



LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PRIMÁRIO PARANAENSE PELA PRÁTICA DOCENTE EM MEADOS DO SÉC. XIX

READING AND WRITING IN PRIMARY EDUCATION IN PARANÁ THROUGH TEACHING PRACTICES IN THE MID-19TH CENTURY

Gizele de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-6487-4300>

Franciele F. França²

<https://orcid.org/0000-0003-3161-6572>

Resumo:

Nos documentos provindos dos sujeitos envolvidos com a instrução pública da província paranaense, há indicações de uso de livros para o ensino da leitura e escrita das crianças, encontram-se também registros de outros materiais para a realização desse ensino, como, por exemplo, cartas, alfabetos, cartazes, jornais. No uso desse conjunto material, professores configuraram uma prática docente pautada em sua experiência no ofício, diante disso a análise recaí, principalmente, sobre as ações e apropriações dos professores em decorrência do uso de materiais que instrumentalizam o ensino escolar, com o objetivo de discutir a noção de autoria do fazer docente, além de evidenciar a constituição de uma *cultura escolar* e de uma *cultura material escolar* por meio dos *fazeres ordinários* desses sujeitos. Do ponto de vista teórico-metodológico, no exame das fontes, tomam-se como referência os estudos acerca da materialidade escolar, da cultura escolar e práticas escolares/docentes, ancorando-se na perspectiva do *fazer e emendar* de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001), *consumo* de Michel de Certeau (2012) e *cultura escolar* de Escolano Benito (2017). Empiricamente, a pesquisa se fez principalmente nos relatórios de professores primários, nos quais é possível vislumbrar resquícios de práticas docente atreladas à materialidade escolar. Deste modo, interessa-nos examinar, por meio desta documentação, como as escolhas de materiais pedagógicos, métodos e dinâmicas de trabalho, por professores primários, caracterizam-se como credenciais do exercício do ofício docente.

Palavras-Chave: Cultura Material Escolar. Saberes Docentes. Fazeres Docente. Materiais para o Ensino.

Abstract:

¹ Professora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/Paraná, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2/CNPQ.

² Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil-UFPR, Curitiba/Paraná, Brasil.

In documents from subjects involved with public education in the province of Paraná, there are indications of the use of books to teach children reading and writing. There are also records of other materials for carrying out this teaching, such as, for example, letters, alphabets, posters, newspapers. In the use of this materiality, teachers configured a teaching practice based on their experience in the profession, in view of this, the analysis falls mainly on the actions and appropriations of teachers as a result of the use of materials that instrumentalize school teaching, the goal is to discuss the notion of authorship in teaching practice and highlight the constitution of a school culture and a school material culture through the ordinary actions of these subjects. The theoretical-methodological approach draws on studies related to school materiality, school culture and school/teaching practices are taken as a reference, anchored in the perspective of making and amending by Martin Lawn and Ian Grosvenor (2001), consumption by Michel de Certeau (2012) and school culture by Escolano Benito (2017). Empirically, the research primarily examines primary teachers' reports, where traces of teaching practices related to school materiality can be glimpsed. Thus, we are interested in exploring how the choices of pedagogical materials, methods, and work dynamics by primary teachers serve as credentials for the teaching profession.

Keywords: School Material Culture. Teaching Knowledge. Teaching activities. Teaching Materials.

A PRÁTICA DOCENTE NOS RELATÓRIOS DE PROFESSORES PARANAENSES DO SÉCULO XIX

Agora cumpre-me fazer ver a V. Sa. que muito atraso causa às alunas pobres não lhes serem ministrados os livros elementares de que há mister, como determina o Artigo 32º do Regulamento de 8 de abril de 1857 (Erichsen, Emília. Relatório, 1866, AP. 244, p. 74-78, grifos nossos).

A professora Emília Erichsen, da cadeira feminina de Castro/PR, cumpria seu dever enviando ao inspetor geral seu relatório, com informações sobre sua escola, seu exercício e suas alunas durante o ano findo de 1866. Neste, a professora contava sobre as dificuldades enfrentadas com relação a falta de alguns materiais necessários ao ensino, sobre a retirada de algumas alunas da escola por seus pais e, conseqüentemente, da impossibilidade de apresentar algumas a exames, além de manifestar seu contentamento com a mudança e melhoria no comportamento das alunas que iniciavam em sua escola ao demonstrarem certa valorização pelo ensino.

O documento elaborado pela professora Emília - o relatório - fazia parte de um conjunto de deveres determinados na legislação educacional aos professores primários paranaenses na segunda metade do século XIX. Tratava-se de uma exposição elaborada com o intuito de informar sobre a casa escolar, os métodos de ensino, os materiais e móveis escolares, frequência e matrícula dos alunos e demais ponderações que os professores quisessem relatar. Portanto, um documento provindo da escola que fazia parte de uma prática escriturística no exercício do ofício docente, no qual podemos vislumbrar os diversos métodos adotados pelos professores em relação

à escola e aos alunos, os conteúdos ministrados e a forma como foram ensinados, levando em consideração os métodos utilizados, os materiais disponíveis e o conhecimento do professor.

Todavia, leva-se em conta que se trata de uma documentação constituída a partir de uma exigência legal da inspetoria de ensino, que todos os professores precisavam atender, e que os itens a serem percorridos eram direcionados e visavam informar e aparelhar os inspetores de ensino de dados sobre a instrução, a serem repassados ao Presidente da província, desta forma, em sua análise, considera-se também que são relatos passíveis de coerção. Entretanto, pontua-se que uma exposição sobre o ensino possui uma intencionalidade para além de uma prestação de contas, ela é imbuída de uma representação. Nesse sentido, muito mais do que uma tarefa burocrática, estes relatórios carregam marcas autorais, pois é possível dentro de um dado script esse professor subverter, tecer críticas, referendar, expor suas insatisfações, seus progressos, assumir um lugar institucional e mediato como “especialista” do ensino. Deste modo, são registros que oferecem diversas oportunidades de pesquisa e contribuem para a compreensão da complexa organização do ensino na província paranaense.

