

Ana Paula da Silva Xavier

**PROCESSOS EDUCATIVOS
DA INFÂNCIA EM CUIABÁ (1870-1890)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvêa

Belo Horizonte-MG
Faculdade de Educação da UFMG
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

X3p
T
Xavier, Ana Paula da Silva, 1980-
Processos educativos da infância em Cuiabá (1870-1890) /
Ana Paula da Silva Xavier. - UFMG/FaE, 2012.
195 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Bibliografia : f. 180 -190.

1. Educação -- História -- Mato Grosso -- Século XIX --
Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.9

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada *Processos Educativos da Infância em Cuiabá (1870-1890)*, de autoria da doutoranda Ana Paula da Silva Xavier, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Soares de Gouvêa - UFMG

BANCA EXAMINADORA

TITULARES:

Prof.^a Dr.^a Alessandra Frota Martinez de Schueler - UFF

Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Galvão - UFMG

Prof.^a Dr.^a Cyntia Veiga Greive - UFMG

SUPLENTE:

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca - UFOP

Prof.^a Dr.^a Mônica Yumi Jinzenji - UFMG

Defesa: 27 de fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Mestre dos mestres. Faltam-me palavras para descrever a grandeza de Deus, por isso registro aqui uma reflexão do Apóstolo Paulo na epístola aos Romanos 11:33-36 que diz assim: *Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os teus juízos, e quão inescrutáveis, os seus caminhos! Porque quem compreendeu o intento do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a Ele, para que lhe seja recompensado? Porque Dele, e por ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois a Ele eternamente. Amém!*

À minha querida família e aos amigos pela ternura e demonstração de amizade. Obrigada por estarem ao meu lado, compartilhando as lutas e vitórias desta vida.

Ao Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá e à Profa. Dra. Elizabeth Madureira Siqueira pelo apoio e acompanhamento desde os meus primeiros passos no universo da pesquisa. Além de grandes mestres, sempre foram amigos conselheiros fiéis.

À minha querida e mui admirada orientadora, Maria Cristina Gouvêa, por seu majestoso brilho intelectual, pelo respeito às minhas produções e pelo companheirismo no processo de pesquisa e elaboração deste trabalho. Obrigada pela paciência e atenção em todo tempo!!

Aos professores membros da Banca Examinadora, pela leitura atenciosa do trabalho e pelas contribuições ao longo deste Curso.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa Educação e Memória da (GEM) da UFMT pela colaboração na pesquisa documental e por permitirem-me compartilhar angústias e descobertas históricas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG que fazem de suas aulas um espaço de troca de saberes. Lições que sempre têm gostinho de quero mais.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudos e Pesquisa da História da Educação (GEPHE) da UFMG pela troca de experiências e pelos momentos de descontração. O aconchego de vocês, em Belo Horizonte, amenizava a saudade de Cuiabá.

Ao CNPq pela Bolsa de Estudos a mim concedida no período de maio 2009 a agosto de 2011

Obrigada a tod@s!!!

RESUMO

A presente tese toma por objeto de estudo o processo educacional de crianças de diferentes pertencimentos social e étnico-racial, em Mato Grosso, mais precisamente na cidade de Cuiabá, no período de 1870 a 1890. Esse recorte permite questionar os projetos educativos e a configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais em Mato Grosso, no final do século XIX. O principal objetivo é dar visibilidade à experiência educacional de diferentes crianças, de modo a destacar a pluralidade de seus pertencimentos social e étnico-racial, assim como as formas e os espaços educativos existentes na época. Para discutir as relações sociais vivenciadas pelas crianças em Mato Grosso e as experiências educativas advindas das relações estabelecidas entre os diferentes segmentos sociais, no século XIX, a presente investigação estabelece como campo de observação, a região urbana de Cuiabá, tendo como foco, a freguesia da Sé (paróquia Senhor do Bom Jesus), também conhecida como 1º Distrito, e a Freguesia de São Gonçalo de Pedro II, também denominada de 2º Distrito. Por um lado, essa demarcação espacial está relacionada à dificuldade de se coletar e analisar dados referentes ao contingente demográfico e à instrução pública de toda a província de Mato Grosso. Por outro, a delimitação desse campo social, em âmbito circunscrito, possibilita localizar e conferir visibilidade à experiência individual de educação de distintos sujeitos. A presente investigação privilegiou duas questões centrais que contribuem para pensar a condição social e étnica dos sujeitos e suas respectivas experiências educativas. Questiona-se: Qual a relação entre diferentes grupos sociais e a educação escolar em Mato Grosso no final do século XIX? Além da instituição escolar, quais os possíveis espaços e estratégias educativas vivenciadas pelas crianças em idade escolar, em Cuiabá? Tais questões são discutidas à luz de um conjunto diversificado de fontes consultado ao longo da investigação. O *corpus* documental desta investigação é composto por fontes censitárias, mapas escolares, legislação escolar vigente no período, registros oficiais (relatórios e correspondências) ligados à Presidência da Província, à Diretoria Geral da Instrução Pública e à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso, bem como por relatos de viajantes e memórias de indivíduos que vivenciaram o cotidiano de Cuiabá. Dentre essas fontes, merecem destaque os mapas escolares, as fontes de natureza censitária e as memorialistas, por serem ainda pouco utilizadas nas pesquisas em História da Educação, assim como por contribuírem, significativamente, para trazer à tona os sujeitos da ação educativa. Com base nesse conjunto documental, a presente Tese apresenta três estudos de casos que incluem experiências escolar e não escolar. Ao apresentar a trajetória educacional de três sujeitos da pesquisa, pretende-se, por um lado, contribuir para a compreensão da construção da identidade sócio-étnico-racial e os possíveis modos de educação vivenciados por sujeitos em idade escolar, em meios às relações sociais do século XIX. Por outro, busca-se contribuir para a reescrita da história da educação, ao analisar o processo educacional de crianças de diferentes segmentos sociais e étnico-raciais, considerando-as como sujeitos históricos.

Palavras-chave: Processos Educativos – Infância – Mato Grosso – Século XIX.

ABSTRACT

The aim of this thesis is the study of the educational process of children of different social and ethnic-racial background in Mato Grosso, more specifically in Cuiabá, from 1870 to 1890. This enables us to question the educational projects and the configuration of different spaces and educational strategies in Mato Grosso, in the late nineteenth century. The main goal is to show the educational experience of different children, in order to highlight the plurality of their social and ethnic-racial background of the subjects, the different styles and the educational spaces that existed in that time. To discuss the social relationships experienced by children in Mato Grosso and the educational experiences that result from the relationship established between the different social background, in the nineteenth century, this research establishes a field observation, the urban area of Cuiabá, focusing on the parishioners of the Sé cathedral (Senhor do Bom Jesus parish), also known as 1st District. On the one hand, this spatial demarcation is related to the difficulty of collecting and analyzing data related to the demographic contingent and to the public education throughout the municipality of Mato Grosso. On the other, the delimitation of this social field, in a circumscribed scope, enables locating and give visibility to the individual experience of learning different subjects. This research has focused two central issues that contribute to think of the social and ethnic status of the subjects and their respective educational experiences. One may question: What is the relationship between different social groups and school education in Mato Grosso in the late nineteenth century? Besides the school, what are the possible spaces and educational strategies experienced by school children in Cuiabá? These issues are discussed in the light of a diverse set of sources consulted throughout the investigation. The documental *corpus* of this research is formed by sources census, school maps, legislation in force in the school period; official records (reports and correspondences) linked to the Presidency of the Province, to the General Directorate of Public Education and the Directorate General of Indians of Mato Grosso; as well as travelers' accounts and the memories of people who experienced the daily life of Cuiabá. Among these sources, one should note the school maps, sources from census and the memoirs, being still little used in research in the History of Education, as well as contributing, significantly, to bring up the subjects of educational action. Based on this set of documents, this Thesis presents three case studies that include school and non-school experiences. When presenting the educational trajectory of three research subjects, it is intended, on the one hand, to contribute to the understanding of the construction of the socio-ethnic-racial identity and the possible modes of education experienced by the subjects in school age, amid the social relationships of the nineteenth century. On the other, it seeks to contribute to the rewriting of the history of education, when analyzing the educational process of children from different socio and ethnic-racial social background, considering them as historical subjects.

Keywords: Educational Processes – Childhood – Mato Grosso – nineteenth century.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACBM – Arquivo da Casa Barão de Melgaço

APMT – Arquivo Público de Mato Grosso

DGE – Diretoria Geral de Estatística

GEM – Grupo de Pesquisa Educação e Memória

GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação

NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação de História Regional

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Modelo da ficha de identificação geral do domicílio	47
Imagem 2 – Modelo do Primeiro Boletim	49
Imagem 3 – Quadro “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao sexo, à raça e ao estado civil” da Sinopse do Censo de 1890	51
Imagem 4 – Modelo do Segundo Boletim	53
Imagem 5 – Modelo do Terceiro Boletim	56
Imagem 6 – Trecho do quadro “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao analfabetismo” da Sinopse do Censo de 1890	58
Imagem 7 – Firmo José Rodrigues	72
Imagem 8 – Guido	147
Imagem 9 – Guido e Salvador	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa mensal dos alunos da Escola Pública de Instrução Primária do Sexo Masculino da Vila de Miranda (1888)	29
Quadro 2 – Mapa mensal da Escola Pública Primária do Sexo Feminino da freguesia de Pedro II, mês de junho de 1873	29
Quadro 3 – Lista numérica e nominal dos alunos da 3ª Escola do Sexo Masculino do 1º Distrito da Capital (1890)	30
Quadro 4 – Relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino do 1º Distrito da Capital (1890)	32
Quadro 5 – Quadro geral da população urbana do 1º Distrito de Capital (1890)..	35

SUMÁRIO

Introdução	12
1 – Percorrendo as fontes em busca dos sujeitos da ação educativa no século XIX	25
1.1. Os Mapas Escolares	26
1.2. Quadros nominativos da população urbana de Cuiabá (1890)	34
1.3. O Censo de 1890 e a construção da governabilidade brasileira	41
1.4. A produção dos quadros nominativos de Cuiabá no interior da construção do Censo de 1890	45
1.5. Relatos de Viajantes do século XIX	59
1.6. A legislação educacional de Mato Grosso no final do século XIX	61
1.7. Relatórios e as correspondências da Presidência da Província, Inspetoria de Ensino e Diretoria Geral de Índios	62
1.8. Fontes memorialísticas e a construção do percurso educacional dos sujeitos ..	65
2 – Trajetória educacional do menino Firmo Rodrigues	72
2.1. Laços educativos na Freguesia de São Gonçalo	74
2.2. Espaços e aprendizagens vivenciadas na Freguesia de São Gonçalo	84
2.3. Laços e aprendizagens de Firmo na Freguesia da Sé	90
2.4. Os primeiros contatos com a leitura e escrita	97
2.5. Escolas públicas e particulares na expressão das normativas	102
2.6. Experiência de Firmo Rodrigues em escola particular de São Gonçalo	103
2.7. Experiência de Firmo Rodrigues em escola pública de São Gonçalo	107
2.8. Experiência de Firmo na 2ª escola pública do sexo masculino da Freguesia da Sé	112
2.9. Firmo Rodrigues no Ensino Secundário	119
3 – Experiência da menina Rosália: apadrinhamento e educação indígena	124

3.1. Projeto para “civilização” dos índios: as estratégias das bandeiras contra os índios selvagens	124
3.2. As expedições de 1880 e 1886: a suposta “pacificação” dos Bororo Coroado ..	128
3.3. Projeto de educação para a população indígena de Mato Grosso no século XIX	133
3.4. Apadrinhamento e educação de crianças indígenas: o caso de Rosália	140
4 – Educação de Guido: trajetória do menino indígena	147
4.1. Marcas do processo de produção da “memória afetiva” de Maria do Carmo	148
4.2. Educação de Piududo: filho da selva de Mato Grosso	149
4.3. Educação de Guido: uma educação para Piududo	159
4.4. Guido e o ensino doméstico	170
Considerações Finais	177
Referências Bibliográficas	180
Referências Documentais	191
Consulta em Sites	195

INTRODUÇÃO

A infância tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, Medicina, Filosofia, História, Educação, Sociologia, entre outras. No campo da História, a produção sobre a infância no Brasil agrega pesquisas relativas à história da infância e da criança brasileira, sob diferentes ângulos e variadas fontes, abarcando as mais diversificadas delimitações temporais, desde o período colonial até a atualidade¹.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15), nos últimos anos, a produção científica da História da Infância vem sendo desenvolvida em três vertentes: história da assistência, da família e da educação, “[...] constituindo um patamar para se avançar na compreensão das interpretações desses três aspectos”.

A produção histórica da infância, em geral, privilegia estudos do cotidiano infantil no universo familiar ou em instituições assistencialistas, sem se preocupar em dar visibilidade à inserção da criança na escola, à existência da instituição escolar como lócus privilegiado de formação e vivências destas crianças e ao impacto do ensino ou da escola na formação de um imaginário sobre a infância (GOUVÊA, 2003, p. 199 e 201).

O tema passou a receber atenção dos historiadores da educação a partir dos anos de 1970, momento em que a História da Infância emergiu com a tese de Ariès, intitulada *História Social da Criança e da Família*². A partir de então, inúmeros pesquisadores brasileiros passaram a se interessar pela História da Infância, ampliando a produção de artigos, dissertações, teses e livros que tratam a infância numa dimensão histórica e educacional.

As pesquisas em história da educação brasileira, até meados da década de 1990, voltaram-se à “[...] investigação sobre a instituição escolar, sem, no entanto dar destaque à identidade geracional do aluno” (GOUVÊA, 2003, p. 199), desconsiderando a condição de ator social do sujeito aprendiz que, em suas práticas cotidianas, imprime um significado próprio e/ou compartilhado ao processo de escolarização.

¹ Ver os trabalhos de Del Priore (1996), Freitas (2003), de Rizzini (1997) e (2000), Kuhlmann Jr. (2004) e Marcílio (1998). Muitos desses estudos foram editados várias vezes.

² Nesse estudo, o autor tomou a criança como ator histórico ao analisar a construção da noção moderna de infância, resgatando fontes habitualmente desconsideradas, até então, pela história tradicional, como iconografia, os lápides, diários, entre outras. O estudo de Ariès, atualmente, recebe diversas críticas, pois ao centrar o estudo sobre a infância nas elites da Idade Média, padronizou sua referência para a compreensão do processo de construção da infância nas demais camadas sociais (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 16-19). Cabe ressaltar que esta limitação deve ser considerada pelo contexto histórico de sua produção (GOUVÊA, 2006, p. 21).

A partir do final da década de 1990, diversos trabalhos ligados à área da História da Educação têm focado a infância e sua educação, concatenando estudos da história da infância com análise histórica da escolarização e de outros modelos de educação ao trabalhar com uma diversidade de fontes e de análises dos mais variados períodos históricos.

As pesquisas, tais como *Infância no sótão*, de Faria Filho e Veiga (1999); *Educação da infância brasileira (1875-1983)*, organizado por Monarcha (2001); *História, infância e escolarização*, escrito por Gondra (2002); *Os intelectuais na história da infância*, de Freitas e Kuhlmann Jr. (2002); *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]*, organizado por Faria Filho (2004) , e *Para a compreensão histórica da infância*, publicado em Portugal (2006) e no Brasil (2007), sob a coordenação de Fernandes, Lopes e Faria Filho, têm ampliado o entendimento da educação da infância ao longo da história.

Nesse conjunto de trabalhos, é possível notar que os estudos sobre a inserção da criança no ensino de primeiras letras, no período colonial, são praticamente inexistentes, em decorrência da escassez de fontes. O Império tem se revelado um período extremamente fértil para o estudo da escolarização da infância. Já a investigação histórica da educação escolar relativa ao século XX tem sido privilegiada pelos historiadores da educação (GOUVÊA, 2003, p. 198 e 200).

No que diz respeito à produção historiográfica da educação de Mato Grosso, esta foi inaugurada por estudiosos de diversas áreas, em geral, intelectuais ligados à Academia Mato-Grossense de Letras e ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. A primeira obra clássica, de estudo histórico da educação de Mato Grosso, traz como título *Questões de ensino*, escrita por Virgílio Corrêa Filho, no ano de 1925³, e abarca do século XVIII à primeira metade do XX. Em seguida, outros autores se aventuraram a escrever sobre a temática, a exemplo de *História do ensino em Mato Grosso*, de Humberto Marcílio, na década de 1960; *Um século de instrução pública (História do ensino primário em Mato Grosso)*, de Gervásio Leite, publicada em 1970; e *Evolução do ensino em Mato Grosso*, de Rubens de Mendonça, editado em 1977. Esse conjunto de trabalhos possui como característica comum uma narrativa marcadamente descritiva da legislação educacional e relatórios de governantes. Desse modo, ao ler os trabalhos inaugurais, deve-se considerar o contexto histórico da referida produção e o lugar de quem a produziu.

³ Essa obra foi reeditada in: *Monografias cuiabanas*. Cuiabá: IHGMT, 2002. p. 15-65. (Publicações Avulsas, n. 59).

Com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (1970) e do Curso de Bacharelado e licenciatura em História, na década de 1980, assim como a implementação da Pós-Graduação na área, nos anos de 1990, a pesquisa histórica da região passou a ser mais incentivada.

Na produção da história de Mato Grosso, instaurada a partir da década de 1990, é possível identificar que as crianças foram referenciadas em diversos estudos, direta ou indiretamente. Dentre a produção histórica regional, destacam-se as pesquisas de Novais (1997) sobre *O Perfil da infância cuiabana no século XIX: 1834-1870* e de Corrêa (2001) que aborda *A criança negra escrava em Cuiabá: 1860-1871*, uma vez que tomam a infância mato-grossense como tema de investigação. Outros estudos, tais como *Bastardos do Império: família e sociedade em Mato Grosso no século XIX*, escrito por Peraro (2001), *Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*, produzido por Volpato (1993) e *Mulheres e famílias no Brasil*, organizado por Peraro e Borges (2005), apesar de não deslocar o olhar para o processo educacional dos sujeitos, contribuem para a compreensão do cotidiano das crianças, em meio às relações sociais e familiares de Cuiabá, no século XIX.

A abordagem histórica relativa à inserção das crianças na escola e ao processo educativo constituído em diversos meios sociais tem se constituído objeto de estudo e pesquisa em história da educação regional.

A produção da história da educação de Mato Grosso, no âmbito acadêmico, foi inaugurada, em 1984, por Gilberto Luiz Alves, com a primeira edição do livro *Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864*. Entretanto, foi a partir da criação, em 1996, do Grupo de Pesquisa Educação e Memória (GEM), junto ao Programada de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que as pesquisas históricas referentes à educação se tornaram mais frequentes no Estado, ampliando o campo de análise, tendo por base o desenvolvimento de projetos⁴ de pesquisa de levantamento e de catalogação documental, ligados à Instrução Pública.

A partir de então, vieram a lume diversas investigações em história da Educação de Mato Grosso relativas ao ensino do século XIX, em especial, do período imperial, tais como o estudo de Siqueira (1999/2000), Castanha (1999 e 2006), Zanelli (2001), Souza (2002), Xavier (2006), Paião (2006), Sá e Siqueira (2006) e Neves (2009), que apresentam

⁴ Estes projetos possibilitaram a publicação de instrumentos de pesquisa, como catálogos impressos e em CDs de documentos ligados à instrução pública do Império e da República, em Mato Grosso.

significativas contribuições acerca do processo de escolarização do período provincial⁵ ao se fundamentar em abordagens mais interpretativas das fontes, sem, no entanto, tomar a educação da infância como objeto de estudo.

O destaque às crianças na constituição do processo histórico de escolarização da instrução pública primária de Mato Grosso teve lugar em alguns trabalhos recentes ligados à História da Educação. A tese elaborada por Crudo (2005), que traz como título *Infância, Trabalho e Educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso*, analisa a educação da infância pobre no período de 1824 a 1899, com foco em uma instituição pública específica, sob a ótica da vertente assistencialista. A segunda tese, escrita por Silva (2006) intitula-se *De criança a aluno: representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)* e investiga a escolarização da infância no período republicano. Mais recentemente, a dissertação de Miranda (2010), que discute sobre a história de *Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá-MT 1870-1890*, contribui para pensar a questão racial do negro na escolarização da infância, no século XIX.

Em meio a esse conjunto de produções, meu interesse pelo estudo histórica da educação da infância surgiu, de forma embrionária, no decorrer da minha pesquisa de Mestrado,⁶ quando investigava as finalidades e práticas do ensino da leitura e da escrita na escola primária da província de Mato Grosso.

No decorrer do levantamento das fontes, realizado na pesquisa do Mestrado, localizei mapas escolares de 1830 a 1889, os quais apresentam diferentes tipos de registros sobre os alunos, bem como diversas formas de organização de dados. Em alguns mapas é possível encontrar: o nome de alunos, de seus pais ou responsáveis, a data de matrícula, a idade, o grau de adiantamento dos alunos, os motivos das faltas e saídas da escola. Já outros, mais sintéticos, apresentam a quantificação dos alunos por classe de aprendizagem, ou ainda, o número de alunos e suas respectivas condições sociais (pobre ou abastado).

