

Fone : (021) 262 - 8255 - fax : (021) 220 - 4173

Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional -NDIHR

Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Cuiabá.

Antigo C C A - Sala 56

Cidade Universitária

Endereço : Av. Fernando Corrêa da Costa, s / n.

Cuiabá- MT CEP 78. 060 - 900

Fone : (065) 315 - 8472 / 73 / 74

Arquivo Público do Estado de Mato Grosso - APMT - Cuiabá -MT.

Secretaria de Estado de Administração

C P A - Palácio Paiaguás - Bloco 3

Cuiabá - MT CEP 78. 050 - 970

Fone : (065) 313- 3103 fax : (065) 313 - 2253

Centro de Referência para a Pesquisa Histórica em Educação

Organizado pelo Prof. Dr. Carlos Monarcha

Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília

Endereço: Av. Higino Muzzi Filho, 737.

Marília - São Paulo . CEP 17. 525 - 900

Fone: (014) 433-1844

Instituto de Estudos Educacionais “Sud Menucci”

Acervo do Centro do Professorado Paulista

Rua Joaquim Távora, 756 – Vila Mariana

São Paulo – SP CEP 04015-011

Fone: (011) 539-5348



2. Particulares

Acervo de Elizabeth Lannes Bernardes. (UFMT- ICHS – Departamento de Educação , campus de Rondonópolis-MT).

Acervo de Elizabeth Madureira Siqueira. (UFMT, Instituto de Educação, campus de Cuiabá- MT).

Acervo de Laci Maria Araujo Alves.(UFMT, ICHS – Departameno de História, campus de Rondonópolis - MT).

Acervo de Matilde Araki Crudo. (UFMT, Departamento de História, campus de Cuiabá -MT).

Acervo de Franceli Mello (UFMT, ICHS – Departameno de Letras, campus de Rondonópolis - MT).