Tendo como fonte esses documentos, o propósito deste artigo é discutir a noção de autoria do fazer docente. Para além da condição de autor de livro de leitura e escrita, interessamos examinar, por meio desta documentação histórica paranaense, como as escolhas de materiais pedagógicos, métodos e dinâmicas de trabalho, por professores primários, caracterizam-se como credenciais do exercício do ofício docente, pois compreendemos que os professores autorizam materiais, mas também se autorizam como atores do seu próprio ofício, junto a seus pares e autoridades de ensino (aqui não só os gestores, mas os professores como parte disso). Para tanto, nos voltamos para a prática docente relacionada ao ensino da leitura e escrita e os materiais utilizados nesse exercício, com o intuito de demarcar “maneiras de fazer” dos professores primários paranaenses, além de evidenciar indícios de constituição de uma materialidade escolar.

Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001), em seus estudos sobre a cultura material escolar, afirmam que ao contar sobre os objetos os professores explicam a natureza de sua cultura de trabalho, nesse sentido podemos nos apropriar desta assertiva para compreender e conceituar o propósito narrativo dos relatos dos professores no que tange ao seu ofício. Já que o ato de contar implica também em uma explicação, é válido interpretar o relatório como um dispositivo de elaboração, ordenação e nomeação da prática docente, ou de outra forma, um dispositivo que formaliza práticas (Vidal, 2008).

Ocupar-se desses registros informativos, possibilitava que os professores refletissem sobre as condições em que exerciam sua profissão; ainda que alguns se limitassem a fornecer apenas dados estatísticos da escola, relatar a disponibilidade de materiais e mobiliário, ou justificar quaisquer falhas percebidas no ensino, outros se dedicavam a analisar mais profundamente a situação da instrução na província, principalmente como viam os encaminhamentos com relação a sua melhoria. Para sistematizar seu relato, o professor se voltava para a sua prática cotidiana, transformando-a em um discurso da experiência que é capaz não só de informar, mas de fornecer respostas aos problemas enfrentados, e assim esta ação

favorece o desenvolvimento de “certezas experienciais” e uma avaliação de outros saberes “através da retradução em função das condições limitadoras da experiência.” (Tardif, 2012, p. 53).

A partir da ótica de Michel de Certeau (2012), essas práticas podem ser compreendidas como formas de consumo cultural, nas quais os professores reinterpretem e adaptam as normas e estratégias estabelecidas conforme suas próprias necessidades e entendimentos. Para Certeau, o consumo transcende a mera utilização do que é oferecido, envolvendo uma astúcia silenciosa na manipulação e adaptação das práticas instituídas. Assim, as táticas e estratégias adotadas pelos professores na condução da prática pedagógica refletem não apenas relações de poder, mas também sua habilidade em utilizar e modificar essas estruturas conforme suas demandas específicas. Nesse sentido, a noção de consumo cultural, proposta por Certeau (2012), oferece uma lente analítica para entender a apropriação e os usos, destacando a inventividade dos sujeitos na adaptação das normas instituídas.

A referida professora Emília, assim como muitos outros professores, invocava justamente o propósito de escrita do relatório (informar o inspetor) numa clara utilização do seu lugar (Certeau, 2012) como professora na relação com a Inspeção de ensino, ou seja, faz de sua exposição uma tática (Certeau, 2012) na e para a realização do seu ofício. Ao se encarregar de relatar sobre o ensino em sua escola, os professores se viam no lugar de expositores, porém quando optavam também pela análise desse ensino, do seu trabalho ou mesmo do trabalho do inspetor e a estendiam para a situação da instrução na província, estes professores qualificavam esse lugar como expositor crítico e avaliador.

Martin Lawn (2018, p. 343) demarca que ao examinarmos a materialidade escolar, especialmente no que diz respeito à forma como os objetos são interpretados, usados e conectados em redes complexas que envolvem pessoas, objetos e rotinas, podemos construir uma narrativa histórica detalhada sobre o funcionamento das escolas. Pautadas por essa perspectiva, as análises realizadas neste estudo concentram-se nas práticas escolares e nos sujeitos envolvidos, em um contexto de “instalação” (Garcia, 2020) da escola – a segunda metade do século XIX no Brasil –, no que tange às relações estabelecidas pelos sujeitos com os materiais escolares, com ênfase nos materiais empregados no ensino da leitura e escrita nas escolas primárias paranaenses, sendo o principal deles os livros escolares.

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A MATERIALIDADE ESCOLAR NO LER E ESCREVER

Os professores vinculam esses objetos às suas rotinas (...), esses objetos continuam a ser usados em uma cultura de trabalho ‘particular’, em paralelo à cultura de outros professores (Lawn, 2018, p. 343).

No ano de 1863, a professora Emília Erichsen, da cidade de Castro, mencionada anteriormente, fazia uso do relatório enviado ao inspetor de ensino para comunicar que, com o objetivo de ensinar regularmente todas as alunas que frequentavam a sua escola, havia confeccionado alfabetos para que estas pudessem exercitar a leitura e escrita, devido à falta de livros e demais utensílios para o ensino (Erichsen, 1863, AP. 170). Anos mais tarde, 1866, em outro relatório, a professora voltava a falar da falta de livros, informando que lhe era muito difícil ensinar às meninas as matérias estipuladas em lei sem os compêndios iguais para todas. Segundo Emília, havia em sua escola meninas que não podiam dispor dos livros por seus pais não possuírem recursos para sua compra, já que estes eram muito caros; contudo, mesmo as famílias que podiam comprar não o faziam, pois não eram encontrados na localidade, algumas ainda encomendavam livros do Rio de Janeiro, mas estes eram diversos dos autorizados para o ensino na província. Desta forma, a professora pedia ao inspetor geral que providenciasse os compêndios necessários para que pudesse exercer seu ofício de modo satisfatório (Erichsen, 1866, AP. 244).

Já o professor Honório Décio, da 3ª cadeira masculina de Paranaguá, contava em relatório qual foi seu modo de ensinar os seus alunos a ler sem que estes possuíssem os livros necessários.