Nessa documentação, o registro⁷ da cor dos alunos só foi verificado no campo “qualidade”, presente em um mapa datado de 1831. Diante da multiplicidade de questões que podem ser formuladas a partir dos dados apresentados nesse conjunto de mapas escolares,

⁵ Há diversos artigos destes autores, bem como do Coordenador do GEM, Nicanor Palhares Sá, à época, publicados em forma de livro, periódicos e em eventos científicos, que me auxiliaram no decorrer da investigação.

⁶ Minha dissertação foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2006. Parte desse estudo foi publicado em 2007 como o título *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso (1887-1889)*.

⁷ A ausência do registro da cor nos demais mapas escolares de Mato Grosso, ao longo do século XIX, possivelmente, está ligado ao fato de que a informação da cor do aluno não se constituía, desde a 1ª lei educacional da província de Mato Grosso, em exigência legal.

meu olhar tomou como foco as informações ligadas à classificação dos conteúdos de ensino da leitura e da escrita, deixando de contemplar as demais categorizações indicadas nos mapas escolares.

Ao defender aquela dissertação, notei que, ao interessar-me pela análise das práticas de leitura e de escrita inscritas no interior do processo de escolarização, a pesquisa apresentou contribuições para o entendimento acerca da escola primária na província de Mato Grosso. Porém, havia diversos aspectos e dimensões do processo de escolarização do século XIX⁸ que poderiam ser estudados para ampliar a compreensão desse processo histórico. Sendo assim, a partir dos mapas escolares, meu olhar passou a se deslocar para os sujeitos da escola, como alunos, pais ou educadores/tutores e professores, sujeitos esses que podem ser apreendidos por meio de categorias identitárias, como geração, pertencimento social, étnico-racial e de gênero. Desde então, senti-me instigada a desenvolver uma pesquisa que pudesse dar mais visibilidade a um desses principais atores sociais da escolarização primária no século XIX, as crianças, considerando-as em seus pertencimentos social e étnico-racial.

Até 2008, ano de início do presente estudo, inexistiam trabalhos da história da Educação de Mato Grosso no século XIX que tomavam por objeto de estudo, ou pelo menos enfatizavam, a discussão da educação e/ou escolarização de negros e índios. De modo, quase que simultâneo, as pesquisas de Neves (2009), Silva (2011) e Miranda (2010) contemplaram em suas análises a educação desses segmentos no período imperial, ora relendo documentos tradicionalmente utilizados por pesquisadores da área, ora analisando fontes ainda pouco referendadas na história da educação.

Dentre os três trabalhos mais recentes, a pesquisa de Neves (2009) analisa, entre outras coisas, a formação discursiva contida na legislação e nos relatórios de presidentes de Província e inspetores/diretores de da Instrução Pública, com relação ao acesso de sujeitos pobres negros e indígenas à escola, ao investigar as reformas da instrução pública ocorridas na década 1850, em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte. O estudo de Silva (2011) investiga o processo educacional vivenciado por indígenas na Colônia Thereza Cristina, no final do século XIX, utilizando, principalmente, documentos ligados à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso. No que diz respeito à questão da educação do negro, o trabalho de Miranda (2010) discute a inserção de crianças negras nas escolas públicas de Cuiabá, tendo por base fontes demográficas e mapas escolares datados de 1890.

⁸ A Prof.^a Dr.^a Diana Vidal, integrante da Banca Examinadora, no momento da Defesa da Dissertação, inquiriu-me sobre o pertencimento social e racial das crianças que frequentavam a escola primária. No momento de elaboração do projeto de pesquisa para o Doutorado, a Prof.^a Dr.^a Alessandra Schueler incentivou-me a questionar a presença de crianças negras e indígenas na escolarização primária da província de Mato Grosso.

Pesquisas mais recentes sobre a escolarização de outras províncias, tais como paulista, pernambucana, mineira, baiana, catarinense, maranhense e na Corte⁹, sinalizam uma complexidade no tecido social da época. Esses estudos, ao cotejar dados de fontes, como mapas da população, mapas de frequência escolar, bem como memórias e registros escolares de alunos, têm possibilitado identificar a presença tanto de crianças de elites como de crianças escravas, negras livres e pobres nas escolas de primeiras letras. Complementarmente, essas investigações demonstram que a escola primária do século XIX constituía-se um dos espaços de formação dos sujeitos, uma vez que a documentação da época indica a existência de outras formas educativas e diferentes espaços de aprendizagens. E é nesta trama social, apontada nesses estudos, que a presente pesquisa se insere.

Dada a diversidade étnico-racial da população de Mato Grosso no século XIX, com forte presença de indígenas e negros no meio social e o intenso discurso de difusão da instrução à população pobre, a presente Tese tem como objeto de estudo o processo educacional de crianças com diferentes pertencimentos sociais e étnico-raciais em Mato Grosso, mais precisamente na cidade de Cuiabá, no período de 1870 a 1890. O principal objetivo é dar visibilidade à experiência educacional, de modo a destacar a pluralidade de pertencimentos dos sujeitos, as formas de educação e os espaços educativos existentes na época.

Para tanto, apresenta-se três estudos de casos que incluem experiência escolar e não escolar. Por um lado, pretende-se compreender a construção da identidade sócio-étnico-racial e os possíveis modos de educação vivenciados por sujeitos em idade escolar, em meio às relações sociais do século XIX. Por outro, busca-se contribuir para a reescrita da história da educação, ao analisar o processo educacional de crianças de diferentes segmentos sociais e étnico-raciais, considerando-as como sujeitos históricos.

Embora a criança seja considerada um ator social que quase não assume lugar de sujeito de um discurso, visto ser sempre narrada pela fala do outro, compartilho com Gouvêa (2006, p. 23) a ideia de que a criança tem uma produção simbólica diferenciada, na qual “[...] o mundo do adulto constitui a fonte da sua experiência social e material das suas formas de expressão”. Ademais, é “[...] nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, interioriza e reproduz valores e normas, tidos como expressão da verdade”. Deste modo, é nas relações sociais que a criança vivencia a construção de espaços sociais de inserção e conformação da sua experiência histórica.

⁹ Schuller, no estudo da Corte (2002), Surya Barros (2002), no estudo da província paulista, Arantes & Silva (2002), sobre a província pernambucana, Fonseca (2002) e Veiga (2005), sobre a província mineira, Correia e Silva (2004), sobre a província catarinense, e Castro (2004), sobre a província maranhense.

Para discutir as relações sociais vivenciadas pelas crianças em Mato Grosso no século XIX, em especial, as educativas, advindas do contato com diferentes segmentos sociais, a presente investigação pontua, como campo de observação, a região urbana de Cuiabá, tendo como foco, as Freguesias da Sé (paróquia Senhor do Bom Jesus), também conhecida como o 1º Distrito, e a de São Gonçalo de Pedro II (2º Distrito). Por um lado, essa demarcação espacial está relacionada à dificuldade de se coletar e analisar dados referentes ao contingente demográfico e à instrução pública de toda a província de Mato Grosso. Por outro, a delimitação desse campo social, em âmbito circunscrito, possibilita conferir visibilidade à experiência individual de educação de distintos sujeitos.

A demarcação cronológica privilegiada neste estudo corresponde ao período de 1870 a 1890. A escolha desse recorte temporal está atrelada a fatores intimamente imbricados que ajudam na compreensão do significado e mobilização em torno da educação da infância. Destaca-se, inicialmente, o fato ter sido um momento histórico no qual o ideário de modernização ganhava intenso debate quanto à ampliação da instrução elementar a toda população livre, como forma de garantir a moralização e instrução dos diversos segmentos sociais, em especial, o dos pobres.

Nessa temporalidade, os discursos dos dirigentes locais permitem indagar sobre as tensões presentes nas determinações quanto às formas de educação utilizadas para transformar crianças em homens e mulheres adultos. Deste modo, “[...] seria uma simplificação grosseira compreender a educação de meninos e meninas como processos únicos e universais”, segundo Louro (1997, p. 444).

No que diz respeito à condição jurídica – livre, liberto ou escravo – é importante notar que a segunda metade do século XIX foi assinalada por discursos e debates em torno da questão da passagem do trabalho escravo para o livre e assalariado, como representação de uma sociedade moderna e civilizada. O sistema escravista era um dos entraves para a escolarização dos negros escravos, e a lei do Ventre Livre, instituída em 1871, estabeleceu o direito dos filhos de escravos frequentar aulas públicas.

Outro fator que chama atenção nesse período histórico é a intensificação de estratégias construídas ao longo do século XIX para “civilizar” os indígenas considerados “selvagens”. Dentre as ações do governo de Mato Grosso destaca-se a discussão em torno da captura, do aldeamento de índios e do apadrinhamento de crianças indígenas por brancos, na tentativa de mais facilmente inseri-las na sociedade.

A baliza temporal desta investigação inicia-se em 1870 e estende-se até 1890. O referido período é marcado por intensa produção de estatística demográfica no país e também regionalmente, com levantamento nominal da populacional de Cuiabá, possibilitando a identificação de diferentes sujeitos e suas relações sociais. Somando-se a isso, é possível ter acesso aos registros escolares da Capital, datados do mesmo ano, os quais contribuem para pensar a condição social e étnico-racial dos indivíduos que tiveram acesso à instrução elementar, assim como a luta pela legitimação da escola enquanto espaço de institucionalização da infância.

Para analisar esse período histórico, a pesquisa contou com um conjunto diversificado de fontes, cujo *corpus* documental inclui fontes censitárias; mapas escolares e legislação escolar vigente no período; relatórios e correspondências ligados à Presidência da Província, à Diretoria Geral da Instrução Pública e à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso; bem como por relatos de viajantes e memórias daqueles que vivenciaram o cotidiano de Cuiabá nos oitocentos.

O cotejo desses documentos permite questionar os projetos educativos e a configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais na cidade de Cuiabá, no final do século XIX, sem perder de vista a identidade social e étnico-racial dos sujeitos históricos. Dentre essas fontes consultadas, merecem destaque os mapas escolares, as fontes de natureza demográfica e memorialísticas, por serem ainda pouco utilizadas nas pesquisas de História da Educação e por contribuírem, significativamente, para trazer à tona os sujeitos da ação educativa.

A partir desse conjunto documental que indica vestígios da complexidade das redes sociais do século XIX, a presente investigação contou com duas questões centrais que contribuíram para pensar a condição social e étnica dos sujeitos e suas respectivas experiências educativas. Qual a relação entre diferentes grupos sociais e a educação escolar, no final do século XIX? Além da instituição escolar, quais os possíveis espaços e estratégias educativas vivenciadas pelas crianças em idade escolar, em Cuiabá?

Para empreender essa discussão faz-se necessário entender a criança como sujeito histórico. Ao pensar o pertencimento geracional da infância e sua condição de ator social no processo educacional, considera-se pertinente apontar as concepções das categorias *geração*, *infância* e *criança* adotadas nesta pesquisa, pois segundo Gondra (2002, p. 7) são termos que “[...] emergem como categorias históricas, constituídas no cotidiano das relações sociais”. Assim, empresto da perspectiva sociológica a compreensão de “infância”, concebida como uma categoria social do tipo geracional.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 371), “[...] o termo *criança*, refere-se ao sujeito concreto que integra a categoria geracional *infância* e, para além de pertencer a um grupo etário próprio, a criança é sempre ator social e, como tal, pertence a uma classe social, a um gênero, a uma raça e a um espaço geográfico definido”. Acredita-se que essa perspectiva sociológica ajuda a pensar ou ampliar o entendimento de *infância* e *criança* como categorias históricas.

Esse entendimento é possível, uma vez que a noção “geração” não se limita a distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, o mundo das crianças e dos adultos, ou seja, permite compreender como as variações dinâmicas dessas relações foram sendo historicamente produzidas e elaboradas. Neste sentido, essa categoria auxilia a compreender a interação dinâmica entre o plano sincrônico e diacrônico que perpassa a infância. No primeiro, a geração-grupo de idade está ligada às relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida. No plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, diz respeito ao “[...] modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas diferenciadas por atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (IBIDEM, p. 367). Assim, é que, nesta pesquisa, a categoria “geração” contribui para a compreensão das manifestações de tensões, conflitos e negociações presentes nas relações sociais.

Ao pensar a dinâmica social brasileira, no século XIX – uma sociedade escravista, estratificada e etnicamente diversificada –, compartilho com Sarmiento (2005, p. 363), a ideia de que a geração não desfaz ou desconsidera os efeitos de classe, gênero ou identidade étnico-racial na caracterização das posições sociais, mas é conjugada com os diferentes pertencimentos, numa relação que se estabelece em cada especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos.

A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e referencial do seu lugar social. Deste modo, ela não pode ser tomada como categoria abstrata e universal, mas enquanto distintas infâncias, as quais são definidas a partir da identidade etária, gênero, social e racial.

Na perspectiva histórica, é possível observar que a infância, em geral, não possui discurso próprio, uma vez que,

[...] por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela*

nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2003, p. 230, grifos da autora).

Apesar dessa limitação, Gouvêa (2006, p. 23-24) afirma ser necessário considerar que a “[...] parca existência de pistas históricas documentais produzidas pela criança não significa desconsiderar o seu papel de ator social, que através de suas práticas simbólicas reproduz interpretativamente o mundo”. Isso porque, se por um lado, a criança é produto das práticas e discursos dos adultos, constitui-se, por outro, sujeito ativo nas interações socioculturais com eles.

Cabe ressaltar que é nas relações entre as gerações infantil e adulta que se dá o processo educacional das crianças. Portanto, parte-se do princípio que, para compreender o processo educativo vivenciado pelas crianças no século XIX, inclusive o não escolar, faz-se necessário identificar as condições sociais de produção das gerações, sem perder de vista o pertencimento étnico, de condição social e gênero.

O presente estudo privilegia o enfoque nas questões de condição social e étnico-racial no processo educacional das crianças, tendo em vista a estratificação social e diversidade étnica na composição da população de Mato Grosso no século XIX. Desse modo, a categoria “condição social” é entendida como articulação entre condições materiais de vida dos sujeitos e as relações sociais e culturais engendradas no interior da sociedade, uma vez que as noções de “pobre” e “rico” são consideradas muito fluidas no século XIX, sendo de difícil definição.

O pertencimento étnico-racial é compreendido como categoria analítica que abarca a noção de raça, enquanto classificação de cor/raça dos sujeitos, apresentada nas fontes censitárias do século XIX, bem como a noção de etnia, entendida como um conjunto de elementos simbólicos, valores e costumes de inserção ou diferenciação de sujeitos em um dado universo social. Isso porque essas duas dimensões identitárias são importantes para compreender a experiência educacional tanto de negro, indígena ou mestiço no meio social de Cuiabá, no final do século XIX.

A possibilidade de análise das categorias identitárias e relações sociais dos sujeitos, apontadas nas fontes consultadas ao longo da pesquisa, fizeram com que a presente investigação optasse por trabalhar uma abordagem histórica que reforçasse a ênfase do campo na problemática da construção das identidades sociais e relações que engendram a experiência entre os grupos sociais na dinâmica da sociedade.

Busca-se nas contribuições teórico-metodológicas de Edward P. Thompson¹⁰, sobretudo na noção de *experiência*, a possibilidade de trazer à tona a criança enquanto sujeito-histórico da ação educativa, ao focar a análise na experiência humana construída nas relações sociais.

Segundo Thompson (1981, p. 15), a categoria *experiência* “[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. E por mais imperfeita que seja esta categoria, é indispensável ao historiador entender as relações sociais.

Ao operacionalizar essa categoria, Thompson demonstrou que é na e pela experiência humana que homens e mulheres retornam como sujeitos, construtores do devir e do presente. Não como “indivíduos livres” ou sujeitos autônomos, mas como pessoas que exercem e experimentam situações e relações sociais, dentro do possível e do desejado, em meio ao antagonismo (apud BEZERRA, 1995, p. 125).

Assim, a experiência não se limita a expressar apenas “[...] a posição de um indivíduo em relação ao modo de produção, ela é também expressa nos valores morais, nos sentimentos, nas normas sociais, nas obrigações familiares, na cultura”. Deste modo, compartilho com Schueler (2002, p. 10), na esteira de Thompson, quanto à compreensão de classe enquanto uma construção histórico-social, portanto, relacional, fluida e mutável. Neste sentido, toda a luta entre as classes existentes numa sociedade é permeada por valores simbólicos, morais, educacionais, enfim, culturais.

Segundo Schueler (2002, p. 11-12), considerar a experiência é trabalhar com a perspectiva das diferenças culturais de gênero, raça, etnia, faixas etárias, grupos profissionais, religiosidade, dentre outras. Nesse sentido, os indivíduos não são universais ou seres aprisionados por uma experiência histórica única, mas, muito pelo contrário, reelaboram e a reconstróem as estruturas colocadas frente à sua realidade, na medida em que tecem e experimentam complexas e múltiplas relações sociais.

Para captar as experiências educacionais construídas no espaço de estratificação social de Mato Grosso, no século XIX, o presente estudo também conta com respaldo metodológico do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), uma vez que aponta para a necessidade constante do historiador de seguir pistas e indícios inscritos no material empírico, em busca de provas e possibilidades de reconstruções históricas verossímeis.

¹⁰ Edward P. Thompson é integrante de um grupo de historiadores pertencente à tradição marxista britânica de história social do trabalho, que colocou “[...] as noções de experiência e cultura no cerne das análises sobre a ação social”. Ao se aproximar da Antropologia, fez emergir a história “vista de baixo”, sob a égide da tradição, dita empirista, tanto da historiografia quanto da Antropologia anglo-saxônica (CASTRO, 1997, p. 51).

À luz desse referencial teórico, o cotejo das fontes opera na perspectiva comparativo/relacional, possibilitando discutir tanto o perfil social e étnico-racial dos indivíduos inscritos no espaço escolar de instrução elementar de Cuiabá, no século XIX, como também analisar uma multiplicidade de espaços e formas educativas, ao reconstituir o percurso educacional de três indivíduos de diferentes pertencimentos sociais, étnico-raciais e de gênero.

A presente Tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro traz como título *Percorrendo as fontes em busca dos sujeitos da ação educativa no século XIX* e indica o percurso de contato com as fontes, apresentando um olhar possível à documentação consultada ao longo da construção do objeto.

O segundo capítulo, *Trajatória educacional do menino Firmo* consubstancia um esforço de dar visibilidade às experiências educacionais (no meio familiar, social e escolar) de um menino autor-referenciado como pobre, tendo como ponto de partida as narrativas do próprio sujeito sobre sua infância e instrução. Nessa trajetória, a experiência escolar configura-se como fator de ascensão social.

No terceiro capítulo, *Experiência da menina Rosália: apadrinhamento e educação indígena*, a opção foi discutir o projeto de educação para a população indígena e a prática de apadrinhamento, tendo por base o caso da educação de uma menina indígena da etnia indígena Bororo Coroado, batizada como Rosália Clara de Miranda, que é identificada no quadro nominativo da população urbana de Cuiabá em 1890 com a classificação de cor/raça “parda” e localizada em lista nominativa de escola pública de Cuiabá, nesse mesmo ano. O registro da presença da indígena Rosália na escola primária de Cuiabá no final do século XIX, sob outra classificação de étnico-racial, contribuiu para discutir questões relativas ao pertencimento social e étnico-racial de alunas e alunos matriculados nas escolas públicas primárias de Cuiabá desse mesmo ano.

No quarto capítulo, *Educação de Guido: trajetória do menino indígena*, buscou-se traçar o percurso educacional de um menino indígena da etnia Bororo, que recebeu o nome cristão Guido de Melo Rego, ao se adotado por um Presidente da Província e sua esposa, tendo como principal fonte relatos memorialísticos. Pensar a educação de Guido desafia estudar as estratégias de civilização e educação dos chamados “selvagens” no interior da sociedade dita civilizada.

Assim, essas três trajetórias indicadas na investigação ajudaram a pensar a configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais vivenciados em Mato Grosso, nos oitocentos, assim como entender os múltiplos deslocamentos dos sujeitos na sociedade da época.

CAPÍTULO 1

PERCORRENDO AS FONTES EM BUSCA DOS SUJEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA NO SÉCULO XIX

Ao iniciar uma investigação, o pesquisador tem diante de si um futuro incerto e indeterminado, frente ao qual é preciso fazer escolhas, as quais levam a seguir alguns caminhos e não outros. Na pesquisa histórica, as definições iniciais quanto ao objeto de estudo, recorte empírico e eleição de um referencial teórico-metodológico, em geral, se mostram precárias e provisórias. A cada momento, o pesquisador testa hipóteses com base em evidências interrogadas, permitindo-lhe tanto levantar dúvidas como assumir certezas, mesmo que estas sejam temporárias. Assim, as redefinições feitas ao longo do percurso da investigação refletem a busca pela inter-relação entre conceitos e evidências empíricas, legitimadoras do conhecimento histórico.

Ao realizar a presente pesquisa, pareceu significativo partilhar com o leitor, não apenas o resultado da mesma, mas também o caminho percorrido, pois conforme Ginzburg (apud ESTUDOS HISTÓRICOS, 1990, p. 261),¹¹ “Às vezes, o caminho da pesquisa pode ser mais fascinante do que o resultado”. Desse modo, compartilhar com o outro, o leitor, questões que remetem ao processo de realização da pesquisa e da construção de conhecimento não deixa de ser uma reflexão sobre a própria trajetória da investigação.