A falta de leitura manuscrita é lançar os meninos em um embaraço, dificultando-lhes os conhecimentos dos diversos caracteres usados segundo a vontade de cada um, com prejuízo das regras da caligrafia é coloca-los no estado de não poderem definir aquelas palavras que costuma-se abrevia-las. (...) *permiti aos meus alunos (então ensino mútuo) o uso de cartas comerciais*, porque entendi que facilitando deste modo o conhecimento da leitura manuscrita e desembaraço nos diversos caracteres usados, também os ia acostumando (...). Porém se por um lado vantagens eram imensas, por outro o erro e a falta de ortografia e pontuação de que em maior escala é sempre ornada essa correspondência, vinham plantar em uma inteligência ainda latente e especulativa, vícios que mais tarde estando enraizados, podiam desaparecer. (...). *Dispensando as cartas, passei a copiar períodos ou uma simples oração para o ensino da leitura manuscrita*. Mais tarde, porém, conheci de improficuo este trabalho, porque além de tomarem-se alguns dias mais, um estudo material pela leitura diária, chegando ao ponto de tornar-se um estudo decorado, bastando uma pequena atenção do professor para conhecer o estado do aluno na lição estudada, dava-se mais o inconveniente de que pouco era o adiantamento na leitura manuscrita quando um era o escritor (trabalho pesado para o professor que já tem sobre si tantas obrigações a cumprir) e por isso unidade em caracteres. Aqueles alunos mesmos que pouco ou nenhum adiantamento tinham com facilidade referiam de cor (...) o conteúdo dessas cartas pelo fato do ouvido. *Contrariado nestes elementos excogitava um outro que melhor fosse o seu resultado, quando a falta de livros com que lutavam os meninos por não encontrarem a venda para os comprar e outros porque sem recurso, não podiam fazer, lembrou-me o expediente de incumbir os alunos da 3ª classe mais adiantados a tarefa de copia-los*. Então, inclinei-me a aproveitar esse expediente, cuja despesa depende de alguns cadernos de papel para desembaraça-los na leitura manuscrita, deixando ao meu cuidado o fazê-los conhecer por meio de exemplos no quadro preto as abreviaturas e costumes seguido na escrita. (Lobo, 1866, AP. 244, p. 140-146, *grifos nossos*).

Não podendo ensinar a leitura manuscrita aos seus alunos, devido à falta de livros, o professor tentou outras maneiras para executar o ensino. Em um primeiro momento, passou a fazer o uso de cartas comerciais, um material alheio ao ambiente escolar, mas incorporado a ele. No entanto, no uso feito das cartas percebeu que este não resultou em uma prática proveitosa; o mesmo aconteceu quando começou a ensinar seus alunos com cópias manuscritas *feitas por ele* de orações. Na decorrência da prática, em uma nova avaliação dos seus procedimentos e concluindo-os sem resultados, começou a “produzir” cópias em cadernos dos livros que deveriam ser utilizados, e para isso incumbiu seus alunos mais adiantados da tarefa. Neste processo, ainda “treinou” seus alunos na escrita.

Nesta forma do professor de resolver os inconvenientes encontrados pela falta de material está a ação do “fazer e emendar” (Lawn; Grosvenor, 2001), pois, percebe-se que o professor apresenta uma desenvoltura ao solucionar os problemas que vão surgindo reutilizando materiais ou mesmo os produzindo. No entanto, ele só consegue fazer isso na triangulação entre as tradições do ofício aprendidas, a invenção criativa e a experiência didática que possui (Escolano Benito, 1999). Essa “ação inventiva” é chamada por Escolano Benito como “um saber prático”, isto é, “o conhecimento empírico do mestre artesão é, acima de tudo, uma tradição inventada pelos próprios atores que a criam, a gerenciam e a representam.” (Escolano Benito, 2000, p. 205).

Diante disso, a prática torna-se um processo de aprendizagem no qual os professores retomam de maneira crítica os saberes adquiridos, confrontando estes com outros saberes e seus conhecimentos, possibilitando assim uma reflexão, avaliação e julgamento que resultam em saberes que serão validados e consolidados cotidianamente (Tardif, 2012). Além disso, ressalta-se que “um professor perito cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas” e que “os verdadeiros improvisadores, contudo, são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnica, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias de um ofício” (Tardif, 2012, p. 121). Portanto, não se tem o intuito de demarcar um discurso da falta, por parte dos professores, o que se evidencia é que essa “produção”, destes professores, ou sua forma de agir em situações contingentes, não é realizada de maneira impulsiva ou descuidada. Ela é embasada em seu fazer diário, em experiências e em saberes construídos que lhe dão subsídios para tais procedimentos.

Esta configuração de fazeres e conseqüente construção de saberes, expressadas nas linhas dos relatórios dos professores em relação à materialidade escolar, ganha novos sentidos quando livros específicos para o ensino da leitura passam a compor seu exercício docente, como é o caso dos livros³ de autoria do Dr. Abílio Cesar Borges⁴. Livros estes que foram trazidos à província

³ Primeiro Livro de Leitura ou Cartilha Popular, publicação original em 1866; Segundo Livro de Leitura para uso da Infância Brasileira, publicação original em 1866; e Terceiro Livro de Leitura para uso das Escolas Brasileiras, publicação original em 1871.

⁴ “O baiano Abílio trocou a carreira de médico pela de professor. Destacou-se pelas suas obras para a infância brasileira, pela participação e premiação em congressos nacionais e internacionais de educação, pela inovação nos

paranaense pelo Dr. Bento Fernandes de Barros, de sua visita à corte, nos primeiros anos da década de 1870, e distribuídos aos professores e inspetores de distrito (Oliveira, 1873). A partir desta distribuição, decidiu-se pela adoção oficial dos livros para uso nas escolas paranaenses com a expedição de uma portaria. Vale destacar, que entre todos os compêndios que circularam pelas escolas do Paraná, os livros de leitura de Abílio foram os únicos aprovados em lei, e depois que foram autorizados, não há registro de aprovação de outros livros (de leitura).

Tendo em vista a proposta feita por Vm. em ofício do 11 do corrente autorizo-o a adotar nas escolas da província estes compêndios de leitura, o resumo da gramática portuguesa e a (ilegível) da gramática francesa, das quais é autor o Dr. Abílio Cesar Borges (Lisboa, Ofício do presidente da província, 1872, AP. 383, p. 328).

Em resposta ao ofício do presidente, professores e inspetores de distrito⁵, encaminharam ofícios, pronunciando-se cientes da adoção dos compêndios pela portaria de 17/10/1872.

Acuso recebida a portaria circular de V.S.^a datada de 17 do corrente, hoje recebida, em que V.S.^a me comunica haver o S.Ex. o Sr. Presidente da Província adotado para uso nas escolas públicas da província os livros 1º, 2º, 3º de leitura, de composição do Sr. Dr. Abílio Cesar Borges, e a Gramática Portuguesa do mesmo autor; respondendo, tenho a significar a V.S.^a que darei intenso cumprimento no que me é ordenado, empregando os esforços ao meu alcance para ir substituindo por aqueles livros os que se acham em uso atualmente (Costa, Maria Julia da, 1872, AP. 389, p. 180).

Tendo V.S. me ordenado que adotasse em minha escola os livros do Sr. Abílio Cesar Borges, entendo de meu dever anunciar-lhe que, havendo comunicado aos pais de meus alunos a ordem recebida, todos de bom grado a aceitaram, estando já quase na totalidade, meus alunos, usando de tais livros, visto haverem a venda nesta cidade (Neves, José Ferreira das, 1873, AP. 402, p. 35).

Com a portaria, os livros de leitura de Abílio, passaram a integrar as listas de pedidos de materiais, para serem distribuídos aos alunos pobres, visto que era de responsabilidade dos cofres provinciais fornecer os livros adotados à estas crianças. Não é possível dimensionar se todos os pedidos foram atendidos, no entanto, com base nas fontes, é possível afirmar que um número considerável destes livros foi recebido pelo governo provincial.

Destaca-se que a principal maneira que os “livros de Abílio” adentraram à província paranaense foram por meio de doações realizadas pelo autor - o Dr. Abílio doou à província uma vultuosa quantidade de seus livros entre os anos de 1874 e 1878, de acordo com a documentação encontrada⁶. É de se supor que a grande quantidade oferecida tenha atendido o número de alunos

métodos de leitura, escrita e desenho, pela abolição de castigos corporais e inúmeras outras atividades na educação brasileira.” (VALDEZ, 2004, p. 10).

⁵ Para saber mais sobre os inspetores de ensino consultar a dissertação (2012) e a tese (2016) de Etienne Barbosa.

⁶ No ano de 1874, Abílio C. Borges enviou a província 1200 exemplares dos seus livros, dos quais 500 eram exemplares da Gramática Portuguesa, 300 do 1º livro, 200 do 2º e 200 do 3º, junto a uma carta na qual explicitava sua oferta. Em 1876, em outra carta, o autor relembra sua doação afirmando que esta se deu porque a província padecia da falta absoluta de livros e os cofres provinciais não poderiam fornecê-los aos meninos pobres, e já que, em

existentes, porém, os dados identificados não nos permitem aferir se todos esses livros chegaram definitivamente às escolas, ainda que os mesmos nos deem indícios de que eles foram utilizados, por meio do crescente pedido e pela descrição do seu uso em alguns relatórios de professores (França, 2014). Diante do que as evidências encontradas nas fontes demonstram em relação às autorizações de compêndios e a forma como estes livros chegavam no Paraná, assinala-se que houve uma parceria vantajosa para ambas as partes que durou por anos – Abílio mantinha uma circulação maior de sua obra e o governo não precisaria investir recursos na compra desse material – e entender os motivos que levaram a não autorização de outros livros.

Tais livros, adotados para uso nas escolas como um instrumento sistematizador do ensino, no auxílio ao professor na condução dos exercícios, apreciações quanto a sua adoção e uso também começaram a compor os relatórios de professores, nos possibilitando identificar alguns *fazeres ordinários* (Chartier, 2001) realizados pelos mestres paranaenses.

Os livros de leitura do Dr. Abílio me têm parecido assaz adequados para a fácil aquisição da arte de ler. O menino dotado de (ilegível) feliz inteligência aprende sem esforço e sem fastio, em muito pouco tempo pelo método Abílio: quando deserdados da natureza não há método algum no meu entender pelo que fiquem sabendo ler antes de um ano ou mais. (Erichsen, Emília. Relatório, 1879, AP. 578, p. 76).

A necessidade que há mister de livros adotados a precoce memória e inteligência d'uma criança, é sensível. Regularmente suprem esta falta os elementares livros do Sr. Abílio Cesar Borges paladino consumado na campanha do progresso infantil, porém com algumas desvantagens para o ensino, principalmente no 2º livro de leitura, onde se notam alguns vícios de linguagem escrita sendo causa talvez o pouco zelo e escrúpulo na impressão dos referidos livros. Peço desculpas por emitir estas toscas considerações quiçá inofensivas pelas verdades que encerram. (Relatório professor 2ª cadeira masculina de Antonina, 1882, AP. 673, p. 166-167).

Não foi possível discernir especificamente, na documentação analisada, em quais classes eram utilizados os livros, mas a hipótese levantada é de que o 1º livro orientava o ensino para as primeiras e segundas classes, na qual os alunos aprenderiam os rudimentos da leitura (junção de letras, formação de sílabas, soletração e decomposição de palavras e conhecimento de números⁷); e o 2º e 3º livros seriam usados nas classes mais adiantadas. Tal suposição se pauta nos conteúdos dos livros e a forma em como era dividido o ensino por classes no Paraná: no primeiro livro o ensino se baseia no conhecimento das letras e junção dessas na formação das sílabas, leitura das palavras/sílabas em voz alta para memorização, apresentação dos números, além de cada lição ser acompanhada de orientações para realização do ensino, uma das quais era de que primeiro as crianças aprendessem a leitura e depois a escrita; já o segundo e terceiro livro

1876, tal situação se repetia, oferecia novamente um número de 3000 exemplares dos seus livros (Cartas enviadas por Abílio Cesar Borges nos anos de 1874 e 1876, localizadas nos livros APs n. 449 - p. 17, n. 496 – p. 64 e n. 500 – p. 83). Novamente, desta vez no ano de 1878, em relatório presidencial, encontra-se o registro de agradecimento ao Dr. Abílio pela sua doação de 3500 exemplares dos seus compêndios escolares, 1000 da gramática portuguesa e mais 1000 dos compêndios de aritmética (Menezes, 1878). (França, 2014, p. 145-146).