No momento de elaboração do projeto de pesquisa, as definições são precárias e os recortes provisórios. No caso desta Tese, a opção foi a de investigar o processo de escolarização da infância na província de Mato Grosso no período de 1871 a 1888, tomando por questão central o modo como fora construída a identidade das crianças que frequentavam a escola elementar de Cuiabá. Partiu-se do seguinte questionamento: A que grupo social, étnico-racial e de gênero pertenciam as crianças que tiveram acesso à instrução pública primária de Mato Grosso?

¹¹ Entrevista concedida por Carlos Ginzburg que recebeu o título *História e Cultura: conversa com Carlos Ginzburg*, transcrita por Helena Araújo Leite de Vasconcelos, sendo traduzida e editada por Dota Rocha Flaksman, e publicada na Revista Estudos Históricos, em 1990.

Essa proposta inicial, logo se mostrou frágil, sendo redefinida em função das interrogações dirigidas aos documentos consultados e dos indícios/evidências da pesquisa empírica. Como já afirmava o historiador francês Marc Bloch, a história não é a ciência do passado, mas o resultado de uma relação de mão dupla: as questões¹² do presente instigam investigar o passado e o estudo do passado ajuda a compreender as inquietações do presente.

Portanto, neste capítulo, considera-se necessário apontar redefinições operadas no decorrer da construção desta Tese, que teve por base a trajetória de contato com as fontes, a começar pelas inquietudes iniciais diante dos dados disponíveis nos mapas escolares.

1.1. Os mapas escolares

A pesquisa empírica teve início com a busca de pistas sobre crianças que frequentavam a escola primária de Cuiabá, no século XIX, por meio de mapas escolares passíveis de serem localizados no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso.

Esse aporte documental pode ser pensado como um dos instrumentos escriturários que estabeleciam mediação entre Estado e a sala de aula, no período oitocentista. Isso porque, eram registros escolares elaborados por professores e/ou inspetores de ensino, os quais constituíam parte da prática escriturística inscrita no interior da instrução pública.

As informações indicadas nos mapas atendiam a dois dispositivos do Governo: o controle do trabalho docente, que se dava pela exigência do documento como comprovação do efetivo exercício docente e de atestado para o recebimento de salário; assim como servia de base para o controle de matrícula e frequência dos alunos, indicando a viabilidade ou não da escola, uma vez que a legislação estabelecia o número mínimo de alunos para manutenção das aulas (VEIGA, 2005, p. 93).

Os mapas também se prestavam enquanto instrumento de caracterização e classificação da população escolar. Se por um lado, os mapas escolares visavam um controle por parte do Estado, por outro, consistiam em uma das ferramentas de reivindicações salariais e de melhores condições de trabalho dos docentes perante o poder público.¹³ Serviam também

¹² Ver em Bloch (2001).

¹³ Conforme legislações educacionais e relatórios da Instrução Pública da província de Mato Grosso, os professores recebiam seus vencimentos mediante o envio de registros de matrículas e/ou de frequência escolar aos inspetores de ensino.

como espaço de registro, no qual os professores produziam uma escrita sobre o outro – aluno – e a prática pedagógica da época (VIDAL, 2008, p. 44; 49).

Essa escrita docente apresentava peculiaridades na sua forma e conteúdo. Isso porque os mestres expressavam de diferentes maneiras os dados referentes à vida escolar. Assim, ao mesmo tempo em que desenvolviam uma prática de classificação, ordenamento e hierarquização dos saberes e dos sujeitos, os professores também construíam identidades individuais e coletivas do trabalho docente e de infância escolarizada (VIDAL, 2008, p. 48; 65). Desse modo, é possível pensar que, enquanto escrita e cifra, esses mapas escolares expressam e permitem diversas leituras da realidade sócio-histórica daquele contexto educacional.

Nas pesquisas em história da educação brasileira, os registros escolares elaborados por professores têm sido utilizados, cada vez mais, como fonte nos estudos sobre a escolarização do século XIX. Trabalhos recentes, como os de Fonseca (2007), Gouvêa (2004), Veiga (2004b, 2005) e Viana (2006), sobre a província mineira; o estudo de Schuller em relação à Corte (2002); os trabalhos de Barros (2002; 2005), Vidal (2008) e Vidal e Souza (2006) acerca da educação paulista e os desenvolvidos por Xavier (2006; 2007) sobre a província mato-grossense, indicam diferentes formas de análises que podem ser dirigidas a esse tipo de fonte. Isso porque os mapas escolares permitem aos pesquisadores da área levantar pistas para maior compreensão sobre a população escolar, ao suscitar questões referentes à composição etária dos alunos, ao pertencimento social, étnico-racial e de gênero dos indivíduos e aos saberes escolares instituídos. Ademais, ao serem entrecruzados com outras fontes ampliam a possibilidade de analisar as relações estabelecidas entres os sujeitos da ação educativa, como aluno, professor, família e Diretor da Instrução Pública.

Para efeitos desta investigação, foram considerados como mapas escolares três tipos de registros escolares elaborados pelos professores primários no século XIX: as listas de matrículas, os mapas de frequência escolar e as relações/listas de alunos, as quais apresentavam alguma classificação ou caracterização dos sujeitos e dos saberes escolares.

De acordo com o conjunto de leis e regulamentos da instrução pública do Império, em Mato Grosso, instaurado após 1870 (1873, 1875, 1878, 1880 e 1889), as matrículas deveriam ser registradas em “Livro de Matrícula”. Além da data da matrícula, eram especificados os seguintes dados dos matriculados: nome, idade, naturalidade e filiação dos matriculados, ou

nomes de educadores ou tutores, quantificação de faltas, notas sobre o adiantamento¹⁴ de cada um dos discípulos, até o dia da saída, e declaração do motivo desta.

No que diz respeito aos mapas de frequência escolar (mensal, trimestral ou semestral), a legislação determinava que neles constassem o número de alunos matriculados, a quantidade de faltas, o grau de aproveitamento e outras observações que os professores julgassem convenientes. Já a elaboração da relação de alunos era indicada em dois dispositivos legais da época: o Regulamento de 1873, que solicitava do professor “[...] uma relação dos alunos que estivessem preparados para passarem de uma para outra classe” e o Regulamento de 1878 que determinava ao professor a remessa, de três em três meses, da relação dos alunos que saíssem da escola sem se acharem provectoros nas matérias do 1º grau.¹⁵

Por essas disposições legais, é possível notar que a legislação educacional da província de Mato Grosso estabeleceu não só a diferença entre registro de matrícula e de frequência, como também indicou os campos que deveriam ser contemplados nos registros dos professores em cada período do ano letivo (mês, trimestre e semestre). Cabe ressaltar que esse processo de normatização do registro escolar, no século XIX, introduziu categorias que conferiam visibilidade não apenas à matrícula e frequência escolar, mas também legitimou categorias identitárias do aluno e de seu processo de aprendizado.

Os registros escolares encontrados no Arquivo Público de Mato Grosso indicam que, na prática escriturária, os professores combinavam dados de matrícula e de frequência, resultando em formas de escritas diversas que receberam vários títulos, como “Estatística nominal de alunos”, “Lista numérica e nominal de alunos”, “Relação de frequência de alunos” e “Mapa de frequência”, entre outros que incluíam expressões que indicavam o período letivo (mensal, trimestral ou semestral). Assim, apesar das distinções expressas nas normas, esses diferentes registros dos professores podem ser classificados, genericamente, como “Mapas Escolares”.

O levantamento do dossiê mapas escolares abrangeu os anos de 1870 a 1890. Entretanto, diante de uma documentação fragmentada, não foi possível construir um *corpus* documental serial definido, uma vez que não se conseguiu localizar uma série de mapas de frequência relativa às escolas das duas freguesias urbanas de Cuiabá (Sé e São Gonçalo) e, tampouco, referente a um mesmo estabelecimento de ensino primário.

¹⁴ Denominação utilizada na época para se referir ao possível grau de aprendizagem de cada aluno.

¹⁵ Conf. o § 4º, do artigo 97º do Regulamento de 1873 e o § 4º, Artigo 45º do Regulamento de 1878 (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 45, 125).

Dentre os poucos mapas localizados, a maioria dispõe apenas de registros numéricos dos alunos, sem a indicação da individualidade de cada um, como o nome, idade, filiação, entre outros dados que permitem ter um referencial mais amplo da construção identitária dos sujeitos da ação educativa. Alguns desses mapas contêm apenas dados numéricos dos alunos e a distribuição dos mesmos nas classes de aprendizagem das matérias de ensino, conforme exemplo, a seguir:

Quadro 1 – Mapa mensal dos alunos da Escola Pública de Instrução Primária do Sexo Masculino da Vila de Miranda (1888)

Nº de alunos matriculados			30	Nº dos que freqüentaram			30	Nº dos que saíram			-
Distribuição por seção											
Leitura			Escrita			Aritmética			Doutrina		
1ª	Classe	8	1ª	Classe	5	1ª	Classe	2	1ª	Classe	8
2ª	Classe	2	2ª	Classe	4	2ª	Classe	3	2ª	Classe	2
3ª	Classe	3	3ª	Classe	8	3ª	Classe	2	3ª	Classe	2
4ª	Classe	4	4ª	Classe	3	4ª	Classe	2	4ª	Classe	5
5ª	Classe	5	5ª	Classe	3	5ª	Classe	4	5ª	Classe	4
6ª	Classe	2	6ª	Classe	3	6ª	Classe	3	6ª	Classe	3
7ª	Classe	3	7ª	Classe	2	7ª	Classe	6	7ª	Classe	4
8ª	Classe	3	8ª	Classe	2	8ª	Classe	8	8ª	Classe	2
		30			30			30			30

Fonte: Ribeiro (1888).

Neste documento é possível observar elementos para se pensar a questão dos métodos de ensino e saberes instituídos na escola, entretanto, não apresenta categorias identitárias individuais do sujeito aluno.

Outros mapas de frequência, além de informarem as cifras dos alunos e de suas respectivas classes de aprendizagem, também há a quantificação das classificações de condições sociais dos indivíduos, conforme transcrição a seguir:

Quadro 2 – Mapa mensal da Escola Pública Primária do Sexo Feminino da Freguesia de Pedro II, mês de junho de 1873

Alunas	Classes				Total das alunas
	1ª	2ª	3ª	4ª	
Alunas abastadas	13	1	2	2	35
Das pobres	13	1	1	2	
	26	2	3	4	

Fonte: Salomonovsky (1873).

Ao observar as categorias e cifras apresentadas neste mapa mensal de 1873 é possível identificar indícios para se pensar o pertencimento social das alunas (embora as informações

não precisem a atribuição de pobre ou abastado), bem como seu ordenamento e na hierarquização dos saberes da época, numa dimensão coletiva. No entanto, os mapas escolares que apresentavam apenas dados numéricos não se mostraram substantivos para empreender uma análise da construção da identidade de cada sujeito.

No conjunto de mapas levantados no decorrer desta pesquisa, a indicação da individualidade dos sujeitos escolares de Cuiabá pôde ser observada em apenas duas listas nominais relativas às escolas da Freguesia da Sé, datadas de 1890: a “Lista numérica e nominal dos alunos da 3ª Escola do sexo masculino do 1º Distrito da Capital” e a “Relação dos alunos matriculados na 2ª escola de instrução primária do sexo feminino”. Esses dois mapas foram relevantes para a investigação, uma vez que ambos possibilitaram pensar a individualidade dos sujeitos ao indicar nomes dos alunos matriculados e de seus respectivos, pais e/ou mantenedores.

Para tornar mais claro os dados contidos nas listas nominais de alunos, são apresentados a seguir, os referidos documentos, a começar por um trecho do mapa escolar da 3ª escola do sexo masculino da Freguesia da Sé, datado de 1890.

Quadro 3 – Lista numérica e nominal dos alunos da 3ª Escola do Sexo Masculino do 1º Distrito da Capital (1890)

Nº Do aluno	Nomes dos alunos	Filiação	Modo por que são Providos
1	Lourenço Januário dos Santos	Lúcio Gomes Monteiro	Por seu tio e educador, o cidadão Alfs. José Maria Silveira dos Santos
2	José Saturnino de Mello	Ignes Rozalina de Mello	Por seu avô e educador, o cidadão Joaquim Paulo de Mello
3	Albertina Mamoré	Egudio Mamore	Por seu pai
4	Ulysses Mamoré	Idem	Idem
5	Balbino Pinto de Moraes	Firmino Pinto da Fonseca	Por sua mãe
6	José Gratidiano d'Orileo Filho	José Gratidiano d'Orileo	Por seu pai
7	Graciliano Gratidiano d'Orileo	Idem	Idem

Fonte: Silva (1890).

Este trecho da lista possibilita visualizar a organização e as informações nela contidas. O documento completo consta assinatura do professor efetivo, José Delfino da Silva, em 30 de junho de 1890 e apresenta 34 nomes, sendo 33 masculinos e 1 feminino. Organizada em forma de quadro, a lista contém quatro colunas com os seguintes títulos: número dos alunos; nomes dos alunos; filiação; modo por que são providos.

A coluna que traz como título “número do aluno” apresenta a relação numérica dos matriculados em ordem crescente. No campo “nomes dos alunos” consta o nome e sobrenome, sendo que no item “filiação” se encontra estampado o nome e sobrenome do pai ou da mãe dos matriculados na escola, exceto o nome da mãe de Pedro José Alcântara¹⁶, que foi descrito apenas como “Rozalina de Tal”. Ainda nessa coluna é possível identificar alguns nomes de homens com dois ou até três filhos matriculados na referida escola.

No campo “modo por que são providos”, consta o nome e sobrenome dos indivíduos que mantinham as crianças na escola. Nesse documento, é possível encontrar alunos sendo providos por pai, mãe, tio, cunhado, avô, avó, educador, tutor ou cofre do Estado. Os sujeitos providos por um de seus genitores recebiam uma classificação simples: provido “por ser seu pai” ou “por sua mãe”. Já na descrição dos providos por seus educadores ou tutores, há maior variedade de dados, uma vez que os respectivos responsáveis recebiam ou não a especificação de parentesco (tio, cunhado, avó, avô) e, em seguida, eram caracterizados, respectivamente, com a designação “educador” e “cidadão” para os homens e “D.” para a única mulher classificada como “tutora”; seguidos do nome e sobrenome da pessoa mantenedor/a.

Nessa lista da 3ª escola do sexo masculino é possível notar que, se nos campos “nomes dos alunos” e “filiação” há ausência de indicação de posição ou distinção social para os sujeitos de ambos os sexos, o mesmo não acontece no item “modo por que são providos”. A esse respeito, é interessante observar que no caso dos provedores homens, além de todos serem registrados com os distintivos “educador” e “cidadão”, um deles teve sua profissão declarada: Alferes, uma das patentes militares da época. No caso da única mulher declarada como mantenedora de aluno, ela recebeu a designação de “D.”, que significava “Dona”¹⁷ e representava posição de prestígio social, no século XIX.

Os tipos de dados apresentados na lista da 3ª escola do sexo masculino do 1º Distrito são muito próximos aos dos indicados na relação de matrícula da 2ª escola do sexo feminino dessa mesma localidade, porém, apresentam algumas especificidades na forma e no conteúdo, conforme trecho a seguir:

¹⁶ Conforme o mapa, menino era provido por seu educador, o cidadão Simplício dos Santos Alcântara (SILVA, 1890).

¹⁷ Ver Fonseca (2009).

Quadro 4 – Relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino do 1º Distrito da Capital (1890)

1	Marfisa Carvalho Vieira , filha do Joanna Candida de Arruda. É suprida por sua mãe
2	Edelvira Amalia da Cunha , filha de Anna Thereza de Miranda. É suprida pelo Estado
3	Luiza Portella Moreira , filha do cidadão Tenente Luiz Zeferino Moreira. É suprida por seu pai
4	João Portella Moreira , filho do cidadão Tenente Luiz Zeferino Moreira. É suprido por seu pai
5	Maria Ellaina de Mello , filha de D. Constança Antunes de Mello. É suprida pelo Estado.
6	Joanna da Costa Barros , filha do cidadão Eufrasino José de Barros. É suprida por seu pai.
7	Ruth Arlindo , filha de D. Maria Joaquina Arlindo. É suprida por sua mãe.
8	Marcelina Antunes da Costa , filha de Romana Antunes. É suprida pelo Estado
9	Rosalia de Miranda , tutelada de D. Maria Clara de Miranda. É suprida pelo Estado.
10	Maria Florencia d’Almeida , filha do cidadão Jacintho Botelho Leite. É suprida por seu pai
11	Zulmira de Lima , filha de D. Claudina de Miranda Lima. É suprida pelo Estado.
12	Benedicto Potenciano da Silva , filho de Potenciana Maria da Silva. É suprido pelo Estado

Fonte: Relação de alunos (1890, grifo meu).

Nesta relação, apesar de não constar assinatura de professor ou professora, indicou 96 nomes, sendo 59 femininos e 37 masculinos. É possível observar que, tanto esta lista como a da 3ª escola do sexo masculino referendavam, no título do registro, a separação/classificação das escolas por sexo. Entretanto, a presença de nomes masculinos e femininos nas duas listas apontou para indícios da coeducação no sistema¹⁸ de instrução pública de Mato Grosso, apesar do limites impostos pela cultura e pelos costumes da época.

No que diz respeito à estrutura formal do registro, a lista da escola masculina nomeia categorias para a classificação dos sujeitos e dispõe os dados em diferentes campos de um quadro. Já a relação da escola do sexo feminino apresenta o mesmo modelo de caracterização dos alunos, contudo, sem inserir especificação de categorias. Apesar da ausência de títulos, o mapa da escola do sexo feminino indica semelhanças de categorização com a da lista masculina.

O primeiro dado apresentado na lista da escola do sexo feminino é a ordem numérica dos registros dos indivíduos matriculados. O segundo é formado pelo nome e sobrenome dos alunos e alunas, sendo o terceiro pode ser caracterizado como “filiação” dos matriculados, pois, de modo geral, consta a indicação do nome e sobrenome da mãe ou do pai dos educandos. No registro dos 96 indivíduos matriculados, 32 são acompanhados pelos nomes de

¹⁸ O Regulamento de Instrução Pública de Mato Grosso de 1873 não menciona a divisão das escolas por sexo, exceto as aulas de música e noturnas que deveriam atender apenas o sexo masculino. A abertura para o ensino misto nas escolas públicas do ensino misto aparecer com maior evidência no 16º - Art. 114 do regulamento de 13 de fevereiro de 1878, sendo permitida “[...] a matrícula de alunas do sexo feminino nas escolas masculinas nos lugares ou paróquias onde não existisse escola pública para o sexo feminino” e ainda se os alunos do sexo masculino não fossem maiores de 9 anos. Nas reformas de 1880 e 1889 o ensino misto passou a ser tomado como uma saída emergencial e possível de ser realizado, sendo permitido às mulheres lecionar para ambos os sexos (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000).

suas respectivas mães, 63 pelos nomes dos pais e apenas uma menina é descrita como “tutelada” por uma mulher. Pela repetição de alguns nomes de pais e mães, é possível observar que determinados homens e mulheres tinham dois e até três filhos matriculados na mesma escola. O quarto e último dado apresentado na lista indica quem figurava como mantenedor do indivíduo na escola, com as seguintes classificações: “suprida(o) pelo pai”, “suprida(o) pela mãe” ou “suprida(o) pelo Estado”.

Nessa lista da 2ª escola do sexo feminino do 1º distrito de Cuiabá, é interessante notar que, no terceiro item, duas mães¹⁹ foram registradas sem sobrenome, num universo de mais de 150 indivíduos – alunas, alunos, mães e pais – apresentados com nome e sobrenome. Ainda nesse mesmo documento, todos os pais foram caracterizados como “cidadão”, contudo, para um determinado grupo – os militares – consta a identificação da patente/cargo militar, como por exemplo: “filho do cidadão, Tenente...”, “filho do cidadão, Capitão...”. Assim como os pais, algumas mães receberam a designação social de “D.” (“Dona”), sendo que outras não. Também é curioso observar, no quarto dado, a indicação apenas dos pais e do Estado no suprimento dos alunos e a ausência de outros sujeitos (educadores ou tutores) que mantinham ou não algum grau de parentesco (tio, avô, avó) com os alunos, conforme descrição da 3ª escola do sexo masculino da Freguesia da Sé.

Só por esses dois mapas já foi possível identificar nominalmente, mesmo que de forma parcial, a população escolar de Cuiabá no ano de 1890; observar a complexidade de arranjos familiares, de formas de cuidados e de responsabilidades pela educação elementar, na época; e ainda, notar distinções sociais entre os indivíduos. Por si só, essas listas escolares suscitaram um amplo conjunto de questionamentos.

A partir deles é possível indagar: por que o título de cada lista escolar indica que a escola atendia a um determinado sexo, se em ambos os mapas constam registros de alunos e de alunas? Por que razão a lista da escola masculina apresenta apenas um nome feminino, enquanto o total da relação nominal da escola para meninas é formado por, aproximadamente, 40% de nomes masculinos?

Em relação aos nomes dos indivíduos nas listas da 2ª Escola do sexo feminino e da 3ª Escola do sexo masculino Freguesia da Sé, ambas contribuíram para indagar sobre o pertencimento social dos pais e responsáveis pela educação indivíduos matriculados, a saber: por que os sujeitos de ambos os sexos foram apresentados com nome e sobrenome, exceto duas mães descritas no mapa da 2ª escola do sexo feminino? A exclusão dos sobrenomes

¹⁹ Nomes de mães sem sobrenome: “Maria do Carmo” (mãe da aluna Joana de Souza, suprida pelo Estado) e “Maria Felippa” (mãe do aluno Christino Virginio, suprido pelo Estado).

dessas duas mães foi uma simples omissão por parte do professor, por falta desse dado ou a ausência do sobrenome dessas mulheres estava ligada ao pertencimento social ou racial das mesmas? Por que as demais mulheres, independente de receber ou não o complemento “D.”, foram descritas com sobrenome? Por que alguns homens e mulheres foram apresentados apenas com o nome e sobrenome, já outros receberam um complemento que fazia a distinção social? Por que a única profissão descrita nas listas relacionava-se às patentes militares, sendo atribuídas para alguns homens?

Essas indagações sobre o pertencimento social também estão fortemente imbricadas a outras questões que permitem pensar as relações entre diferentes sujeitos sociais e a escola, pois interessa saber: Qual era a responsabilidade do Estado e da família em relação à escolarização dos indivíduos? Em que consistia a relação de homens e das mulheres na educação dos filhos? Por que, em uns casos, os homens foram descritos como responsáveis e provedores da instrução dos filhos, já em outros as mulheres? O que significava ser provido pelo pai, pela mãe ou pelos cofres do Estado? Porque havia registro de outros sujeitos, (parentes ou não) atuando como educadores e tutores de alunos?

Diante desse conjunto de questionamentos foi importante “perseguir” os rastros dos alunos e alunas descritos nos mapas escolares em outros registros históricos. Isso porque, apesar dos mapas escolares apontarem a questão dos diferentes pertencimentos social e de gênero dos alunos, tais fontes não se mostraram suficientes para entender a identidade dos mesmos.

Para chegar à questão da construção da identidade étnico-racial e aprofundar questões sobre o pertencimento social das crianças que, supostamente, tiveram acesso ao ensino de primeiras letras em Cuiabá, no final do século XIX, foi preciso entrecruzar os mapas escolares com um conjunto maior de fontes, a começar pelas de natureza demográfica, produzidas em Cuiabá.

1.2. Quadros nominativos da população urbana de Cuiabá (1890)

Em busca de pistas que indicassem mais elementos da identidade dos sujeitos descritos nas listas escolares, a pesquisa recorreu a dois quadros nominativos da população urbana de Cuiabá, datados de 1890, o “Quadro geral da população urbana do 1º Distrito da Capital” e o

“Quadro geral da população urbana do 2º Distrito de Capital”, localizados no Arquivo Público de Mato Grosso e transcritos por Peraro (2005). Essas duas listas nominais dos habitantes de Cuiabá, possivelmente, são fragmentos do levantamento demográfico realizado no ano de 1890 e encaminhado à Diretoria Geral de Estatísticas do Brasil, no Rio de Janeiro, para compor o Censo²⁰ Nacional de 1890.

Esses quadros de população urbana da capital de Mato Grosso são significativos para traçar o perfil geral da população de Cuiabá no final do século XIX, pois neles constam o nome da rua e o número do prédio da moradia do cidadão. Em relação às características pessoais do indivíduo, apresentam as seguintes informações: número, nome, idade, profissão, raça, estado civil, religião, nacionalidade, instrução e defeitos físicos.

Para melhor clareza dos referidos quadros populacionais, seguem os dados do grupo de pessoas descritas no primeiro prédio da Sé (1º Distrito) e uma breve apresentação das categorias e classificações indicadas nos esses quadros nominativos.²¹

Quadro 5 – Quadro geral da população urbana do 1º Distrito da Capital (1890)

Nº P	Nº I	Nome	Idade		Profissão	Raça	Est. Civil	Religião	Nacionalidade	Instrução		D. F.
			A	M						SL	FE	
1ºQ./ Rua do Corel												
1	1	Barão do Diamantino	74		Capitalista	Branca	Viúvo	Católica	Brasileira	S	N	-
	2	Amélia de Cerqueira Caldas	14		-	Branca	Solteira	Católica	Brasileira	S	N	-
	3	Umbelina da Silva Albuquerque	40		-	Branca	Solteira	Católica	Brasileira	S	N	-
	4	Anna de Cerqueira Serra	18		-	Branca	Viúva	Católica	Brasileira	S	N	-
	5	Maria de Cerqueira Caldas	16		-	Branca	Solteira	Católica	Brasileira	S	N	-
	6	Regina de Cerqueira Caldas	15		-	Branca	Solteira	Católica	Brasileira	S	N	-
	7	Catharina de Cerqueira Caldas	13		-	Branca	Solteira	Católica	Brasileira	S	N	-
	8	Luiza Hans Jacob	40		Professora	Branca	Solteira	Protestante	Suça	S	N	-
	9	Alexandre	40		Cozinheiro	Preta	Solteiro	Católica	Brasileira	N	N	-
	10	Izidoro Duarte	40		Criado	Preta	Solteiro	Católica	Brasileira	N	N	-
	11	Benedicto de Faria	18		Copeiro	Branca	Solteiro	Católica	Brasileira	N	N	-
	12	Maria	20		Lavadeira	Preta	Solteira	Católica	Brasileira	N	N	-

Fonte: Peraro (2005).

Nos quadros populacionais de Cuiabá de 1890, os campos “nome da rua” e “número do prédio (NP)” indicam a localização dos domicílios na cidade. O item “número do indivíduo

²⁰ Isso porque, em 19 de julho de 1890, o Ministério do Interior estabeleceu que os livros dos registros de cada localidade deveriam ficar em poder dos funcionários incumbidos desse serviço, enquanto fossem necessários (MINISTÉRIO DO INTERIOR, 1891, p. 49)

²¹ Neste exemplo, algumas palavras foram abreviadas e a grafia foi atualizada para facilitar a leitura do quadro, sendo assim, Nº P = Número de Prédios; Nº I = Número de Indivíduo; A = Ano; M = Meses; Nacion. = Nacionalidade; SL = Sabe Ler; FE = Frequenta Escola; S = Sim; N = Não; Defeitos Físicos = D. F.;

(NI)” registra a ordem numérica dos indivíduos descritos no recenseamento. No campo “nomes” são arrolados por nome e do sobrenome, contudo, há muitos sujeitos nominados apenas com o primeiro nome. O item “idade” indica a quantidade de meses ou idade de cada pessoa registrada.

O campo “profissão” registra a atividade produtiva de cada indivíduo do domicílio. Nesse item é possível identificar profissões com e sem distinção de sexo. A atividade feminina predominante é a de costureira. As profissões exercidas por homens mais recorrentes são: alfaiate, carpinteiro, capitão, caixeiro, marceneiro, negociante, pedreiro, sapateiro. Já as atividades de “agência”, “ajuste”, “criado(a)”, “cozinheiro(a)”, “empregado(a) público”, “professor(a)”, “taverneiro(a)” são aferidas tanto para homens como para mulheres. Esse campo também indica os indivíduos que supostamente não exerciam qualquer atividade profissional, dentre eles, os matriculados nas escolas.

A categoria “raça” apresenta três diferentes classificações de cor/raça aferidas aos sujeitos: “preta”, “parda” e “branca”, sendo possível notar a ausência de referência à população indígena. O campo “estado civil” registra três tipos de situação: “solteiro(a)”, “casado(a)” ou “viúvo(a)”. No item “religião” é registrado o pertencimento religioso de cada pessoa. Nesse quesito é possível perceber a predominante incidência da religião “católica”, em relação ao pequeno número de “protestante”. No campo “nacionalidade” é possível encontrar pessoas de origem “brasileira”, “portuguesa”, “africana”, “paraguaia”, dentre outras menos citadas, como a “alemã”. A categoria “instrução” é subdividida em dois campos “saber ler” e “frequenta a escola”, apresentando, para ambos os casos, a opção de resposta “sim” ou “não”. Apesar de relacionados, esses campos não são equivalentes, pois quem sabia ler e escrever, necessariamente, não frequentava a escola e vice-versa. O campo “defeitos físicos” é preenchido com as seguintes classificações “paralisia”, “alienação mental”, “mudez”, “cegueira” e “idiotismo”.

Esses quesitos, além de apresentar parâmetros para se pensar a caracterização da sociedade cuiabana nos oitocentos, também contribuem para traçar perfil do domicílio dos alunos descritos nas listas escolares do ano de 1890. Para alargar a compreensão desses quadros, foi estabelecido um diálogo com a História Demográfica, no intuito de lançar mão de orientação acerca do uso de fontes demográficas, sobretudo as nominativas.

O uso da demografia histórica não consiste apenas em obter “esclarecimentos de certos aspectos da estrutura e comportamento da família, das trajetórias de vida pessoais em períodos distintos e das mudanças intergeracionais”, como alertou Hobsbawm (1998, p. 96), mas também problematizar os dados e entrecruzá-los com outras fontes. Os estudos da

história demográfica como os de Marcílio (1977), Nadalin (2004), Mattos (1995), Botelho (1998) e Bassanezi e Botelho (2009), ajudaram entender os quadros nominativos populacionais de Cuiabá como fonte demográfica e aprender a interrogá-los. Tais trabalhos permitem observar que, apesar desses quadros nominativos se constituírem em documentos produzidos no início do período republicano, assemelham-se às listas nominativas de habitantes elaboradas no Brasil até a primeira metade do século XIX.

As listas nominativas de habitantes – também conhecidas como censos antigos –, assim como os registros paroquiais e civis de batismo, casamento e óbito são fontes clássicas para uma demografia histórica. Cabe ressaltar que, além de trazerem à tona os nomes dos sujeitos, as fontes nominativas também caracterizam os indivíduos, apontando valores sociais e costumes de uma determinada sociedade. Desse modo, é preciso pensar na forma e intencionalidade dos registros, pois o “[...] ato de registrar é um ato de discriminar, tanto no sentido de discernir quanto de separar”, conforme afirma Botelho (2009, p. 292).

Por se tratar de fontes do tipo *nominativo*, ou seja, “[...] documentos que trazem nomes de pessoas, esses registros se prestam a cruzamentos entre si e com outras fontes”, possibilitando a “[...] reconstituição de famílias e redes sociais e a identificação de diversos aspectos que marcam as vidas das pessoas e grupo, relacionados, por exemplo, às hierarquias sociais, às práticas religiosas, aos sistemas de compadrio” (BASSANEZI, 2009, p. 143).

Os estudos populacionais ainda são pouco contemplados “[...] como elementos de problematização e tratamento de questões relativas à história da educação”, como afirma Fonseca (2009, p. 21). Ao recorrer às listas nominativas de habitantes de Minas Gerais, referentes às décadas de 1820 a 1850, para pesquisar o perfil racial das escolas mineira no século XIX, o referido autor demonstra a possibilidade de uso de fontes censitárias na História da Educação. Desse modo, a aproximação desses dados populacionais com os estudos da história demográfica permite aos pesquisadores da história da educação apreender melhor os sujeitos nas suas relações sociais. Nessa perspectiva, as fontes nominativas possibilitam dar visibilidade à singularidade de sujeitos históricos, como mulheres, crianças, índios, negros e pobres, que por vezes são ignorados nas análises dos processos educacionais.

As informações contidas nos quadros da população urbana de Cuiabá, em 1890 ampliam o número de elementos que permitem analisar e questionar os pertencimentos geracionais, sociais, étnico-raciais e de gênero daqueles que, supostamente, frequentaram a escola elementar de Cuiabá, no final dos oitocentos. Isso porque, a correlação de informações entre os dados dos quadros populacionais e dos mapas escolares auxiliam na obtenção de

maior número de variáveis identitárias dos sujeitos escolares e apontam para suas relações sociais.

Dentre as categorias censitárias apresentadas nos referidos quadros nominativos da população de Cuiabá, os campos “nome”, “idade”, “estado civil”, “raça”, “profissão” e “instrução” merecem destaque. Nesta investigação, essas categorias censitárias são consideradas categorias identitárias dos sujeitos, uma vez que constroem identidades individuais ao arrolar diferentes elementos de caracterização da individualidade dos sujeitos registrados em um mesmo domicílio de Cuiabá.

A análise dessas categorias identitárias é significativa, pois ajuda a compreender melhor os registros de caracterização dos indivíduos (nome, filiação e modo por que são providos) contidos na relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino do 1º Distrito e na lista numérica e nominativa da 3ª Escola do Sexo Masculino do 1º Distrito da Capital, do citado ano.

O entrecruzamento de dados entre quadros da população e mapas escolares permite uma leitura da realidade sócio-histórica dos sujeitos inscritos no espaço escolar, ao observar as relações geracionais, de gênero, étnico-racial e social no interior do domicílio. Isso porque, o cotejo operado em uma perspectiva comparativa/relacional possibilita reconstituir o grupo de moradia dos matriculados nas escolas e traçar o perfil individual e coletivo do domicílio, ainda que a construção de tal perfil seja precária e provisória.²² Apesar do confronto entre os dados apresentar dificuldades, por tornar mais complexa a identificação dos sujeitos, esse tratamento dado às fontes possibilita dar mais visibilidade às diversas variáveis de análise.

O ponto de partida para a identificação e caracterização do grupo domiciliar dos sujeitos matriculados nas escolas primárias de Cuiabá foi cotejar os nomes dos indivíduos, a começar pelos dos alunos e alunas. Inicialmente, a construção do perfil dos indivíduos e do coletivo do domicílio foi dificultada, uma vez que determinados nomes²³ foram registrados de forma diferenciada na documentação da época. Essa dificuldade foi sanada, em parte, pela possibilidade de cotejar nomes e sobrenomes dos diversos sujeitos indicados nas listas escolares: alunos, pais, mães, educadores e tutores. Em certos casos, os nomes só puderam ser

²² Dos 34 nomes (33 masculino e 1 feminino) indicados na lista da 3ª Escola do Sexo Masculino da paróquia da Sé, foi possível reconstituir 25 domicílios de alunos (sendo 24 de meninos e um de menina), por meio de dados do Quadro Geral da população urbana do 1º Distrito da Capital. Nessa lista, nove indivíduos não foram localizados no registro demográfico. Os 96 nomes (59 femininos e 37 masculino) apresentados na relação da 2ª Escola do Sexo Feminino da freguesia da Sé, possibilitou reconstituir 79 grupos de moradia e 17 não foram localizados nos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá.

²³ Ver Simões (2009, p. 89-93) sobre grafia e composição de nome, registro de descendência e familiar em fontes paroquiais e censitárias.

identificados e relacionados entre si, por meio outras fontes como registros de batismo, bem como relatórios e correspondência do governo. Assim, a variada forma de registro dos nomes dos sujeitos reforça ainda mais a ausência de uma objetividade das fontes.

Cabe ressaltar que o procedimento de cruzar os nomes contidos nos mapas escolares e os nomes dos quadros da população urbana de Cuiabá de 1890 permitiu não só identificar o grupo domiciliar da maioria dos sujeitos matriculados nas escolas da Freguesia da Sé, mas também observar a expressão das relações estabelecidas entre os homens e mulheres, entre estes meninas e meninos descritos nas listas escolares.

No que diz respeito aos registros dos sujeitos matriculados nas escolas, as classificações (“solteiro” e “casado”) do quesito “estado civil”, quando relacionadas com o item “idade”, apresentam indícios das representações de questões geracionais de ser adulto e criança na época. As idades apresentadas no item “idade” permitem confrontar a composição etária das salas de aula com a legislação educacional do período, uma vez que o princípio da obrigatoriedade escolar, no Brasil, estabeleceu parâmetros para a identidade etária do aluno de primeiras letras, associando a figura do aluno ao sujeito na idade da razão: menino de 7, 8 anos e menina de 6, 7 anos²⁴.

A análise do item “instrução” leva a pensar na diferença entre saber ler e frequentar a escola. Esses dados também permitem refletir sobre a permanência no meio escolar, bem como indicam a disputa entre a instituição escolar e outros espaços educacionais, como família, trabalho, igreja, entre outros.

No item “profissão”, a ausência de dados referentes à atividade produtiva dos sujeitos matriculados nas escolas da Sé permite questionar se os escolares exerciam ou não atividades produtivas e, ainda, se a omissão da profissão dos alunos estava relacionada à tentativa de legitimar a escola enquanto espaço privilegiado de formação das novas gerações.

A categoria “raça” indicada nos quadros populacionais contribui para pensar e questionar o pertencimento étnico-racial dos sujeitos apresentados nas listas escolares, uma vez que há ausência da classificação da cor/raça dos alunos nos mapas escolares consultados.

O perfil individual dos sujeitos descritos como aluno ou aluna pode ser ampliando pela conjugação da caracterização do perfil coletivo do domicílio, tendo por base uma variedade de cruzamento de dados dos itens selecionados para análise.

²⁴ É possível inferir uma influência da diferenciação etária construída por Rousseau, na obra *Emílio*, que influenciou as teorias pedagógicas da primeira metade do século XIX.

Na caracterização dos domicílios, as informações de “filiação”, “modo por que são providos” e “estado civil” permitem pensar questões de gênero na relação família e escola. A indicação da responsabilidade de um dos genitores pela educação dos filhos pode ser um dos indicativos para avaliar a hierarquia de gênero do grupo familiar ou domiciliar no qual cada criança estava inserida, bem como se os domicílios dos alunos eram chefiados por homens ou mulheres. Cabe ressaltar que a análise dos quesitos “filiação”, “modo por que são providos” e “estado civil” pode ser potencializada quando relacionada às categorias “profissão” e “raça”, pois permite confrontar características que ajudam a problematizar relações sociais e étnico-racial da época.

O pertencimento social de cada aluno e aluna e de seu respectivo grupo domiciliar pode ser observado por meio do cotejo entre os campos “filiação” e “modo por que são providos” contidos nas listas escolares e a categoria “profissão” do mapa populacional. Isso porque, nas listas escolares, a inclusão e exclusão de termos de atividades profissionais ou de prestígio social nas informações dos pais e mães, educadores e tutores indicam distinções na condição social dos responsáveis pela educação dos filhos, tutelados e educandos. Do mesmo modo, os possíveis mantenedores descritos nas relações escolares, entre eles, o Estado, bem como a categoria “profissão” dos mapas populacionais de Cuiabá constituem elementos para pensar a complexidade dos pertencimentos sociais das crianças matriculadas nas escolas públicas de Cuiabá.

A conjugação entre classificação da “raça” dos membros do domicílio dos alunos e das alunas e a descrição da “profissão” exercida por seus responsáveis e/ou chefes dos domicílios permite observar uma complexidade nos pertencimentos sociais e étnico-raciais da população escolar da Freguesia da Sé, uma vez que tanto os sujeitos brancos, quanto pardos e pretos, registrados nas escolas, estavam inseridos em domicílios ligados a pessoas das mais variadas profissões, inclusive de prestígio social.

Num primeiro momento, as classificações de “raça”, presentes nos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá, de 1890, pareciam desvendar o pertencimento racial das crianças matriculadas nas escolas elementares da região urbana da Capital. Na medida em que a documentação consultada foi sendo cotejada, passou-se a notar que as três classificações “preta”, “parda” e “branca”, aferidas à população de Cuiabá, no final dos oitocentos são mais complexas do que se imaginou no início da pesquisa.

A complexidade e diversidade étnico-raciais de Mato Grosso, desse período, podem ser notadas, principalmente, quando se questiona sobre o sentido do termo “pardo” para os recenseadores locais, bem como pensar no contraste entre a presença significativa de

população indígena no território de Mato Grosso, inclusive em Cuiabá, e a ausência de referência ao índio nos quadros nominativos da população da Capital.

Para ampliar o entendimento das categorias estatísticas regionais, sobretudo, em relação às classificações de “raça” dos sujeitos, considerou-se importante compreender a definição das categorias censitárias inscritas no processo de construção do Censo Nacional de 1890. Para tanto, optou-se por apresentar, mesmo que brevemente, o processo histórico do Censo para compreender seu papel na construção da governabilidade brasileira, quanto à relação indivíduo/Estado para, em seguida, abordar a produção dos quadros nominativos da população de Cuiabá no interior da construção de categorias censitárias indicadas no interior do mesmo, uma vez que as fontes demográficas ainda são pouco empregadas nos estudos sobre o processo da escolarização.

1.3. O Censo de 1890 e a construção da governabilidade brasileira

No Brasil, os levantamentos²⁵ censitários existem desde o século XVI, registrados pela esfera eclesiástica e, sobretudo, com objetivos militares e fiscais, tendo sido impulsionados pela administração da metrópole portuguesa. Após a emancipação política, em 1822, é possível notar um progressivo empenho, por parte do governo, em conhecer a situação demográfica e material em que se encontrava o país. Assim, ainda na primeira metade do século XIX, várias províncias brasileiras, a exemplos de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Mato Grosso, apresentaram iniciativas quanto à mensuração da sua população. Contudo, segundo Gil (2007, p. 57), a concretização desses esforços só foi possível no decorrer do Segundo Reinado, quando o aparelho administrativo e judiciário voltou para as mãos do governo imperial, diminuindo-se, assim, a autonomia das províncias, uma vez que as estatísticas locais “[...] não tinham muitas chances de avanço, devido às precárias condições e aos poucos recursos de que dispunha a maioria das regiões do país”.