⁷ PARANÁ. Instrução geral de 27 de dezembro de 1856.

são compostos de textos mais longos, supondo que as crianças estão em um grau avançado de leitura, esses livros por seu conteúdo também poderiam servir para o ensino de História, Ciências e Geografia.

No momento em que os livros de Abílio foram autorizados para uso nas escolas, os professores passaram a aliar ao seu conhecimento e a sua prática cotidiana, às orientações dadas pelo autor em como conduzir o ensino da leitura para os seus discípulos. Isso pode ser verificado nas palavras dos professores citados anteriormente: ao elogiar o livro por seu método rápido no ensino da leitura, a professora Emília Erichsen, deixa transparecer um conhecimento já produzido em seus anos como professora primária ao dizer que “estes lhe tem parecido os mais adequados para a fácil aquisição da leitura” (1879), portanto faz uma comparação com outros materiais já utilizados. O mesmo pode ser percebido nas palavras do professor de Antonina, mesmo não sendo possível aferir seu tempo de docência, suas críticas demonstram certo conhecimento quanto ao ensino da linguagem e escrita ao afirmar que o “2º livro possui vícios de linguagem” (1882). Esses relatos também deixam entrever que os livros de Abílio eram utilizados como método de ensino a ser seguido pelos professores.

Para alguns professores, o método Macahubas⁸ seria o método de ensino adotado nas escolas, embora o método de ensino prescrito em regulamento fosse o simultâneo. Em seu relatório apresentado ao inspetor geral, o mesmo professor da 2ª cadeira de Antonina – relatório de 1882 citado anteriormente -, afirmava que o modo de ensino adotado era o simultâneo, mas que o método admitido nas escolas era o dos livros de Abílio, os quais, segundo ele, não favoreciam o ensino.

Modo de ensino: é o simultâneo o modo adotado usado nas escolas de instrução primária da província, com rigorosa apreciação não se pode deixar de colocá-lo na altura d'um princípio edificante e proveitosíssimo para a igual difusão do ensino em classes. Método de ensino: para corresponder à eficácia do modo falta-nos a eficácia do método, é o que não temos. O método de ensino admitido nas escolas primárias a instancias propagativas do Dr. Abílio Cesar Borges, conhecido como um eminente vulto nas lidas da instrução infantil, não corresponde a expectativa do professor. 1º porque os livros de leitura são mal impressos avultando o mesmo de erros ortográficos; 2º, em certos lugares do 3º livro de leitura a ordem gramatical foge de seu núcleo de regência; 3º, sua gramática, última edição não foi organizada para meninos e sim para moças, nestas circunstâncias torna-se infrutífera a ação do modo simultâneo (Relatório do professor da 2ª cadeira masculina de Antonina, 1883, AP.700, p, 224).

Neste trecho do relatório, verifica-se que o professor fazia uma distinção entre método e modo de ensino, isto pode ser percebido, de mesmo modo, em outros relatórios enviados ao inspetor geral em fins da década de 1870. Sinais dessa possível distinção por parte dos professores em relação ao método e modo de ensino, identificadas nas fontes examinadas, evidenciam que as apropriações em relação às prescrições tornaram-se outras, o que suscitou

⁸ O Dr. Abílio Cesar Borges também era conhecido por Barão de Macahubas, logo seu método de leitura também era intitulado método Macahubas.

diferentes práticas em relação à aplicabilidade do método. Os professores continuavam a afirmar que organizavam sua escola de acordo com o modo simultâneo de ensino, determinado em regulamento, no entanto indicavam o uso de outro método adotado.

Como exemplo, além do relatório do professor de Antonina, pode-se citar o relatório da professora Gertrudes que lecionava na colônia Abranches no ano de 1880, segundo a professora, o modo de ensino na sua escola era o simultâneo, mas o mesmo só era de serventia quando associado ao seu regulamento interno encaminhado no ano de 1876 para aprovação da inspetoria (1880, AP. 609, p. 196-198). Já o relatório do professor de Guarapuava em 1883, declarava que havia realizado uma experiência com o método “João de Deus”⁹ no ensino da leitura e escrita e que dele obteve um ótimo resultado (1883, AP. 698, p. 161-162).

O método de João de Deus – a Cartilha Maternal, assim como “o método do Dr. Abílio Cesar Borges”, foi criado por seu autor para o ensino da leitura. Enquanto os “livros de Abílio” foram oficialmente adotados para uso na província, a cartilha de João de Deus não passou pelo mesmo crivo dos inspetores, e ainda que não haja muitos dados sobre seu uso no Paraná encontramos alguns indícios de sua passagem pelas escolas da província.

A Cartilha Maternal, publicada em Portugal em 1876, foi escrita pelo poeta português João de Deus, e era conhecida também como “método da palavração” (Mortatti, 2006, p. 06). Segundo Maria Rosário Longo Mortatti, foi a partir do início da década de 1880, que o método desta cartilha passou a ser divulgado no Brasil, pelo professor de português da Escola Normal de São Paulo, Antonio da Silva Jardim, a autora afirma que o livro foi utilizado principalmente nas províncias de São Paulo e Espírito Santo (Mortatti, 2006). Consta ainda que os livros passaram também pelas escolas primárias do Rio Grande do Sul¹⁰ (Castro, 2011). Quanto à província do Paraná, as fontes consultadas não permitem identificar exatamente como ou quando a cartilha começou a ser usada, ou mesmo dimensionar sua circulação pelas escolas, mas elas nos permitem captar alguns vestígios.

Em 1879, a professora Emília Erichsen, contava em seu relatório que teve acesso a um exemplar da cartilha maternal, e mesmo afirmando não ser competente para analisá-la esboça um “breve” parecer:

Há pouco tempo que me foi dado alcançar, um exemplar da ‘Cartilha Maternal’ de João de Deus; não me atreverei a analisar e nem para isso sou competente, num trabalho que vela tanta erudição e um estudo tão perseverante sobre a matéria da parte de um homem como João de Deus; que me parece, porém, que ele não atingiu o todo, o belo alvo a que se propõe, isto é, tornou mais fácil e mais ameno às crianças os seus primeiros passos no estudo, pois que as novas denominações que ele dá às letras do alfabeto posto que fundada em muitas

⁹ “O ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.” (Mortatti, 2006, p.06 – *grifos da autora*).

¹⁰ De acordo com os dados levantados pela equipe do Rio Grande do Sul - Professora Eliane Peres e sua bolsista de I.C. Sylvia Tavares Barum.

lógicas razões, trazem contudo complicações e exigem explicações que tornam, à mocidade, necessários da parte do mestre, maior soma de cuidados de paciência e, da parte dos alunos, maior esforço de inteligência. Isto me parece provado pelo simples fato de serem as crianças submetidas ao questionário que traz a Cartilha Maternal, e ao qual deverá responder ao propósito de cada uma das letras consoantes, que se lhes vai ensinando a conhecer. À parte, essa complicada nomenclatura das letras, acho muito aproveitável todo o mais nesse método, e mesmo o estando ensaiando, no ensino individual, com os mais lisonjeiros resultados em uma criança de cinco anos que logo no primeiro dia a vir e a brincar ficou conhecendo todos os vocábulos de que se compõe a segunda lição da Cartilha. (Erichsen, Emília. 1879, AP. 578, p. 76).

A cartilha pode ter chegado as mãos da professora pela Inspetoria que, com o intuito de que o livro fosse avaliado pelos professores, enviou-o à Emília para que esta o analisasse, para que então o uso fosse estendido a todas as escolas, como foi feito em outros momentos com outros livros. Foi encontrado nas fontes que em algumas ocasiões alguns mestres definitivos foram chamados a testar livros de determinada matéria em suas escolas e, diante dos resultados, apresentar um parecer sobre sua “eficácia” no ensino; foi assim com livros do ensino do sistema métrico e de aritmética. No entanto, não parece ser esse o caso, muito em razão das palavras da professora – “Há pouco tempo que me foi dado alcançar, um exemplar da ‘Cartilha Maternal’ de João de Deus” – pois quando recebiam um livro para “experimentar” com seus alunos, os professores deixavam isso explícito no relatório ou parecer enviado ao inspetor usando de frases como “me foi enviado por essa Inspetoria para ensaiar em minha escola”. Não é o que nos relata Emília! Talvez a professora tenha ouvido falar sobre o método João de Deus pelas propagandas que fez Antonio Zeferino Candido¹¹, professor da Universidade de Coimbra, nas províncias do Rio de Janeiro e São Paulo em 1878 (Jornal do Comercio, Rio de Janeiro, 1878, p. 01), já que Silva Jardim, o principal divulgador do método no Brasil, apresentou seus relatórios somente entre 1880 e 1884 (Mortatti, 2000), e ficou a professora Emília interessada em utilizá-lo com suas meninas, adquirindo-o por conta própria.

Alguns anos antes, ao fazer considerações sobre os métodos de ensino, o professor Antonio Ferreira da Costa intitulava “o melhor método a ser seguido” como “simultâneo puro”, diferenciando-o assim do “simultâneo misto” o qual adotava na aula a seu cargo. Segundo o professor, o simultâneo puro era o melhor, mas nas condições em que a instrução se encontrava era “impraticável: pela frequência dos alunos, pela falta de material e de casas apropriadas para ele” (Costa, 1865, AP. 219, p. 20-29). Neste mesmo relatório, Antonio, faz uma breve explicação do que seria “método de ensino” e “modo de realizar o ensino”, para ele:

O ensino pode ser considerado em si, ou fora de si; o 1º é o modo de transmitir as ideias; o 2º é a maneira de o realizar. Métodos de ensino considerados em si há apenas dois: sintético e analítico. (...) Modos de realizar o ensino: o ensino se pode fazer a cada aluno de per si, a todos a um tempo, com as mesmas lições ou

¹¹ Sobre as incursões do professor Antonio Zeferino Candido no Brasil, conferir Menezes (2011). Sobre o método João de Deus e a sua divulgação feita pelo professor Antonio Zeferino Candido, conferir Mortatti (1999) e Hisdorf (1986).

por decúrias. O 1º, a que se chama pessoal (individual), o 2º, a que se chama simultâneo, quando puro é o melhor, porque não desperdiça tempo (...) o método de Castilho é analítico e simultâneo puro. Se, porém, o professor, para tender ao progresso de uns e retardamento de outros, distribuir as lições por classes nomeando monitores da classe mais adiantada para repetirem simultaneamente as matérias de cada classe, neste caso o ensino será misto. O 3º a que se chama mútuo, divide os alunos em turmas de 10, como o nome de decúrias e com um aluno tirado da turma dos mais adiantados à testa de cada turma de alunos de quem tomam a lição, dando conta do resultado ao professor. (Costa, 1865, AP. 219, p. 20-29).

A distância entre as ponderações do professor Antonio e os demais professores em relação a este tema é de quase 15 anos. Podemos nos perguntar a que impressos Antonio teve acesso para poder fundamentar suas explicações lá em 1865, que materiais adquiriu por conta própria, assim como talvez fez Emília, no intuito de embasar sua prática. Mas essas são respostas que ainda não foram encontradas nos documentos consultados. Mesmo em períodos distintos, uma coisa em comum une as discussões: o método associado a um livro; o professor Antonio faz menção ao método Castilho no relatório de 1865 referindo-se a ele como “analítico e simultâneo puro”.