Em 1852, apesar da tentativa de realização de um censo nacional mostrar-se frustrada, tal experiência serviu para trazer definitivamente, no âmbito do Ministério do Império a competência para organizar estatisticamente a população, por meio de diversos instrumentos

²⁵ Ver em Nadalin (2004) e Marcílio (1977) sobre levantamentos populacionais do século XVI a XVIII, no Brasil.

estatais, criados²⁶ a partir de então. Com a participação do Brasil no movimento internacional de Estatística e com o fim da Guerra do Paraguai, os esforços para tornar viável o plano de realização do Censo da população do Império passaram a ser mobilizados na esfera pública brasileira.

A iniciativa mais concreta para a viabilização do primeiro recenseamento nacional brasileiro deu-se a partir de 1870. Para condução dos trabalhos censitários, a Assembleia Geral do Império criou a Diretoria Geral de Estatística (DGE), através do Decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871, cuja atribuição seria coordenar os levantamentos estatísticos no país e realizar os censos populacionais decenais. Tais ações implementadas pela Diretoria, impulsionaram a execução do primeiro recenseamento brasileiro datado de 1872, considerado, por Marcílio (1977), como marco da fase estatística no Brasil.²⁷ No entanto, esse movimento de recenseamento, no final do século XIX, não foi linear.

Após a finalização do primeiro censo, a Diretoria deixou de ser provida de condições mínimas de funcionamento, sendo desativada em outubro de 1879, pela Lei nº 2.940. Tal desativação inviabilizou a realização do censo de 1880, interrompendo o fluxo dos censos decenais, como havia sido previsto anteriormente. Apesar de inúmeras tentativas de retomada efetiva dos trabalhos desenvolvidos pela Diretoria Geral de Estatísticas, a reabertura da repartição só veio a ocorrer em 1890.

Logo após a Proclamação da República, a Diretoria Geral de Estatística foi restaurada pelo Decreto nº 113-d, de 2 de janeiro de 1890 e, em seguida, deu-se início às atividades relativas ao novo levantamento da população, uma vez que a restauração da Diretoria teve como principal objetivo organizar os trabalhos censitários. Em 12 de abril de 1890 foi estabelecido um novo regulamento da repartição por meio do Decreto nº 331, o qual fixava que a Diretoria funcionaria em quatro seções,²⁸ sendo a última destinada às atividades demográficas, censitárias e de registro civil.

A partir dessa normativa, a Diretoria elaborou um conjunto de modelos de boletins/mapas estatísticos que deveriam ser preenchidos, levando em conta as explicações

²⁶ Ver em Botelho (1998, p. 40), sobre o Decreto nº 2.368, de 5 de março de 1.859 e o Decreto nº 4.154, de 13 de abril de 1868 que tratam da estatística do Império.

²⁷ Marcílio (1977, p. 64) periodiza as fontes da natureza demográfica existentes no Brasil, como: fase pré-estatística – que corresponde ao início da colonização brasileira e se estende até a primeira metade do século XVIII; fase protoestatística – que tem início na segunda metade do século XVIII e termina com o primeiro recenseamento de 1872; fase estatística – com início a partir de 1872, momento em que os levantamentos censitários de toda a população nacional passam a ter objetivos exclusivamente demográficos e a serem realizados sistematicamente por serviços especializados do Governo.

²⁸ As estatísticas relativas à instrução pública ficaram a cargo da 2ª seção, em conformidade com o decreto nº 113-d (GIL, 2007, p. 63-64; MACHADO, 2007, p. 68).

anexas ao Decreto nº 659, de 12 de agosto de 1890, que ordenava sobre as instruções de como proceder durante o segundo recenseamento da população do Brasil – primeiro do período republicano – que, oficialmente ocorreu em 31 de dezembro de 1890.²⁹ Este recenseamento realizou-se, praticamente, nas mesmas bases daquele de 1872, mas foram guardadas diferenças entre si.

Segundo Botelho (1998, p. 60-61), no censo de 1890 “[...] as mudanças mais sensíveis ocorreram na parte de execução”. Embora a paróquia continuasse a ser a área geográfica mínima de referência, a laicização repentina do Estado, promovida pela Proclamação da República fez com que as comissões censitárias fossem preferencialmente presididas pelo subdelegado do distrito, sendo também compostas por mais três membros indicados pelos presidentes das mesmas.³⁰

O início do levantamento populacional de 1890 deu-se com o envio dos modelos de boletins e das explicações pela Diretoria Geral às comissões censitárias instaladas nos estados brasileiros. Em seguida, os questionários deveriam ser entregues aos chefes de família ou do domicílio, quinze dias antes de 31 de dezembro. A partir dos dez dias posteriores ao designado para o recenseamento, os agentes censitários procederiam com o recolhimento, por domicílio, das listas e boletins distribuídos, tomando nota desse procedimento em caderneta, verificando o preenchimento dos mapas e corrigindo os erros identificados (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Decreto 659, 1890).

Após a coleta dos dados populacionais, os agentes deveriam entregar³¹ à respectiva comissão censitária de cada localidade recenseada, as listas ou mapas recolhidos e as cadernetas de sua seção, acompanhada de uma relação nominal das pessoas que haviam se recusado a preencher os dados. A comissão censitária de cada Estado deveria sistematizar os dados e enviá-los à Diretoria Geral para a totalização dos dados nacionais (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Decreto 659, 1890).

Ao receber as informações das comissões censitárias, a Diretoria Geral de Estatística ficou encarregada de operacionalizar a totalização dos dados levantados, para composição do resultado final. E, para preencher as lacunas deixadas pelos Estados omissos, o órgão central trabalhava com base nas informações obtidas em documentos oficiais variados, conforme a

²⁹ As instruções do decreto nº 659 de 1890, seguiram a mesma lógica das disposições da Lei nº 1.829, de 9 de setembro de 1871 e do Decreto nº 4.856, de 30 de dezembro do mesmo ano, no tocante à definição de família e domicílios especiais, bem como à estrutura organizacional, cronograma e penalidades legais.

³⁰ Esse quadro, no qual as comissões assumiriam a face de “funcionário público”, fez com que predominasse a desconfiança e até mesmo a resistência da população em relação aos trabalhos dos recenseadores.

³¹ Segundo o Decreto nº 659, de 1890, o prazo de entrega era de até quinze dias depois do designado para o recenseamento, ou seja, até 15 de janeiro do mesmo ano.

disponibilidade. Segundo Gil (2007, p. 71), copilava-se os dados extraídos de ofícios e/ou relatórios de governantes e outros órgãos das repartições públicas, nas quais constavam informações, ou ainda, repetiam-se os números de anos anteriores. No caso dos dados sobre a instrução pública, a Diretoria Geral de Estatísticas recorria aos mapas escolares, dentre outros documentos.

O resultado final do Censo de 1890 foi divulgado sob o título de Sinopse. E como o processamento dos dados enviados pelos diversos Estados brasileiros foi demorado, as publicações da Sinopse do Censo foram parceladas, iniciando em 1892 e concluídas em 1898³² (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1898). Apesar dessa morosidade, a produção da estatística oficial se estabeleceu como um saber e poder a serviço da Nação para legitimar um diagnóstico das situações sobre as quais se deveria atuar.

O processo de mensuração e conhecimento da população, inscrito na elaboração e consolidação do Censo de 1890, permite observar a construção de mecanismos desenvolvidos pelo governo brasileiro para classificar a população e ajustá-la aos padrões de *governamentalidade*.³³ Nesse sentido, as categorias estatísticas empregadas no levantamento da população podem ser entendidas como um dos instrumentos da técnica de governo, proveniente da *arte de governar*, capaz de indicar a força dos mecanismos acionados pelo governo para a classificação da população.

Longe de serem neutros e imparciais, os dados demográficos e estatísticos expressam, ainda hoje, posições e interesses, embutidos na maneira como são organizados os dados, nas categorias estabelecidas, na decisão do que incluir ou excluir no documento de divulgação dos dados. Isso porque na medida em que a estatística advoga uma objetividade dos dados coletados, estes passam a ser assumidos – na recepção das cifras e dos discursos que compõem os números – como traços da realidade ao produzirem formas de inteligibilidade do mundo e subsidiarem condições de existência daquilo que descrevem (GIL, 2007, p. 19).

Na estatística, as categorias emergem dos padrões de dados que, ao se entrelaçarem às grandezas estatísticas formam um sistema de razão estatística, como afirmam Popkewitz e Lindblad (2001, p. 120). Nesse sentido, as categorias estatísticas apresentam-se, com um aspecto central no que se refere às possibilidades de compreensão dos dados/números pelo governo, uma vez que expressam representações sociais. A análise dessas categorias

³² Essa divulgação de resultados, “[...] afastando-se inteiramente do plano imaginado no começo do serviço, resumiu esta Diretoria em uma só de 446 páginas [...] quer seria publicado em mais 7 volumes” (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1898, p. ix).

³³ Foucault (1984) assinala o século XVIII como momento em que a população emerge como finalidade e meio da *arte de governar*, passando a ser alvo de ações estatais. Tais ações se inscrevem no que Foucault denominou de *governamentalidade*.

pressupõe a compreensão de seu processo de produção e suas classificações, pois “[...] uma vez fixadas – e amparadas pela legitimidade de um procedimento científico – não descrevem simplesmente o que se observa, mais que isso, elas criam uma realidade e orientam a percepção sobre o real” (GIL, 2008, p. 9).

No presente estudo, a compreensão das categorias apresentadas dos quadros da população urbana de Cuiabá, datados de 1890, exigiu uma busca de parâmetros do Censo Nacional, por entender que os quadros da população cuiabana figuram com parte da coleta de dados do recenseamento daquele ano. Desse modo, tais parâmetros são observados, a seguir, tendo por base um conjunto de documentos que indica o processo de planejamento, execução e resultado do censo de 1890, na intenção de observar a tensão entre a definição de categorias censitárias nacionais e regionais.

1.4. A produção dos quadros nominativos de Cuiabá no interior da construção do Censo de 1890

Para compreender o lugar da produção dos quadros nominativos de Cuiabá, no interior da construção do Censo de 1890, focaliza-se a apreensão da lógica operada na elaboração dos “agregados”, que serviram de base para a coleta e o tratamento de informações primárias do censo, bem como na seleção daquilo que compôs a tabela de divulgação do resultado do recenseamento, contemplando, especialmente, a composição das categorias censitárias “raça/cor” e “instrução”.

Os documentos ligados à Diretoria Geral de Estatística do Brasil expressam que o planejamento, a execução e o resultado do Censo de 1890 são significativos, pois, ao indicar as categorias e classificações censitárias permitem entender e problematizar a produção dos dados no âmbito nacional e as diferentes dinâmicas sociais existentes no País. Como o espaço analítico desta pesquisa é Mato Grosso, fez-se necessário cotejar as fontes que indicam a tensão entre a produção nacional e a peculiaridade dos registros do levantamento populacional do Estado.

Para se pensar a produção de categorias e classificações censitárias nacional, foram consultados os modelos de boletins/mapas estatísticos e as explicações anexas ao Decreto nº 659, de 12 de agosto de 1890, uma vez que são documentos que embasaram o planejamento

do recenseamento. Também tiveram lugar nesta pesquisa, dois quadros gerais da Sinopse do Censo de 1890, sendo o primeiro relativo “ao sexo, à raça e ao estado civil” e outro “ao analfabetismo”, por fazerem parte dos registros oficiais de divulgação do resultado final do recenseamento³⁴. Isso porque, nesse processo de construção, os quadros nominativos da população urbana de Cuiabá figuram como registros intermediários entre os documentos de planejamento e os registros de resultado final do Censo de 1890.

O Decreto nº 659, de 12 de agosto de 1890, dispõe sobre instruções para o levantamento de dados da população. Nesse documento é possível observar uma referência de cronograma e orientações que deveriam ser observadas em todo o processo de produção do Censo, desde o planejamento, passando pela execução da coleta de dados populacionais nos Estados brasileiros, até a elaboração do resultado final.

Os parâmetros gerais para a construção do recenseamento nacional de 1890, inscritos no Decreto nº 659, compreendem um conjunto de instrumentos de coleta de dados elaborados pela Diretoria Geral de Estatística do Brasil e composto uma ficha de identificação geral do domicílio, três modelos de boletins para coleta de dados e duas explicações sobre o censo e o modo como preencher e a sistematizar os dados do recenseamento. Esses documentos foram enviados aos Estados para servir de base em todo o processo de recenseamento das unidades federativas. Entretanto, a comprovação do registro de recebimento das orientações não significa que os Estados seguiram rigorosamente as instruções enviadas, inclusive no que diz respeito à utilização das categorias e classificações estabelecidas pela Diretoria Geral de Estatística.³⁵

Para clareza desses documentos nacionais, em especial, das categorias censitárias inscritas nos modelos de boletins e das classificações indicadas pelas explicações do próprio Decreto nº 659, sua descrição se faz necessária com a intenção de dar visibilidade a tais fontes, a começar pela ficha de identificação geral do domicílio, conforme imagem a seguir.

³⁴ A Sinopse do Censo de 1890 contém cinco blocos de quadros, sendo referentes: “ao sexo, à raça e ao estado civil”; “ao analfabetismo”; à “nacionalidade”; à “filiação” e aos “cultos”. Tais quadros são apresentados na versão “quadro geral” que consta um resumo da estatística geral de todos estados. Em seguida, há “quadros parciais” com dados específicos de cada Estado.

³⁵ No caso de Mato Grosso, os exemplares das instruções e modelos de boletins indicadas pelo Decreto nº 659 de 12 de agosto chegaram à Cuiabá, anexo ao ofício circular nº 784, de 5 de setembro de 1890.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA <hr/>	
RECENSEAMENTO DA POPULAÇÃO DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL EM 31 DE DEZEMBRO DE 1890 <hr/> ESTADO <hr/>	
MUNICIPIO <hr/>	PAROCHIA <hr/>
É URBANA OU RURAL?.....	
Relação de todas as pessoas residentes na casa..... n.....	
ASSIGNATURA DO CHEFE DA CASA <hr/>	

Imagem 1: Modelo da ficha de identificação geral do domicílio
 Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1890).

Na ficha de identificação geral do domicílio consta um cabeçalho padrão e seis itens para preenchimento.

No cabeçalho, a identificação do órgão responsável pelo levantamento populacional, o título geral do recenseamento e a data oficial da realização do Censo. Inicialmente, há um espaço para preencher o nome do “Estado”, do “Município” e da “Paróquia” em que o domicílio recenseado estava inserido, declarando se a localidade “é urbana ou rural?”. Na sequência, apresenta um item para informar quantitativamente a “relação de todas as pessoas

residentes na casa”, o tempo de residência no domicílio e, por último, dispõe de um espaço para por a “assinatura do chefe da casa”.

Logo após a ficha de identificação geral do domicílio, seguem os modelos de três boletins que deveriam ser preenchidos em todos os domicílios do país, no decorrer do recenseamento, tendo por base as duas explicações contidas no Decreto nº 659.

O primeiro bloco de explicações traz como título “Explicações para as pessoas que tiverem de preencher os mapas” e dispõe sobre advertências gerais para o preenchimento, contendo, assim, a definição e o modo de como proceder no recenseamento domiciliar e de coletividades. O segundo bloco é denominado de “Explicações quanto ao modo de responder aos quesitos” e indica a forma de preenchimento de cada item existente nos três modelos de boletins.

No primeiro modelo, denominado de “Boletim de informações individuais”, constam 11 campos no quadro para preenchimento de informações sobre cada habitante: “nome”; “naturalidade”, “idade”, “sexo”, “cor”, “Defeitos físicos”, “filiação”, “estado civil”, “nacionalidade”, “residência” e “observações”, conforme imagem a seguir:

PRIMEIRO BOLETIM

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA

Recenseamento da população da Republica dos Estados Unidos do Brazil em 31 de dezembro de 1890

ESTADO _____ MUNICIPIO _____ PAROCHIA _____

Folhetim de informações individuais

NOME	NATURALIDADE			IDADE	SEXO	COR	DEFECTOS PHYSICS				FILIACAO		NACIONALIDADE		OBSERVAÇÕES		
	Nacionais	Estrangeiros					Cego	Surdo-mudo	Surdo	Idiota	Alcoólico	Legítima, illegítima, legitimada	E exposto?	Paterna		Materna	ESTADO CIVIL
	Estado Antiga provincia	Município	Paiz	Ano em que chegou ao Brazil	Adoptou a nacionalidade brazileira?												

Imagem 2: Modelo do Primeiro Boletim
 Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1890).

Conforme as explicações do Decreto nº 659, no campo “nome” registrava-se o nome de cada indivíduo por extenso, com base no registro de batismo, seguido do sobrenome e/ou apelido de família. Se o indivíduo fosse o titular do domicílio, dever-se-ia acrescentar essa indicação. O item “naturalidade” subdividia-se em “nacionais” e “estrangeiras”. Caso a

naturalidade do indivíduo fosse nacional, deveriam ser mencionados o nome do Estado e o Município. Se estrangeiro, indicava-se³⁶ o nome do país, a data de chegada ao Brasil e a declaração de ter-se adotado ou não a nacionalidade brasileira.

No campo “idade”, registrava-se o número de anos e, se criança, os meses ou dias de vida, com o emprego das letras “A” para ano, “M” para meses e “D” para dias. No item “sexo”, assinalava-se com as letras “M” ou “F”, quando masculino ou feminino. O campo “cor” do Primeiro Boletim não apresentava opções de classificações censitárias. A indicação das classificações de cor/raça, que deveriam compor o preenchimento desse campo, encontra-se nas explicações de preenchimento dos boletins. Conforme as explicações, o campo “cor” era entendido como “raça” e deveria ser preenchido com uma das seguintes opções: “branca”, “preta”, “cabocla” ou “mestiça”.

No item “filiação” respondia-se com sim ou não as seguintes situações de filiação: se legítima, ilegítima, legitimada ou se expostos. O título “Estado Civil” preenchia-se com uma das seguintes indicações: solteiro, casado, viúvo ou divorciado. O campo “Nacionalidade”, subdividia-se em dois campos: nacionalidade “materna” e “paterna”, para indicar em qual país nascera o pai e a mãe. No item “defeitos físicos aparentes” preenchia-se com sim ou não as seguintes indicações: cego, surdo-mudo, surdo, idiota ou aleijado. No campo “residência” era anotado se o indivíduo estava de passagem ou habitando temporariamente o lugar. Em ambos os casos, os dados da residência diversa àquela em que estava sendo recenseado, deveria ser declarada. No título “observações” era anotada alguma ressalva ou peculiaridade não contemplada pelos dados censitários impressos.

Dentre os itens do Primeiro Boletim e suas respectivas explicações, destaca-se o campo “Cor”. Isso porque, enquanto esses documentos de planejamento do Censo de 1890 apresentavam quatro categorias censitárias de cor/raça, sendo elas “branca”, “preta”, “cabocla” e “mestiça”, os quadros nominativos da população urbana de Cuiabá de 1890, considerados parte da documentação de execução do Censo Nacional, constava o preenchimento de apenas três raças: “branca”, “preta” e “parda”. Em contrapartida, as descrições de cor contidas nas explicações do Primeiro Boletim foram mantidas no quadro “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao sexo, à raça e ao estado civil” da Sinopse do Censo de 1890. Segue imagem do referido quadro para visualização da organização das categorias censitárias, em especial, do item “Raça”:

³⁶ Esse registro relaciona-se à política de recepção de imigrantes adotada pelo governo brasileiro no século XIX.