O “método de Castilho”, foi um método elaborado pelo português Antonio Feliciano de Castilho¹² para o ensino primário da leitura e escrita e apresentado em seu livro “*Leitura repentina: método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos*”, publicado pela primeira vez em 1850. Segundo o autor, no prólogo da segunda edição (revista e ampliada), publicada em Portugal em 1853, seu método era baseado no livro¹³ de Mr. Lemare, no que diz respeito a memorização (“mnemorisação”) das letras (formas e valor) por figuras, ou método mnemônico, mas que a sua forma de leitura era oposta à do autor francês (Castilho, 1853). Além das escolas de Portugal, “na década de 1860, o método Castilho era conhecido, e, em certa medida, praticado no Brasil, contrariamente ao que sugere a nossa historiografia” e, ao que consta, foi divulgado pelo próprio autor em conferências realizadas no Rio de Janeiro (Villela, 2011, p. 180).

Na província paranaense, em uma primeira tentativa de uso do método português, foi convidado o Sr. Candido José Pereira, empregado da tesouraria e professor particular na capital, para estudar o método e executá-lo em sua escola. No entanto, devido a algumas dificuldades (não se sabe se pessoais ou em relação ao método) teve que abandonar a tarefa (Mota, 1858). Mesmo com a afirmação de que seria concedida licença a algum professor público para abandonar o método adotado e exercitar esse outro novo, quando o pedido foi feito pelo inspetor de distrito de Paranaguá, “devotado ao método português”, para que o professor da 3ª cadeira masculina, Honório Décio da Costa Lobo, e a professora da 2ª cadeira feminina, Alzira Paula da Costa Lobo, pudessem executá-lo, esta foi negada (Mota, 1858).

¹² “Intellectual português, conhecido por suas obras literárias, poeta, tradutor, licenciado pela Universidade de Coimbra/PT” (Villela, 2011, p. 179).

¹³ “Edição de 1840, publicada cinco anos depois da morte do autor na coleção que tem por título: Cours complet d’Education pour les filles etc. É um folheto em oitavo grande; com 88 páginas” (Castilho, 1853, p. LIII).

Não podendo nós descobrir merecimento nesse ensaio, e ante perigo de perturbação na marcha do ensino e necessidade de novas despesas, não o autorizamos. (...) Temos algumas apreensões da ineficácia do método, para educar e instruir no nosso plano de ensino das escolas. Que a contínua ressonância da escola de leitura repentina, apassivando a memória dos adolescentes, não seja própria ao ensino simultâneo por classes ou grupos (Mota, 1858, p. 11-12).

Para executar o método de Castilho com eficácia eram necessários determinados materiais. Segundo Villela (2011), dentre os materiais necessários estava: um estrado, uma coleção de 44 quadros de mnemorações¹⁴ por imagens, um quadro reto, giz, vara e esponja, ardósias, papéis-vidros, traslados para papéis-vidros, um contador mecânico, além de um exemplar do Método Português e Directório¹⁵ para os professores. Alguns já comuns nas escolas paranaenses, mas não outros, e talvez esse seja um dos motivos para a não autorização do inspetor – além daquele de não se desviar de um caminho que ele já havia traçado para a instrução.

Ainda que não autorizado em fins da década de 1850, o professor Antonio pode tê-lo usado em sua escola, pela indicação que faz de que o método Castilho é “simultâneo puro e analítico”; o professor faz uma afirmação, não demonstra ser apenas uma menção a um material. A dúvida, no entanto, é se o professor “ensaiou” o método com seus alunos, ou apenas “ouviu falar”. Em se tratando deste professor, pelo conteúdo dos seus relatórios, é possível ir um pouco mais longe nas suposições e pressupor que Antonio se mantivesse atento ao que acontecia em seu país natal - Portugal - por vias diversas e que, portanto, tivesse o livro em mãos e, de posse de alguns dos “materiais necessários”, fez alguns testes na sua escola, se apropriou de um fundamento ou outro e aliou seus conhecimentos ao que Castilho propunha como mais vantajoso para o ensino. No entanto, essas suposições que podemos fazer se baseiam muito mais na identificação de “propriedade” com que faz as ponderações em seus relatórios (do seu conteúdo), do que necessariamente da citação direta de uso ou não de um material (ainda que ele faça isso em alguns momentos sobre outros materiais).

Em nenhum outro documento a que tivemos acesso, deste professor, aparece a menção do método de Castilho, este relatório de 1865 foi o único. Diante disso, aqui podemos fazer algumas aproximações com os estudos de Carla Chamon (2009) sobre a professora mineira Maria Guilhermina, autora e tradutora de uma literatura didática e pedagógica entre os anos de 1869 e 1913. Segundo Chamon (2009, p. 173), nos relatórios da professora eram comuns remissões a autores estrangeiros ou as suas experiências de viagens de estudo e esse tipo de escrita “cumpria uma dupla função: produzia credibilidade e comprovava seu discurso, ao mesmo tempo em que criava um lugar de autoridade para Maria Guilhermina, o lugar de saber sobre um outro e de, por meio da escrita, dá-lo a conhecer”. Esse pode ter sido o caso do professor Antonio; citar autores

¹⁴ Palavra escrita como na citação original de Villela (2011, p. 180).

¹⁵ Palavra escrita como na citação original de Villela (2011, p. 180).

em sua escrita para dar credibilidade as suas ponderações e ainda criar um lugar de autoridade sobre o tema em discussão.

Estes compêndios (Livros de leitura de Abílio, Cartilha Maternal, Leitura Repentina), pensados como de uso dos alunos, são alguns exemplos dos livros que adentraram as escolas paranaenses como um instrumento auxiliar dos professores em seu ofício de ensinar a ler (e escrever). No entanto, os professores deram outro sentido a eles quando passaram a usá-los em sua prática como manuais para organização do ensino e direcionamento do conteúdo a ser lecionado, muito em consequência ao modo de composição de cada obra. Diante disso, por seu conteúdo, disposição e uso feito pelos professores, os mesmos podem ser considerados como manuais pedagógicos do tipo “caixa de utensílios”¹⁶, na definição dada por Marta Carvalho (2006), portanto ressignificados na/pela prática docente. Embora os livros fossem para o uso dos alunos, os mesmos, pelo uso que faziam os professores e ainda pelo modo como os livros foram compostos, podem ser analisados como manuais pedagógicos para o exercício dos professores, portanto o conceito delimitado por Carvalho (2006), auxilia na compreensão da relação do ofício docente como arte de ensinar.

Demarca-se também, que este é um período em que os livros compõem uma aparelhagem escolar que está se estruturando paulatinamente, da qual estes se tornam elementos importantes no ofício de instruir, seja na definição dos conteúdos ensinados, na condução do método de ensino adotado ou na relação com os saberes do professor.

PARA ENCERRAR...

Roger Chartier (1999, p. 32), ao discutir o papel do autor entre punição e proteção, evoca Michel Foucault na reflexão sobre a emergência, na história, da função do autor e observa que “para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares”, e o autor, é “aquele cujo nome próprio dá identidade e autoria ao texto”.

Essa dimensão de autoria tão bem nomeada por Chartier e Foucault, pode ser derivada e designada aos professores, personagens da instrução pública que configuraram a condução desse estudo, pois os compreendemos como autores do seu ofício. Estes não só exercem a profissão, não só relatam sobre as condições da sua escola, eles avaliam, pressionam, demandam, propõem e produzem sentidos sobre o ensino, sua prática e sobre a organização da instrução pública.

As fontes mobilizadas indicaram como essa materialidade voltada para o ensino da leitura e da escrita compõem o exercício do trabalho docente, bem como os professores se organizavam

¹⁶ O Manual configurado como *caixa de utensílios* se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá. Nessa lógica, o Manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, a lógica que preside a composição desse tipo de Manual, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas que lhe são contemporâneas, que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos (Carvalho, 2006, p. 02).

e criavam estratégias para lidar com as exigências, as prescrições e as inventividades do cotidiano escolar. Nesta operação, evidencia-se a dimensão de apropriação pelos professores dos saberes e materiais para produzir novas práticas e, como sublinha Chartier (1999, p. 77), a leitura de textos e do mundo “é sempre apropriação, invenção, produção de significados.”

Deste modo, é possível perceber, na análise das fontes, que o uso feito pelos professores, dessa materialidade, dependia da *sua* interpretação das normas associada aos *seus* conhecimentos práticos (e teóricos) e, nesta relação, observar que, nos meandros da arte de ensinar, esses artefatos foram ressignificados pelos usos dos professores, ressignificando, legitimando e consolidando também saberes e fazeres docentes. Esta forma de agir por parte dos professores pode ser aproximada ao que pondera Anne Marie Chartier (2004) quando discute o “como fazer” no exercício do ofício do magistério, o qual está para além dos limites das deliberações nas legislações, pois depende significativamente das condições encontradas na escola que vai desde a materialidade escolar ao perfil do alunado, forçando o professor a diferentes “maneiras de fazer” (Certeau, 2012).

O estudo aqui realizado, por meio das práticas das professoras e professores do ensino primário da segunda metade do século XIX, no Paraná, permite afirmar que os relatórios por eles produzidos se constituem como peça de sua autoria nas seguintes bases: de um lado são textos exemplares do exercício de apreciação das condições da escola, da instrução pública e do fazer docente, de outro, instrumentos de afirmação da sua própria condição de ser professor e autor da sua prática.

REFERÊNCIAS

- 1883, AP.700, p. 224. Relatório do Professor da 2^a cadeira masculina de Antonina.
- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no paraná (1854-1890)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- BORGES, Abílio Cesar. **Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Paris: Vva J.-P.Allaud, Guillard e Ca, 1866a.
- BORGES, Abílio Cesar. **Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira**. Paris: Vva J.-P.Allaud, Guillard e Ca, 1866b.
- BORGES, Abílio Cesar. **Terceiro livro de leitura: para uso das escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890 (6a edição).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia - GO. (**Anais Eletrônicos...**). Goiânia: Sociedade

Brasileira de História da educação, 2006.

CASTILHO, Antonio Feliciano. **Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luis - MA: Café & Lápis, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHAMON, Carla Simone. Produção escrita e produção de um lugar: a trajetória de uma professora em fins do século XIX e início do XX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; INACIO, Marcilaine Soares. **Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate político sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, p. 163-178.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-68, jul./dez 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. UNESP/ Imprensa oficial do Estado, 1999. Tradução: Reginaldo de Moraes.

COSTA, Antonio Ferreira. 1867, AP. 266, p. 20. Relatório de professor.

COSTA, Maria Julia. 1872, AP. 389, p. 180. Resposta ao ofício do Inspetor Geral.

ERICHSEN, Emília de Faria. 1863, AP. 170, p. 54-57. Relatório de professora.

ERICHSEN, Emília de Faria. 1866, AP. 244, p. 74-78. Relatório de professora.

ERICHSEN, Emília de Faria. 1879, AP. 578, p. 76. Relatório da professora.

ESCOLANO BENITO, Agustín. O ofício de Mestre, entre a tradición e o cambio. **Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX**. nº.24, p. 63-79, setembro, 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, número extraordinario, 2000, p. 201-208.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: Experiência, memória, arqueologia**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017.

FRANÇA, Franciele F. **A arte de ensinar: meandros do ofício de mestres de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GARCIA, Gecia Aline. **Itinerário moveleiro: o provimento material escolar para a instrução primária paranaense – anos finais do século XIX e início do século XX**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LAWN, Martin. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória, ES: EDUFES, 2018.

LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools. In: **History of Education**, 30-2, p. 117, 2001.

- LISBOA, Venâncio José. Relatório de governo. Relatório do Presidente para o vice-presidente Manoel Antonio Guimarães, na passagem da administração, em 15/02/1873. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1873.
- LOBO, Honório Décio da Costa. 1866, AP. 244, p.140-143. Relatório de professor.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- Neves, Jose Ferreira das, 1873, AP. 402, p. 35. Resposta ao ofício do presidente da província.
- PARANÁ. **Instrução geral de 27 de dezembro de 1856** – Instrução contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. **1856b**. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). Coleção de Documentos da Educação Brasileira. In: Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004, p. 44.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges**: o Barão de Macahubas (1856 – 1891). 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras – fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, p. 41-67, maio/agosto de 2008.
- VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente do século XIX. In: SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (org.). **História da profissão docente no Brasil**. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil). Vitória: EDUFES, 2011, p. 165-196.

Recebido em: 06 de maio de 2024

Aprovado em: 09 de agosto de 2024