2 População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao sexo, à raça e ao estado civil
POPULATION RECENSÉE À LA RÉPUBLIQUE DES ÉTATS-UNIS DU BRÉSIL D'APRÈS LE SEXE, LA RACE, ET L'ÉTAT CIVIL

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL ÉTATS ET DISTRIC FÉDÉRAL	HOMENS HOMMES												MULHERES FEMMES												TOTAL TOTAL DES DEUX SEXES	
	BRANCOS BLANCS			PRETOS NOIRS			CABOCLOS INDIENS			MESTIÇOS MÉTIS			BRANCO BLANCS			PRETOS NOIRS			CABOCLOS INDIENS			MESTIÇOS MÉTIS				TOTAL
	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados	Solteiros Célibataires	Vivuos Mariés	Divorciados		
	TOTAL			TOTAL			TOTAL			TOTAL			TOTAL			TOTAL			TOTAL							
1 Alagoas.....	3113	3149	159	1658	795	86	3103	1568	156	159	199	222	3039	3171	222	3039	3171	222	3039	3171	222	3039	3171	222	3039	6115
2 Amásonas.....	1745	572	58	205	53	6	3023	606	27	33	48	17	604	273	48	17	604	273	48	17	604	273	48	17	604	1045
3 Bahia.....	1706	6139	835	201	1504	3686	546	236	5586	1645	207	94	6020	16071	5355	1671	39	15345	1691	494	694	533	1075	296	68	10610
4 Ceará.....	1366	4754	379	67	2844	921	749	26	4616	1973	137	78	39499	10233	4922	1098	113	7394	868	233	70	4049	1645	474	12	8345
5 Distrito Federal.....	10661	3242	692	851	2420	959	126	122	369	154	270	31	4213	801	178	25	2957	7756	3690	1370	16	4976	339	181	54	4433
6 Espirito Santo.....	2641	847	79	20	819	416	294	12	347	102	156	2	1886	539	59	2	6913	1236	1611	143	13	7873	235	416	3	1769
7 Goyaz.....	2658	1639	812	67	1025	368	361	6	884	347	331	48	3347	1439	167	19	11383	2453	1110	235	77	10710	2312	1102	45	1293
8 Maranhão.....	9912	15126	1812	71	27979	3191	414	24	2675	512	768	48	6659	1364	1536	61	21288	4849	1671	414	77	29339	3166	797	24	32949
9 Mato Grosso.....	1058	3391	393	23	554	1066	144	8	626	361	86	7	1544	364	39	47	4196	916	3434	99	21	5941	743	291	5	5346
10 Minas Geraes.....	65869	19754	14456	53	19274	9765	7566	264	6656	3165	246	67	107461	39455	9437	3113	740	19487	8513	1659	339	3388	3659	1912	266	32495
11 Pará.....	9534	13739	1733	25	938	1344	212	1	2722	995	881	11	4656	875	128	2	16557	4696	1317	3468	2	9971	1059	36	13442
12 Paraíba.....	7859	2928	240	86	10475	407	424	33	1614	698	539	67	5374	2661	186	10	21953	7173	3749	5939	13	12857	395	98	45	16886
13 Paraná.....	5867	3361	185	149	4741	1836	146	39	1683	445	388	84	1738	649	519	70	12809	4938	2431	3304	168	407	1494	243	15	10243
14 Pernambuco.....	14444	6936	579	297	3576	14770	187	133	8641	1133	853	9	14979	3193	493	600	95355	13774	6065	1346	49	4656	1301	370	27	2659
15 Piauí.....	2695	1026	98	34	1538	410	48	78	1986	713	618	57	3484	1200	191	9	13397	2401	1059	249	57	1621	4109	868	79	1876
16 Rio Grande do Norte.....	4125	1605	133	61	814	309	288	25	844	301	315	27	3453	1994	168	18	13912	3954	1645	3770	87	9161	2781	654	26	881
17 Rio Grande do Sul.....	2208	8966	579	411	3481	4497	417	49	2039	457	471	61	5999	947	78	118	43918	2020	8145	14495	44	3302	3701	781	42	17686
18 Rio de Janeiro.....	16594	5733	649	224	10977	1630	2515	101	7156	2093	331	33	9871	2066	270	136	44973	16242	9214	1167	274	16516	1576	359	107	6811
19 Santa Catharina.....	8845	3599	238	159	5337	1063	97	18	3761	1196	118	13	7965	2001	154	15	14989	7745	3384	649	181	664	857	178	20	3175
20 S. Paulo.....	24687	10574	1184	346	16000	3474	2630	56	3795	1843	1993	91	7281	3199	310	146	70811	23279	14988	2445	496	5301	2884	453	98	34873
21 Sergipe.....	3142	1247	198	36	1500	376	71	35	669	268	371	15	5204	1856	200	81	19692	3109	1292	344	37	1760	4936	1417	22	6986
A UNIÃO.....	74488	94337	8164	3968	29001	55315	2673	1433	46645	16693	16047	1226	10737	5631	5333	369	72302	19810	16472	18494	473	7659	1366	676	1596	44341

Imagem 3: Quadro “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao sexo, à raça e ao estado civil” da Sinopse do Censo de 1890
Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1898, p. 2-3).

Nesse quadro é possível observar que os campos que apresentam o número de “homens” e de “mulheres” são subdivididos pelas seguintes classificações de raça: “brancos”, “pretos”,

“caboclos” e “mestiços”, o que demonstra similitude em relação às explicações do Decreto nº 659.

As classificações de cor/raça apresentadas nacional e regionalmente, contribuem para se pensar a complexidade das classificações étnico-raciais dos sujeitos descritos nos quadros populacionais e nos mapas escolares de Cuiabá, no início da República. Isso porque, no contraponto entre os registros nacionais e regionais do processo de elaboração do recenseamento de 1890, percebe-se um deslocamento dos termos “pardo”, “mestiço” e “caboclo”, bem como uma ausência do indígena ou caboclo nos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá.

Considerando a significativa presença e negros e indígenas, em Mato Grosso, no século XIX, a composição étnico-racial local estampava a complexidade social, nem sempre expressa nas categorias estatísticas. Como análise da classificação racial dos censos vem sendo largamente abordada em relação à população negra, na atualidade, cabe também avaliar como a população indígena foi contemplada nesses registros censitários. Desse modo, a análise das classificações de cor/raça dos sujeitos e suas relações sociais serão abordadas nos próximos capítulos da presente Tese.

Seguindo os documentos de planejamento do Censo de 1890, é possível observar o segundo modelo de boletim, o qual trouxe como título “Boletim de informações quanto ao indivíduo na família”. Nele estão estampadas as seguintes categorias: “nome”, “ano do casamento”, “quantas vezes contraiu matrimônio”, “grau de parentesco do casal”, “número de filhos” com indicações “quanto à existência”, seja “quanto ao sexo” e “com defeitos físicos” e “observações”, conforme mostra a imagem a seguir:

DIRECTORIA GERAL DE ESTADISTICA

Recenseamento da população da Republica dos Estados Unidos do Brazil em 31 de dezembro de 1890

ESTADO _____ MUNICIPIO _____ PAROQUIA _____

Boletim de informações quanto ao individuo na familia

NOME	ANO EM QUE REALIZOU O CASAMENTO	QUANTAS VEZES CONTRAHU TRIMONIO		GRÃO DE PARTESENCO NO CASAL	NUMERO DE FILHOS				OBSERVAÇÕES				
		Do homem	Da mulher		QUANTO À EXISTENCIA	QUANTO AO SEXO	COM DEFETTO PHYSICO						
		Homem	Mulher		Vivos	Mortos	Masculino	Feminino	Cego	Surdo-mudo	Surdo	Idiota	Alvejado

Imagem 4: Modelo do Segundo Boletim
 Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1890).

Nesse boletim de informações quanto ao individuo na familia, o campo “nome” é subdividido por gênero: “da mulher” e “do homem”. De acordo com as orientações do Decreto nº 659, esse item era destinado à repetição dos nomes de casais que formavam uma família, conforme registros inseridos no primeiro boletim. O campo “ano do casamento” eram

declarados o ano em que o casamento fora efetivado ou a quantidade de anos que o casal contrai matrimônio. O item “quanta vezes contraiu matrimônio” indicava o número de núpcias de cada homem e mulher. No campo “grau de parentesco do casal” registrava-se se havia ou não relações de parentesco entre os cônjuges. Caso houvesse, indicava-se o grau de parentesco: primos, tio e sobrinha, sobrinho e tia ou cunhados. O item “número de filhos” era subdividido em três: “quanto à existência”, “quanto ao sexo” e “com defeitos físicos”. No primeiro, descrevia-se a quantidade de filhos vivos e mortos; no segundo declarava-se o número de filhos do sexo masculino e do feminino; e, quando o casal tinha os filhos “com defeitos físicos”, indicava-se se cego, surdo-mudo, surdo, idiota ou aleijado. O Título “observações” era destinado a possíveis notas (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890).

Essas orientações relativas ao preenchimento das informações do indivíduo em relação à família, quando relacionadas à distribuição dos sujeitos no interior dos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá, em 1890, contribuíram para pensar na construção da ideia de composição familiar da época. Desse modo, antes de recompor os domicílios da população escolar da Freguesia da Sé, de Cuiabá, foi preciso historicizar o conceito de *domicílio* e de *família*.

Para efeito do recenseamento da última década dos oitocentos, o termo “domicílio” significava um prédio, habitado por um ou mais habitantes, sendo também descrito como fogo³⁷ e residência. O termo “estabelecimento” estava ligado à habitação coletiva, tais como tripulação de embarcações, capitânias de portos, quartéis, estabelecimentos comerciais, alfândegas e estações fiscais, prisões, colégios, seminários em regime de internato, asilos, hospitais, hotéis, fazendas, sítios, oficinas, núcleos coloniais e de catequese, entre outros. Já as denominações “habitação” e “logradouro” foram utilizadas tanto para fogos como para estabelecimentos (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890).

O Censo de 1890 foi composto pelo “Recenseamento domiciliar” e “Recenseamento coletivo”. O primeiro dizia respeito à coleta de informações da população de logradouro simples, em geral, formado por uma ou mais famílias e agregados. Já o “Recenseamento coletivo”, denominado de recenseamento de domicílio especial, estava relacionado ao levantamento de pessoas que habitavam em estabelecimento coletivo (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890).

³⁷ Fonseca (2009) apresenta estudos que indicam distinção entre domicílio e fogos no século XIX. No entanto, nos documentos de planejamento e execução do Censo de 1890 é possível observar diferentes nomenclaturas para se nomear o local onde residiam os indivíduos, tais como prédio, domicílio, fogo residência, habitação e logradouro.

Para efeitos de recenseamento domiciliar de 1890, família consistia em:

[...] pessoa que vive só e sobre si, em uma habitação ou parte de habitação, ou um certo número de pessoas, que, em razão de relações de parentesco, de subordinação, de hospedagem ou de simples dependência, vivem em uma habitação ou parte de habitação sob o poder, a direção ou proteção de um chefe, dono ou locatário e com economia comum (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890).

Conforme as orientações do Censo, a ordem³⁸ dos habitantes no interior de cada prédio poderia ser de duas formas: de parentesco e de convivência. O chefe, tanto no fogo simples como no estabelecimento coletivo, era o indivíduo que exercia maior poder na hierarquia de parentesco e/ou econômico-social da habitação (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890). Por essa documentação é possível perceber que ordem dos indivíduos dos domicílios descritos nos mapas da população urbana de Cuiabá segue as prescrições do Decreto nº 659, expedido pela Diretoria Geral de Estatística.

No início da pesquisa, buscava-se compreender a composição familiar dos alunos matriculados nas escolas da Freguesia da Sé, por meio da composição dos domicílios descritos nos quadros de habitantes de Cuiabá. A documentação que indicava o processo de construção do Censo corroborou pensar que a família no século XIX, no Brasil, não era entendida apenas como uma unidade de laços sanguíneos ou de descendência, mas de relações de subordinação e dependência. A possibilidade de várias configurações de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no interior de um domicílio demonstra uma complexidade, não só da composição familiar, mas também das relações de moradia daquele período. Assim, analisar as relações estabelecidas entre o chefe do domicílio e os demais componentes da moradia (homens e mulheres e crianças) amplia o entendimento do lugar social dos sujeitos matriculados nas escolas, no interior do espaço domiciliar em que estavam inseridos.

O terceiro e último boletim, denominado de “Boletim de informações quanto ao indivíduo na sociedade” apresenta os seguintes títulos: “nome”, “nacionalidade”, “relação com o chefe da casa”, “sabe ler e escrever”, “culto”, profissão”, “título científico, literário ou artístico”, “renda” que se subdividia em: renda “da profissão”, “do emprego” e “da propriedade”, além do item “observações”, conforme mostra a imagem a seguir:

³⁸ A princípio deveria seguir a ordem de parentesco, descrevendo os dados do chefe, em seguida do cônjuge, filho, irmão, tio, sobrinho, nora e enteado, etc. Quando seguia a ordem de conveniência, aferia os dados do chefe em seguida dos empregados. Quando se reuniam as duas relações, seguiam a seguinte ordem: relações de parentesco, de subordinação, de hospedagem ou de simples dependência (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. Explicações, 1890).

TERCEIRO BOLETIM

DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA

Recenseamento da população da Republica dos Estados Unidos do Brazil em 31 de dezembro de 1890

ESTADO _____

MUNICIPIO _____

PAROCHIA _____

Boletim de informações quanto ao individuo na sociedade

NOME	NACIONALIDADE	RELAÇÃO COM O CHEFE DA CASA	SABE LER E ESCRREVER	CULTO	PROFISSÃO	TITULO SCIENTIFICO LITTERARIO OU ARTISTICO	RECEITA			OBSERVAÇÕES								
							Da profissão	Do emprego	Da propriedade									

Imagem 5: Modelo do Terceiro Boletim
 Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1890)

De acordo com as explicações do Decreto nº 659, o preenchimento do boletim de informações sobre o indivíduo na sociedade guardava as seguintes orientações: no campo “nome” repetia-se o nome de cada pessoa descrita no primeiro boletim. No item “nacionalidade” a nacionalidade de nascimento ou adoção. No campo “relação como o chefe

da casa”, descreviam-se os moradores por ordem de parentesco (se era esposo, filho, irmão, tio, sobrinho, nora, etc) e/ou ordem de convivência (se empregado, caixeiro, criado, etc).

Nesse boletim, respondia-se aos quesitos sobre a habilidade intelectual em dois campos: “sabe ler e escrever” e “título científico, literário ou artístico”. No item “sabe ler e escrever” assinalava-se com “sim” se soubesse ler ou escrever, respectivamente, nos campos “ler/” ou “escrever” e respondia-se “não” quando completamente analfabeto. No item “título científico, literário ou artístico”, registrava-se o grau de instrução (primária, secundária) ou ainda, título ou diploma (médico, legista, engenheiro, clérigo, professor, etc).

No campo “culto” especificava-se a opção de religião (católica, protestante, etc). Finalmente, o item “profissão” era preenchido com o nome da atividade desenvolvida e os matriculados em cursos primários, secundários e superiores. O quesito “renda”, que se subdividia em renda “da profissão”, “do emprego” e “da propriedade” era destinado a registrar a importância anual produzida pelo salário, ordenado ou rendimentos de prédios, terras, navios, bens de raiz, etc.

Nesse terceiro boletim, as informações relativas à educação também merecem destaque e podem ser relacionadas com os dados de analfabetismo apresentados em um dos quadros da Sinopse do Censo de 1890, denominado “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao analfabetismo”. Tal quadro dispõe de informações ligadas aos quesitos “instrução” e “habilidades intelectuais”, conforme o trecho do Quadro Geral apresentado a seguir:

População recenseada na Republica dos Estados Unidos do Brazil quanto ao analfabetismo 373
 Population recensée à la République des États Unis du Brésil d'après l'analphabétisme

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL ÉTATS ET DISTRICT FÉDÉRAL	SABEM LÊR E ESCREVER SACHANT LIRE ET ÉCRIRE						NÃO SABEM LÊR NEM ESCREVER NE SACHANT NI LIRE NI ÉCRIRE			POPULAÇÃO POPULATION
	Brazileiros Brésiliens			Estrangeiros Étrangers			Brazileiros e estrangeiros Brésiliens et étrangers			
	Homens Hommes	Mulheres Femmes	TOTAL	Homens Hommes	Mulheres Femmes	TOTAL	Homens Hommes	Mulheres Femmes	TOTAL	
1 Alagoas.....	42534	27338	69872	212	31	243	207734	233591	441325	511440
2 Amazonas.....	17032	5593	22625	1213	105	1318	62676	61296	123972	147915
3 Bahia.....	104811	59612	164423	2105	353	2458	853354	899567	1752921	1919802
4 Ceará.....	71633	36297	107930	161	35	196	323115	374446	697561	805687
5 Districto Federal.....	109318	80625	189943	60642	19745	80387	123697	128624	252321	522651
6 Espirito Santo.....	11262	4807	16069	1593	607	2200	59558	60770	117728	135997
7 Goyaz.....	18623	6202	24825	67	12	+ 79	93893	108775	202668	227572
8 Maranhão.....	36467	19641	56108	609	80	+ 689	175510	198547	374057	430854
9 Matto Grosso.....	10443	3732	15175	378	126	504	36375	40773	77148	92827

Imagem 6: Trecho do quadro “População recenseada na República dos Estados Unidos do Brasil quanto ao analfabetismo” da Sinopse do Censo de 1890
 Fonte: Diretoria Geral de Estatística (1898).

O quadro da população recenseada em 1890 inicialmente apresenta a listagem de “Estados e Distrito Federal”, seguida pelo total de população por unidade de federação e segundo a quantidade de homens e mulheres brasileiros e estrangeiros. A seguir, apresenta outras duas seções: a primeira indicando o número de indivíduos que “sabem ler e escrever”, subdivididos em “brasileiros” e “estrangeiros”; e a outra aponta a cifra dos que “não sabem ler, nem escrever” sem distinção de nacionalidade. Esses dois campos também são subdivididos pelos seguintes itens: número de “homens”, “mulheres” e “total”. Por último, a seção “população”, constando a totalização dos números.

Quando comparados os registros de orientações do Censo de 1890 com os quadros nominativos da população urbana de Cuiabá e a Sinopse do Censo, percebe-se um movimento de deslocamento, inclusão e exclusão de termos das categorias e classificações censitárias referentes à instrução elementar. O cotejo entre as categorias e classificações, por um lado, ajuda a pensar na tentativa de legitimar a escola enquanto lugar de formação social dos indivíduos. Por outro, leva a refletir que a estatística do recenseamento também indicou a existência de diferentes formas de instrução elementar, uma vez que a escola não se constituía enquanto espaço privilegiado de aprendizagem da leitura e da escrita na época, como observado nos capítulos subsequentes.

Para continuar a pensar os sujeitos da ação educativas no final do século XIX, em Mato Grosso, pareceu significativo recorrer a diversas fontes, como relatos de viajantes, relatórios de dirigentes locais e memórias, na tentativa perseguir os registros sobre os sujeitos identificados pela pesquisa.

Diante do desafio de trabalhar com diferentes fragmentos de fontes, foi possível recuperar e analisar a experiência de sujeitos, tendo por referência as indicações metodológicas do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que tem como princípio seguir as pistas e os indícios inscritos no material empírico, em busca de provas e possibilidades de reconstruções históricas verossímeis. Essa perspectiva apresentada pelo autor constitui-se como ferramenta significativa para inquirir sobre o processo de escolarização das crianças no final do século XIX, em Mato Grosso. Isso porque tais indicações ajudam a pensar na possibilidade de partir de vivências históricas individuais ou de determinados grupos sociais, passíveis de serem parcialmente reconstituídas, na intenção de investigar o projeto de escolarização mais amplo.

Para se chegar à reconstituição, mesmo que parcialmente, de experiências históricas de indivíduos que ajudam a pensar diferentes formas de educação em Mato Grosso, a presente investigação recorreu, inicialmente, aos relatos de viajantes, para pensar as relações sociais que os diferentes segmentos sociais, em especial, os negros e os indígenas, estabeleceram com a escolarização primária de Cuiabá, no final dos oitocentos.

1.5. Relatos de Viajantes do século XIX

Os relatos dos viajantes foram consultados na intenção de elencar pistas para observar o comportamento e a cultura local e, se possível, para detectar narrativas sobre experiências individuais e/ou coletivas da educação de crianças passíveis de serem recompostas. Dentre os estrangeiros que estiveram em Mato Grosso, no século XIX, destacam-se os relatos de Florence (1977), Moutinho (1869) e Steinen (1942; s/d), que descreveram traços da população, cultura e costumes de Cuiabá.

Na *Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas*, realizada no período de 1825 a 1829, o francês Hercules Florence (1977) apresenta imagens e relatos sobre a população indígena em Mato Grosso, bem como dedica uma seção do livro para descrição de Cuiabá e sua gente. Em

Notícias sobre a província de Mato Grosso seguida d'um roteiro da viagem da sua capital à São Paulo, escrita pelo português Joaquim Ferreira Moutinho (1869), encontram-se registros sobre Cuiabá e os costumes de seus habitantes, com base nos dezoito anos que ali residiu (1850-1868) e no roteiro de retorno à São Paulo.

O médico alemão Karl von den Steinen, que esteve em Mato Grosso nos anos de 1884 e 1887, ao visitar o interior do Brasil. A primeira expedição, realizada em 1884, foi publicada em *O Brasil Central: Expedição em 1884 para a exploração do Rio Xingu*, originalmente publicada no ano de 1886 e reeditada em 1942. A segunda expedição, realizada no ano de 1884, foi objeto de conferência proferida na Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, em julho de 1888, transcrita no livro *Uma expedição ao Xingu*. Nessas obras, o expedicionário alemão descreveu a cidade de Cuiabá, seus habitantes, costumes, festas e política, tendo por base a experiência de sua estada em Cuiabá.

Os fragmentos deixados por esses viajantes comportam pormenores isolados e relatos generalizados da sociedade da época. E como as viagens tinham por objetivo a observação e o registro da geografia e etnografia brasileira, grande parte deles é destinada a descrições da fauna, flora, recursos minerais, população urbana e diversos grupos indígenas que habitavam o território mato-grossense.

Os relatos de viajantes analisados nesta investigação, por si só, não permitiram acompanhar a trajetória de determinada criança, pois, tratam-se de informações bastante vagas. Apesar disso, o estudo intertextual dos livros de viagem possibilita verificar o olhar europeu em relação aos costumes de homens, mulheres e crianças de Mato Grosso, inclusive indicando as relações estabelecidas na sociedade cuiabana.

Cabe ressaltar que ao trabalhar com esses relatos, é preciso ter claro que os viajantes que estiveram em Mato Grosso, no século XIX, representavam experiências sociais, a partir de interpretações baseada na cultura e costumes europeus. Desse modo, é necessário estar atento aos limites e às possibilidades desse tipo de fonte.

Segundo Leite (2003, p. 23), um perigo constante dos textos de viajantes, é “[...] basear-se naquele pequenino lado do fato da ação do homem, da obra, que aparece, num relance, a seu olhar fugitivo”, ou ainda, por um gesto, “[...] julga um caráter, por um caráter, avalia um povo”. Em contrapartida, as descrições densas, comparações, análises e reinterpretções aferidas pelos viajantes podem ajudar a compreender e problematizar o imaginário social de determinada época.

Os relatos de estrangeiros prestam-se ao cruzamento de dados entre si e também com demais documentos produzidos, no período, possibilitando apontar e explicitar “[...] pontos mal delineados ou incompreendidos, estabelecendo relações que podem ser ampliadas por outras variáveis, provenientes dos nós da narrativa, bem como das reações do público suposto” do autor. Isso porque, “[...] como as palavras têm pesos diferentes de acordo com quem as utiliza e a quem se dirige o discurso, incluem sentidos superpostos e classificações supostas que nem sempre são apreendidas pelo estrangeiro ou por qualquer indivíduo fora do grupo.” (LEITE, 2003, p. 23).

Então, o que dizer do discurso expresso na legislação educacional do período?

1.6. A legislação educacional de Mato Grosso no final do século XIX

A legislação escolar, ao apresentar normas idealizadas e condutas prescritas oferece indicações dos projetos educacionais concebidos pela elite política e intelectual, funcionando como um espaço de discursos sobre a infância e a escola. Nesse sentido, conforme Gouvêa (2003, p. 203), é importante atentar para os modos como as lutas sociais são produzidas e expressas pelas leis, uma vez que sua dinâmica e contradições expressam as tensões das relações sociais em uma de suas manifestações.

Segundo Faria Filho (2005, p. 246), a legislação educacional pode ser concebida como materialização ou prática de um determinado “pensar pedagógico” que contribui decisivamente, para a produção e expressão de certas identidades, como ser professor ou aluno. O autor também adverte que as reformas de ensino não são capazes de intervir bruscamente nas culturas escolares, uma vez que elas são construídas nas experiências e práticas escolares.

Nesta pesquisa, as expressões da experiência de escolarização, operadas a partir do projeto político de modernização da Instrução Pública de Mato Grosso, são abordadas, tendo por base a Lei Regulamentar do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso, de 26 de maio de 1875; o Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso, de 13 fevereiro de 1878; o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso, de 4 de março de 1880, o Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso, de 7 de junho de 1889, o qual esteve em vigor até o ano de 1891, ocasião em que se

criou um novo regulamento de ensino primário. Este conjunto de leis é relevante para a compreensão das estratégias de intervenção, de diferentes grupos no campo educativo. Contudo, as tensões presentes na prática escolar podem ser mais elucidadas nos discursos oficiais da época.

Na busca de mais “rastros” dos sujeitos da ação educativa de Mato Grosso, no século XIX, especialmente, sobre as crianças indígenas e negras que habitaram na cidade de Cuiabá, consultei os relatórios e as correspondências oficiais dos presidentes da província, inspetores de ensino e diretores de índios.

1.7. Relatórios e as correspondências da Presidência da Província, Inspeção de Ensino e Diretoria Geral de Índios

Os documentos ligados à Presidência da Província, Inspeção de Ensino e Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso fazem parte da produção de discursos oficiais do governo local e possibilitam entender ambiguidades e contradições, ou ainda, divergências presentes no interior do projeto de escolarização e formação da infância mato-grossense.

Na presente investigação, foi preciso enveredar pelo árido e ainda pouco trilhado caminho de documentos, aparentemente, não ligados à instrução pública³⁹ para maior compreensão da complexidade social e educacional de Mato Grosso, no século XIX.

Para além dos relatórios da Diretoria Geral de Instrução Pública, bem como da seção “Instrução Pública”, dos relatórios da Presidência da Província do período imperial⁴⁰, foram consultados, na íntegra, os relatórios e ofícios do Governo de Mato Grosso, de 1850 a 1892. Nesses relatórios é possível observar que as informações relativas aos negros e escravos são escassas,⁴¹ quando comparadas ao expressivo número de discussões relativas aos índios.⁴²

³⁹ As fontes oficiais ligadas à Presidência da Província e à Instrução Pública, frequentemente, são utilizadas por pesquisadores da área de História da Educação Brasileira que se dedicam ao estudo histórico da educação no século XIX.

⁴⁰ Os documentos ligados à Instrução Pública fizeram parte do conjunto de fontes analisadas, na minha pesquisa de Mestrado.

⁴¹ Nos relatórios de Presidentes de Província, os dados sobre os negros e escravos, em geral, são apresentados nos seguintes títulos “Força policial” “quilombos”, “Estabelecimentos pios: hospital de caridade”, “Lavoura, Indústria, Comércio, mineração, Criação, colonização, Pesca e Navegação”, “Financias”, “Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871”, “Loteria”, “Serviços de emancipação de escravos”, “Escravidão”, “Registro Civil”.

⁴² Quanto aos índios citados em diversas seções dos relatórios, utiliza-se: “segurança individual e de propriedade”, “Guarda Nacional”, “Força policial”, “Catequese e civilização dos índios”, “Fatos notáveis”, “Colônia militares”, “Lavoura, Indústria, Comércio, mineração, Criação, colonização, pesca e navegação”, “Colonização”, “Índios”, “Invasão de índios”, “Correrias de índios”, dentre outras.

As várias informações sobre os indígenas, localizadas nos relatórios de Presidentes da Província, remeteram à leitura e análise da documentação ligada à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso, desde o ano de 1846, momento de sua criação, até o ano de 1888. Essa expressiva documentação possibilitou observar a significativa presença dos grupos Guaná e Bororo em Cuiabá, no século XIX. Os Guaná se subdividem em Terena, Laiana, Kinikinao e Chooronó. Os Bororo também apresentam subdivisões étnicas, os Bororo Coroado, Bororo Cabaçal e Bororo da Campanha.

No que diz respeito ao grau de civilidade atribuído à etnia Guaná, todo o grupo é mencionado, na documentação, como “manso” e “civilizado”. Quanto aos Bororo, quando relatados de forma genérica, toda a etnia é considerada mais “selvagem” e “hostil” de Mato Grosso, no período. Contudo, quando tratados individualmente, as três etnias Bororo apresentam distinções em relação ao grau civilidade, sendo o Bororo Coroado tidos como os mais hostis.

Os relatos de viajantes e de presidentes de província indicam uma discussão sobre o deslocamento e fixação de sujeitos da étnica Guaná em Cuiabá, ao longo do século XIX, apontando indícios da relação social que esse grupo étnico estabelecia com a população pobre da cidade. Já os relatórios da Presidência da Província e da Diretoria de Índios de Mato Grosso possibilitam identificar uma discussão em torno das expedições promovidas pela Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso nos anos de 1880 e 1886. Os relatos sobre essas expedições permitiram analisar os modos de educação operados na prática de apadrinhamento de crianças indígenas, em Cuiabá.

Assim, os vestígios da presença dos índios Guaná e Bororo instigaram a questionar se indivíduos dessas duas etnias tiveram acesso à instrução elementar. E como os relatórios e correspondências oficiais analisadas na pesquisa apresentam indígenas com nomes cristãos, pareceu importante seguir pistas desses sujeitos em outros documentos, a começar por registros paroquiais.

O contato inicial com os registros de batismo de Cuiabá, de 1871 a 1886, pressupôs a possibilidade de cotejar dados de identificação dos sujeitos descritos nas listas de matrículas, bem como acrescentar detalhes sobre as redes de sociabilidade dos mesmos e ampliar a probabilidade de reconstituir a experiência das crianças que frequentaram a escola elementar da província de Mato Grosso. Contudo, a grande extensão da documentação eclesiástica de Cuiabá e as dificuldades na leitura dos livros paroquiais – disponíveis para a pesquisa em microfilmes – fizeram com que a leitura dessa documentação fosse interrompida, no decorrer da investigação.

Apesar da leitura parcial dos registros de batismo, o cruzamento de dados entre relatórios da Presidência da Província e da Diretoria de Índios, os registros de batismo de 1781 a 1886, as informações disponíveis nos quadros da população urbana de Cuiabá e mapas escolares de 1890, possibilitaram traçar o percurso educacional de uma menina indígena da etnia Bororo Coroado, batizada como Rosália de Miranda. Isso porque, o cotejo das fontes permitiu captar fragmentos da experiência social e educacional da menina Rosália, em meio à dinâmica e conflitos que envolviam a política indigenista de Mato Grosso, em especial, a prática de captura e apadrinhamento indígena.

Os relatórios e correspondências oficiais de Mato Grosso indicam que a menina indígena foi capturada em expedição de aldeamento de índios, no início da década de 1880, sendo batizada e tutelada pelo Diretor Geral de Índios, Thomaz Antonio Rodrigues de Miranda, em 1882, passando a viver sob os cuidados da família Miranda, na cidade de Cuiabá. O cruzamento de fontes contribuiu para dar visibilidade à presença da menina indígena na relação dos alunos matriculados na 2ª Escola de Instrução Primária do Sexo Feminino do 1º Distrito da Capital (1890), sendo descrita como Rosália de Miranda, tutelada de D. Maria Clara de Miranda e suprida pelo Estado. Essas informações foram complementadas pelos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá de 1890, ao apresentar menina Rosália no interior de domicílio da Freguesia da Sé, o qual tinha como chefe da casa, D. Maria de Miranda, viúva de Thomaz de Miranda, na ocasião do recenseamento. Nesse último documento, a referida índia foi denominada de “Rosália Clara de Miranda”, sendo descrita com 9 anos de idade, solteira, parda, católica, brasileira, sabia ler e frequentava escola. O contraponto entre esse conjunto de dados referentes à Rosália chama a atenção, nesta investigação.

Os fragmentos da experiência social e educacional dessa indígena, até o seu ingresso na escola pública de Cuiabá, permitem indagar: a história individual da índia Rosália pode ser considerada uma trajetória regular, ou seja, semelhante à de outros sujeitos com pertencimento social, étnico-racial e de gênero análogos ao dela? Ou o percurso educacional da menina Bororo constitui uma exceção, um caso excepcional e extraordinário? Se o termo “pardo” e o nome de batismo “Rosália Clara de Miranda” mascararam sua origem étnica, o que pensar sobre a identidade social e étnico-racial de outros sujeitos descritos como pardos, nos quadros populacionais de Cuiabá em 1890?

A identificação de dados relativos à menina Rosália, pulverizada em diversas fontes, e o conjunto questionamentos dirigidos à documentação permitiram recompor, mesmo que parcialmente, o percurso da menina indígena, em um dos capítulos da presente Tese. Do

mesmo modo, esse tratamento dado às fontes motivou buscar outros vestígios históricos capazes de recompor as trajetórias educacionais de sujeitos descritos ou não nas listas escolares da Freguesia da Sé.

1.8. Fontes memorialísticas e a construção do percurso educacional dos sujeitos

Tendo em vista a perspectiva de recorrer a várias fontes que indicassem vestígios dos sujeitos da ação educativa do século XIX, a presente pesquisa trabalhou com memórias individuais que serviram de base para a construção do percurso educacional de dois sujeitos identificados pela pesquisa: Firmo José Rodrigues e Guido de Mello Rego. As memórias relativas a esses indivíduos merecem destaque, seja por conter narrativas relativas à infância e à educação de sujeitos mato-grossenses que viveram em Cuiabá no final do século XIX, como pelo fato de uma se tratar de lembranças de um sujeito sobre seu próprio processo de escolarização primária e, a outra, conter fragmentos da memória sobre educação de um indivíduo, na visão de outro educador.

As fontes memorialísticas, a exemplo dos livros de reminiscências, cartas e diários pessoais compõem um conjunto de fontes considerado como escrita (auto)biográfica, ou ainda como “escrita de si”.⁴³ Conforme Galvão (2006, p. 2.736-2.737), esse conjunto documental tem ocupado lugar de destaque na investigação histórica⁴⁴, colocando no centro da atividade de pesquisa dois problemas nucleares e pouco resolvidos para a História: a memória⁴⁵ e a relação entre indivíduo e meio social.⁴⁶

Para Le Goff. (1992, p. 44), a memória “[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades”. Conforme Halbwachs (2006, p. 72), as lembranças pessoais inscritas na memória individual, ou seja, na memória autobiográfica, só podem ser entendidas pela memória coletiva, considerada como memória histórica. Nesse sentido, o autor afirma ainda, que a memória individual não é isolada e fechada, pelo contrário, para evocar o próprio

⁴³ Gomes (2004) ajuda no entendimento acerca da “escrita de si” para a história.

⁴⁴ Ver sobre (auto)biografia em Schmidt (2004) e Galvão (2006). Nessa mesma direção, o estudo de Leite (2003) aborda a utilização de memórias para o entendimento de expressões da infância. Malatian (2009) discute sobre o uso de cartas na historiografia e Cunha (2009) discute os diários pessoais como fontes históricas.

⁴⁵ Ver o clássico ensaio de Jacques Le Goff (1992) e Halbwachs (2006).

⁴⁶ Questões postas e discutidas pelos micro-historiadores. Ver Revel (1998; 2010); Oliveira e Almeida (2009).

passado, em geral, “[...] a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” (IDEM, p. 72).

Ao discutir sobre a escrita biográfica, Bourdieu (1996, p. 184; 190) chama a atenção para a “ilusão biográfica”, ao questionar a existência de um “eu-individual” na narrativa biográfica, por considerar que a vida não é “[...] um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva”. Conforme o referido autor, não é possível entender uma trajetória sem que se tenha previamente construído uma relação entre o contexto no qual ela se desenrolou e o conjunto de redes sociais que uniram o agente considerado a outros agentes envolvidos na trama social.

Conforme Levi (1996), o texto (auto)biográfico está no centro das preocupações dos historiadores, devido à sua potencialidade de análise micro-social, contudo, apresenta ambiguidades e limitações no seu uso na prática de pesquisa e na escrita da história. Para o autor, o bom resultado na utilização da biografia repousa na hipótese de que,

[...] qualquer que seja sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas ao contrário, mostrando-se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica (LEVI, 2005, p. 176).

Sendo assim, essa perspectiva requer do historiador o esforço de manter o equilíbrio entre a especificidade da trajetória individual e a compreensão do sistema social.

No caso das obras memorialísticas, são consideradas “[...] fontes preciosas de conhecimento das relações interpessoais e das variedades de contados étnicos e de camadas sociais” (LEITE, 2003, p. 24). Contudo, ao utilizá-las como fonte numa perspectiva da micro escala é necessário estar atento, tanto aos sentidos edificantes, corriqueiros quanto ou pejorativos que o autor atribui a determinados episódios, conforme esclarece Galvão (2006, p. 2.742). Segundo a autora, isso ocorre, pois, ao escrever uma (auto)biografia, o autor (auto)biográfico busca construir uma imagem de si ou do outro que corresponda àquela que ele quer que seja a sua própria identidade e a do outro.

De acordo com Halbwachs (2006, p. 91; 93), a lembrança registrada pela história escrita é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados que se toma de empréstimo do presente e relaciona-os a outras construções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já foi altera. No caso das lembranças da infância, nessa perspectiva, a “[...] história corresponde a um ponto de vista do adulto e as lembranças da infância só são conservadas pela memória coletiva porque no espírito da criança estavam presentes a família e a escola”. Neste sentido, Gouvêa (2006, p. 33), aponta que as obras memorialísticas que discorrem sobre

lembranças da infância permitem captar sentidos possíveis, tendo em vista que tal produção “[...] não nos fala da vivência concreta de crianças, num determinado momento histórico, mas da expressão de padrões de comportamento e conduta referente a tal período”.

Na presente pesquisa, as lembranças sobre a educação de crianças, registradas em obras memorialísticas, contribuíram para trazer à tona experiências educativas individuais, que ajudam a pensar a configuração de diversos espaços e estratégias educacionais, vivenciados por sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-sociais, no final do século XIX, em Mato Grosso.

A possibilidade de traçar a trajetória educacional formal de uma criança auto-referida como pobre, exemplo de Firmo José Rodrigues, foi subsidiada, inicialmente, pelas lembranças da infância narradas, por ele, já na vida adulta. Esse indivíduo, um cuiabano nascido em 1871, cursou o ensino primário e secundário em Cuiabá, ainda no período imperial. Grande parte da escrita memorialística desse sujeito pode ser considerada uma autobiografia, uma vez que o autor constroi uma identidade de si, para si próprio e para os outros. Isso porque, escreve sobre sua infância e escolarização por meio de uma reconstrução feita a partir de sua condição de adulto e com base no lugar social ocupado no momento de sua escrita.

Firmo José Rodrigues faleceu no ano de 1944 e, anos antes de sua morte, passou a registrar crônicas e reminiscências, as quais foram publicadas por sua filha, Maria Benedita Deschamps Rodrigues, (conhecida como Dunga Rodrigues), sendo organizado em dois volumes que receberam o mesmo título *Figuras e coisas da nossa terra*. Conforme os registros de datas indicadas ao longo das narrativas, os dois livros agregam relatos escritos pelo autor no período de 1939 a 1944. Essas referências indicam que as memórias de Rodrigues foram escritas quando o autor já estava com 68 a 73 anos de idade. O primeiro volume foi publicado no ano de 1959 e, o segundo, em 1969, tendo como prefaciadora Dunga Rodrigues, que também atuou junto às escolas públicas e privadas de Mato Grosso. Cabe questionar se as memórias publicadas tiveram apenas Firmo como autor, ou se sua filha, ao participar do processo de editoração, adicionou ou retirou trechos.

As memórias de Firmo Rodrigues registradas nesses dois livros são tomadas, na presente Tese, como fonte de pesquisa que permite dar visibilidade a uma experiência educativa vivenciada no interior das escolas primárias de Cuiabá. A análise aqui realizada centra-se em narrativas de episódios da infância e instrução elementar do referido sujeito,⁴⁷

⁴⁷ Na vida adulta, os dados biográficos destacam sua trajetória intelectual e política em Mato Grosso. Isso porque, em 1890, foi aprovado e nomeado, professor de uma escola primária do Distrito de Santo Antônio do Rio Abaixo. Logo em seguida, dirigiu-se para o Rio de Janeiro para continuar os estudos junto à Escola Militar

em meio às relações familiares e redes sociais.⁴⁸ Isso porque, em suas reminiscências, o autor descreve diversas situações do cotidiano de crianças, inclusive, das suas experiências escolares, desde a instrução primária até o ensino secundário, narrando episódios envolvendo alunos, professores e pais, entre outros. Desse modo, as narrativas ajudam a entender a dinâmica e as tensões presentes no processo de escolarização de Mato Grosso, no período.

Em suas memórias, Firmo José Rodrigues narra ter vivido uma infância pobre em Cuiabá. No quadro geral da população urbana do 2º Distrito da Capital de 1890, sua família é classificada como “parda”, sendo o pai, um serralheiro do Arsenal de Guerra (natural do Rio de Janeiro), sua mãe, uma costureira, sendo que ambos que sabiam ler e escrever. A partir desses dados, é possível indagar qual a condição social e étnico-racial de Firmo e sua família? Quais as relações sociais estabelecidas por essa família no século XIX? Qual a relação que Firmo a sua família – em especial o pai e a mãe – estabeleciam com a leitura, a escrita e a escolarização?

Ainda nesta investigação, outro percurso educacional é passível de ser reconstituído, tendo como ponto de partida narrativas memorialistas. Trata-se do processo de formação educacional de “Piududo”, um menino indígena da etnia Bororo que recebeu o nome cristão “Guido”, ao ser levado à Cuiabá para ser educado pelo então Presidente da Província de Mato Grosso, Coronel Rafael de Melo Rego e sua esposa, Maria do Carmo de Melo Rego.

A trajetória individual de Guido é traçada tendo como referência um conjunto de pequenas obras produzidas por Maria do Carmo de Mello Rego, uma uruguaia nascida na Estância de Lenho, Departamento de Cerro-Largo, na década de 1840, que chegou a Cuiabá em novembro de 1887 acompanhada pelo esposo, nomeado Presidente da província de Mato Grosso e, em 1889, passou a residir no Rio de Janeiro, quando Francisco Rafael entregou a presidência a seu substituto, o advogado Antonio Herculano de Souza Bandeira. Desse modo, a segunda memória individual pode ser classificada como biográfica, uma vez que a autora, constrói uma identidade do menino Guido, biografado por ela. Nessa biografia, foi construída a identidade do outro, para si e outros.

da Praia Vermelha, até se tornar Major da Artilharia do Exército Nacional. Tomou parte na contra-revolução de 1893, indo à França buscar e guarnecer o Cruzador “Benjamin Constant”. Retornou à Cuiabá, onde atuou como professor de Física, Química e Matemática do Liceu cuiabano, do Liceu Salesiano S. Gonçalo e de Matemática da Escola Normal de Pedro Batista das Neves. Fez parte da elite política e intelectual de Cuiabá na primeira metade do século XX, ao exercer diversos cargos públicos, participar da política, escrever com intelectuais contemporâneos e em diversos jornais e revistas locais. Foi sócio fundador do Instituto Histórico de Mato Grosso. Apesar de rico, os registros da vida adulta do autor não foi objeto de análise, na presente Tese.

⁴⁸ Cabe ressaltar que esta investigação não tem a pretensão de analisar o percurso profissional e político de Firmo José Rodrigues, por entender que essa escolha implicaria em outro estudo.

Por ser uma mulher letrada, Maria do Camo de Mello Rego colecionou notícias, informações e anotou observações sobre os indígenas da região, que redundaram na produção de pequenas obras, sendo quatro publicadas originalmente no final do século XIX e a última, a quinta, no início do XX: 1) *Rosa Bororo*;⁴⁹ 2) *Guido*;⁵⁰ 3) *Lembranças de Mato Grosso*;⁵¹ 4) *Artefatos indígena de Matto Grosso*;⁵² 5) *Curupira: lenda cuyabana*⁵³.

Esses escritos foram reunidos nas Publicações Avulsas nº 44, de 2002, publicadas pelo Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, com o título *Escritos Completos: Maria do Carmo de Melo Rego*, reunindo os trabalhos com descrição do cotidiano social, da etnologia indígena e das tribos mato-grossenses. É nesse conjunto de pequenas obras que se encontram episódios da trajetória de vida de Guido e também indícios que ajudam a compreender a trajetória individual desse indivíduo, como também da menina Rosália, já mencionada.

Dentre as publicações da autora, merece destaque o opúsculo *Guido*, espécie de tributo de afeto à memória do menino da etnia indígena Bororo que adotou como filho. Os relatos memorialísticos de Maria do Carmo, escritos com estilos de diário e cartas endereçadas ao Visconde de Taunay, prefaciador da obra, permitem acompanhar fragmentos da experiência educacional do garoto indígena, que veio a falecer em 1892, no Rio de Janeiro.

Os relatos da autora contribuem para recompor duas fases da trajetória do garoto, sob a óptica romantizada da autora: a primeira pode ser considerada a educação indígena vivenciada pelo menino Piududo no convívio com o seu povo Bororo e a construção de sua identidade indígena sob o olhar de Maria do Carmo. A segunda é a educação para o indígena, ou seja, a educação moral e formal que tinha por objetivo fazer com que o menino, considerado “selvagem”, se tornasse “civilizado”.

Nesses dois casos de memórias, as narrativas sobre a infância e a educação dos personagens investigados – Firmo e Guido – só ganharam legitimidade ao serem entrecruzadas com outros documentos que possibilitaram compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos, no interior da trama social. Isso porque é preciso sempre questionar e por em xeque a narrativa das memórias individuais, por meio do cruzamento de

⁴⁹ O trabalho *Rosa Bororo* foi publicado, em 1895, na Revista Brasileira. Também foi publicado como capítulo de *Lembranças de Mato Grosso*.

⁵⁰ Publicado originalmente em 1895, no Rio de Janeiro.

⁵¹ A obra *Lembranças de Mato Grosso* foi publicada, em 1897, no Rio de Janeiro, pela tipografia Leuzinger. Também foi reeditada, em Cuiabá, no ano de 1993, na Coleção de Memórias Históricas da Fundação Júlio Campos. V. 1, como edição fac-similar de 1897.

⁵² Publicado originalmente pelo Arquivo do Museu Nacional. Rio de Janeiro. v. X, 1899.

⁵³ Editado, inicialmente, na Revista do Centro Mato-grossense de Letras. Cuiabá: v.15, 1929. Também foi publicado como capítulo de *Lembranças de Mato Grosso*.

fontes que digam respeito à (auto)biografia do sujeito, à dinâmica e tensões presentes na sociedade da época.

As lembranças de Firmo foram confrontadas com documentos ligados à memória da família Rodrigues, sob a guarda do arquivo da Casa Barão de Melgaço (CBM), por ser riquíssima em informações do contexto social mais amplo e, também, de trama das micro-relações familiares.⁵⁴ Tal cotejo também estabeleceu diálogo com a legislação educacional em vigor no período, os relatórios de presidentes da Província e da Diretoria da Instrução Pública.

Do mesmo modo, a reconstrução da trajetória educativa do garoto indígena, Guido, foi alargada pela articulação entre o conjunto de obras de Maria do Carmo de Melo Rego, os relatos de viajantes, a documentação oficial de Mato Grosso ligada à Presidência da Província e à Diretoria Geral de Índios. Assim, o entrecruzamento entre memórias e demais fontes mencionadas permitiu estabelecer relação entre o singular e o geral, entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que possibilitou situar o contexto social, econômico, político da Capital mato-grossense e ampliar o entendimento do cenário, no qual as práticas educativas se realizavam.

Nesses dois casos de memórias, aqui apresentados, é possível observar como essas experiências educativas foram significadas pelos sujeitos que as narraram e como a teia social era representada nos discursos da época. Assim, a reconstrução dessas experiências se baseia na relação entre o registro do indivíduo e o contexto no qual se articulou o conjunto de redes sociais que uniram determinado sujeito a outros agentes envolvidos na trama social. As memórias sobre a educação de Firmo e Guido, bem com os dados sobre a educação da menina Rosália permitiram dar visibilidade a diferentes percursos educacionais, inclusive experiência não escolar, ampliando o entendimento sobre o projeto educacional do século XIX.

A possibilidade da reconstituição da trajetória de Firmo, Rosália e Guido, apontou para uma redefinição do objeto de estudo inicial e do recorte temporal da Tese. As três trajetórias indicadas na presente investigação contribuíram para que o objeto de estudo deixasse de contemplar apenas o estudo do processo de escolarização restrito ao espaço escolar, passando a contemplar também experiências educacionais não escolares. Desse modo, os percursos

⁵⁴ A Coleção da Família Rodrigues (Firmo José Rodrigues e Dunga) é composta por uma gama diversificada de livros, periódicos, mobiliário, objetos de uso pessoal, fotografias, incorporando também uma variada e abundante série de papéis manuscritos, correspondência (cartas, ofícios, telegramas, bilhete), diários, escritos avulsos inéditos e já publicados, convites (de batizados, casamentos, eventos culturais e escolares, aniversários, missa de 7º dia, bodas e formaturas), cartões postais e pessoais, santinhos e orações, regulamentos, calendários (anuais e escolares), folhetos, receituários médicos, etc (SIQUEIRA, 2006, p. 3). Essa coleção foi consultada para esclarecer ou acrescentar alguns dados sobre o autor nos contextos social e de família, na intenção complementar a descrição das obras analisadas ou contrapor informações.

educacionais apresentados, nesta pesquisa, ajudaram a pensar na configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais vivenciados em Mato Grosso, no final do século XIX.

O recorte temporal inicial da Tese era de 1871 a 1888. Contudo, esse foi redefinido para o período de 1870 a 1890. Isso se deu em função das fontes consultadas e da maneira como a presente investigação teve acesso às diferentes formas de processos educativos, isso porque a análise documental centrou em dados relativos ao período redefinido. Ademais, essa delimitação histórica subsidiou o entendimento da dinâmica social e educacional da época, dos múltiplos deslocamentos dos sujeitos na sociedade, permitindo questionar os múltiplos processos educativos do século XIX, tendo por referência a experiência educacional de crianças de diferentes pertencimentos de gênero, condição social e étnico-racial.

A primeira trajetória educacional a ser apresentada, é a do sujeito Firmo José Rodrigues, uma vez que a experiência social e educativa desse indivíduo permite observar a trama social da cidade de Cuiabá, no final do século XIX, e analisar o processo sócio-histórico de afirmação da escola enquanto espaço privilegiado da formação da infância.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO MENINO FIRMO RODRIGUES



Imagem 7: Firmo José Rodrigues
Fonte: ACBM/ Acervo Família Rodrigues

Este capítulo busca reconstituir o acesso de crianças à instrução primária de Mato Grosso, no final do século XIX, a partir da singularidade da trajetória educacional de Firmo José Rodrigues. Esse cuiabano, nascido em 1871 galgou diversos degraus do percurso escolar. Iniciou os estudos aos sete anos, em uma escola de primeiras letras de Cuiabá. Nessa mesma cidade, passou pelos bancos do Liceu Cuiabano, onde concluiu o curso secundário de Línguas e Ciências Preparatórias. Em seguida, foi coroado com título do ensino superior, conferido pela Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro.

De modo geral, apenas a atuação profissional e política de Firmo José Rodrigues no Estado são lembradas e enfatizadas pela historiografia de Mato Grosso, uma vez que esse sujeito passou a fazer parte da elite política e intelectual de Cuiabá na primeira metade do século XX, ao exercer diversos cargos públicos, participar da política e escrever em jornais e revistas locais.

O extenso currículo desse sujeito pode ser observado nos livros que registram suas reminiscências. Conforme dados biográficos:

Firmo José Rodrigues – Nascido em Cuiabá a 1º de junho de 1871 e falecido na mesma cidade, a 16 de junho de 1944. Major de Artilharia do Exército Nacional. Tomou parte saliente na contra-revolução de 1893, foi à França buscar e guarnecer o Cruzador “Benjamin Constant”. Foi professor de Física e Química e Matemática do Liceu Cuiabano e do Liceu Salesiano S. Gonçalo e de Matemática da Escola Normal Pedro Celestino. Presidente do Tiro de Guerra Batista das Neves, Diretor do Extinto Arsenal de Guerra, Comandante da Força Pública do Estado, Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Cuiabá, Deputado Estadual, Vice-Presidente do Instituto Histórico de Mato Grosso, membro de Escritores Brasileiros em Mato Grosso (Presidente). Colaborou na *Revista Mato-Grosso*, na *Revista da Academia Mato-Grossense de Letras*, na *Revista do Instituto Histórico de Mato-Grosso* e nos jornais: *A Cruz*, *O Estado de Mato-Grosso*, *O Correio da Semana*, *O Mato-Grosso*, e na revista “*Pindorama*”. Publicou um livro, em colaboração com o Des. José de Mesquita e Rubens de Mendonça: *Bibliografia Mato-grossense* (RODRIGUES, 1959, p. 6).

Apesar do percurso profissional e político de Firmo ter sido significativo para a historiografia local, o percurso de sua escolarização é pouco mencionado pela historiografia local.

Desse modo, a proposta desse capítulo é trazer a tona outros momentos da vida de Firmo José Rodrigues, ligados à experiência educacional, deslocando o olhar para seu processo educativo enquanto criança, no intuito de reconstituir trajetórias que auxiliem na compreensão das múltiplas possibilidades de educação do período.

Seguindo as sugestões metodológicas de Ginzburg (1996) de integrar *provas* e *possibilidades*, nesse capítulo, aspira-se realizar uma leitura possível da dinâmica educativa vivenciada por Firmo Rodrigues na infância. Desse modo, a intenção não é fazer de sua trajetória educacional uma história de indivíduo “típico”, “exemplar” ou representativo de um grupo social ou de uma época. Mas sim, partir dessa experiência, apreendendo diferentes dimensões de processos educativos de Mato Grosso e, assim, situar a singularidade de uma trajetória no interior de um conjunto de condições sociais e culturais que contribuíram para o acesso de determinados sujeitos ao ensino primário de Cuiabá, no final do século XIX.

Para tanto, é necessário situar as vivências educativas desse sujeito em relação a sua linhagem familiar, aos grupos sociais e étnicos com os quais estabeleceu redes de sociabilidade, situando os espaços educativos por ele frequentados, em especial, o espaço escolar, por meio das memórias de Firmo Rodrigues, escritas entre os anos de 1942 e 1944, acrescidas de marcas de expressões da sua infância e educação no final do século XIX,

contracenando com outras fontes⁵⁵ que indicam elementos de configuração da instrução pública da província de Mato Grosso.

Firmo José Rodrigues vivenciou diversos espaços sociais de Cuiabá. No século XIX, a cidade era composta por freguesias urbanas e rurais⁵⁶. O espaço urbano estava situado em um pequeno vale formado por morros, cortados por córregos. A região urbana era formada por duas freguesias: a da Sé, conhecida como 1º Distrito (paróquia Senhor do Bom Jesus), considerada o núcleo central da cidade, e a Freguesia de São Gonçalo de Pedro II, também denominada 2º Distrito (paróquia São Gonçalo de Pedro II), região portuária da Capital. Tais freguesias ficavam a uma distância de meia légua uma da outra (VOLPATO, 1993, p. 61-62).

Nos registros de lembranças da infância de Firmo Rodrigues constam recordações das experiências educativas vivenciadas por ele nas duas freguesias urbanas de Cuiabá.

2.1. Laços educativos na Freguesia de São Gonçalo

Firmo José Rodrigues nasceu no seio de família residente na Freguesia de São Gonçalo, região portuária da cidade de Cuiabá. Ele era filho de Bento José Rodrigues e Benedicta Alves Rodrigues. Seu pai era filho legítimo de Fabiano José da Silva e de Vicência Rosa de Jesus, naturais⁵⁷ do Rio de Janeiro e acabou de ser criado por D. Maria Vasco, senhora que residia na mesma Província.⁵⁸ Já a mãe de Firmo, Benedicta Alves Rodrigues, possivelmente, era uma cuiabana que tinha família que residia na Freguesia da Sé, em Cuiabá.

Bento Rodrigues trabalhava como serralheiro e serviu como alferes da Guarda Nacional (RODRIGUES, 1959, p. 17). Ele foi um dos operários⁵⁹ contratados, no Rio de Janeiro, que fez parte da força expedicionária deslocada para o sul de Mato Grosso, prestando serviços no

⁵⁵ Fontes tais como os relatos de viajantes e documentação oficial da Presidência da Província e da Diretoria Geral da Instrução Pública.

⁵⁶ No século XIX, Cuiabá contava com cinco freguesias rurais: Nossa Senhora da Guia (considerada a mais importante); Santo Antônio do Rio Abaixo; Nossa Senhora das Brotas (transferida, em 1864, para Vila de Nossa Senhora do Rosário do Rio Acima) e Santana da Chapada dos Guimarães (VOLPATO, 1993, p. 61).

⁵⁷ No acervo da Família Rodrigues é possível localizar a Certidão de Batismo, passado pelo Vigário da Santiago de Inhaúma (RJ), afirmando que batizara, no dia 13 de fevereiro de 1842, a Bento José Rodrigues, filho legítimo Fabiano José da Silva e de Vicência Rosa de Jesus, naturais do Rio de Janeiro.

⁵⁸ Quando Firmo estava no Rio de Janeiro, servindo à Guarda Nacional, de vez em quando “[...] ia à rua Frei Caneca, n. 15, onde residia D. Maria Vasco, a senhora que havia acabado de criar [seu] pai” (RODRIGUES, 1959, p.19).

⁵⁹ Em 28 de fevereiro de 1873, ele recebeu Diploma e Medalha Geral da Campanha do Paraguai, concedida pelo Decreto n 4.866, de agosto de 1870, por ter servido como operário contratado na força expedicionária deslocada para o sul de Mato Grosso.

Arsenal de Guerra de Mato Grosso, para suprir a falta de mão de obra especializada nas oficinas do Arsenal⁶⁰.

Logo que chegou à província mato-grossense, Bento Rodrigues vivenciou três grandes acontecimentos que marcaram a história da cidade de Cuiabá no século XIX: a Guerra do Paraguai (1864-1870), que amedrontou a população; a cheia do rio Cuiabá ocorrida em fevereiro de 1865, que inundou e devastou grande parte da região do Porto, bem como a epidemia da varíola que assolou a população cuiabana (VOLPATO, 1993, p. 62-64).

No decorrer da Guerra contra o Paraguai, somente o sul da província mato-grossense foi tomado pelos paraguaios. Contudo, o período de guerra foi muito penoso para a cidade de Cuiabá, uma vez que o medo gerado pela guerra afligia a população. Além do receio das forças inimigas, o estado de guerra fazia com que as pessoas livres se sentissem desguarnecidas diante dos ataques dos grupos indígenas que não se submetiam às leis e aos costumes da sociedade dita civilizada. Semelhantemente, os quilombos existentes ao redor de Cuiabá agravavam ainda mais o quadro de insegurança social vivido pela população. Do mesmo modo, a enchente de 1865 deixou muitos desabrigados e a epidemia da varíola de causou a morte de grande parte da população cuiabana.

Apesar das dificuldades, a Guerra da Tríplice Aliança significou novas possibilidades de trabalho. De modo geral, os pobres livres eram recrutados na esperança de receberem pequenas propriedades de terras ou salários úteis à subsistência, ou, ainda, adquirir status social; os escravos eram inseridos nos alistamentos pelos seus senhores, sob a promessa de receber carta de alforria para si e suas esposas; os índios considerados “civilizados” eram persuadidos a fazer parte das tropas em troca de brindes, pois conheciam bem as fronteiras de Mato Grosso⁶¹. Além do alistamento, a necessidade de armamentos, embarcações e outros apetrechos contribuíram para que o Arsenal de Guerra figurasse como grande oficina e mercado de trabalho. Por meio dele, muitos pobres foram dotados de alguma qualificação profissional, ao aprenderem serviços mecânicos, como carpintaria, marcenaria e serralheria (VOLPATO, 1993, p. 70).

A contingência militar também abriu possibilidade de trabalho para as mulheres, sobretudo as pobres, uma vez que os soldados engrossavam a clientela do segmento feminino que exercia as funções de lavadeiras, costureiras, cozinheiras e prostituição. O grande número de soldados na cidade também ampliou a possibilidade de negócios para os pequenos

⁶⁰ Segundo Crudo (2005, p. 45-46), de “[...] 1845 até 1860, chegaram anualmente operários vindos do Arsenal do Rio de Janeiro para trabalhar em Mato Grosso”, por falta de pessoal habilitado na região.

⁶¹ Ver sobre os pobres livres e escravos recrutados em Volpato (1993) e Peraro (2001). Ler sobre a participação dos índios na Guerra do Paraguai em Kiss (2006) e Lopes (2007).

comerciantes, em especial, bares e tabernas onde esses indivíduos se aglomeravam. Do mesmo modo, era comum mulheres cuiabanas se casarem ou manterem relacionamentos casuais com recrutados da Guarda Nacional, que se deslocaram de suas províncias de origem para atuar na Guerra da Tríplice Aliança, ou com operários e mestres das oficinas do Arsenal de Guerra. (VOLPATO, 1993, p. 71).

Bento José Rodrigues foi um dos forasteiros que permaneceu em Cuiabá. Ele contraiu casamento⁶² com a cuiabana Benedicta Alves Rodrigues⁶³ e continuou atuando como mestre de oficina de serralheria do Arsenal de Guerra, por meio de prorrogação de contrato⁶⁴.

O casal Rodrigues fixou residência na Freguesia de São Gonçalo (2º Distrito), constituído de pequeno aglomerado de casas edificadas junto ao porto, às margens do rio Cuiabá. Nessa região portuária estava localizado o Arsenal de Guerra, a Cadeia Pública e a Igreja de São Gonçalo de Pedro II. Também existiam, ali, algumas construções que serviam de pequenas mercearias, conhecidas como “vendas”, açougue e mercado público que atendiam a população, bem como aulas públicas e particulares que funcionavam nas residências dos próprios professores⁶⁵. Apesar do 2º Distrito da Capital ser caracterizado como demograficamente pequeno⁶⁶, exercia a função de abastecimento do comércio do núcleo urbano, responsabilizando pelo escoamento de produtos da região, o que contribuía para a movimentação do Porto de Cuiabá. Ademais, as terras férteis às margens do rio e a fartura de peixes serviam como meio de subsistência e fonte de renda para muitas famílias que ali viviam (VOLPATO, 1993, p. 7).

⁶² Pelos relatos de Rodrigues (1959), data de nascimento de Firmo e registro de idade do domicílio da família Rodrigues, indicado no Quadro da População urbana de São Gonçalo de 1890, é possível inferir que a união do casal ocorreu durante ou logo após a Guerra do Paraguai.

⁶³ O nome da mãe de Firmo dela foi registrado como “Benedicta Alves de Oliveira” em carta assinada por ele em 26 de janeiro de 1912 e endereçada a Firmo Rodrigues, quando o mesmo se encontrava no Rio de Janeiro para estudar. Nesse documento, o sobrenome “Oliveira” em substituição de “Rodrigues” transcrito no Quadro da população de São Gonçalo, em 1890, pode estar relacionado, ao seu estado de viuvez, posterior ao Censo. O pai de Firmo faleceu quando ele estava estudando no Rio de Janeiro.

⁶⁴ Conf. Rodrigues (1959) Bento era mestre de oficina de serralheiro. Segundo Crudo (2005, p. 50), diversos operários e mestres do Arsenal de Guerra, procedentes do Rio de Janeiro, solicitavam prorrogação ou renovação de seus contratos para permanecer em Cuiabá.

⁶⁵ No Quadro nominativo da população de São Gonçalo, de 1890, consta o nome e endereço do Arsenal de Guerra, cadeia pública, açougue e mercado público. Os bolixos e vendas são citados por Moutinho (1869), Firmo (1959) Rodrigues e Steinen (1942). As aulas são descritas por Rodrigues (1959) e nos relatórios de Presidentes de Província e da Diretoria Geral da Instrução Pública.

⁶⁶ Conf. o Censo de 1872, a freguesia de São Gonçalo contabilizava 5.169 almas, enquanto a da freguesia da Sé abrigava 11.053 indivíduos. O fragmento do quadro nominativo da população urbana de São Gonçalo de 1890 consta a presença de apenas 1.817 indivíduos, enquanto o da freguesia da Sé soma 6.836 almas. Do mesmo modo, a sinopse do censo de 1890, publicada em 1898, indicava que a paróquia de São Gonçalo contava com 9.278 almas, já a paróquia do Senhor Bom Jesus (Sé) somava 14.507 almas.

Bento e Benedicta Rodrigues faziam parte da população livre da Freguesia de São Gonçalo e compunham o grupo de indivíduos classificados como pertencente à raça “parda”, estatisticamente minoritária em 1872 e que passou a ser maioria em 1890.

Conforme o Censo Nacional de 1872, a Freguesia de São Gonçalo de Pedro II contabilizava 5.169 almas. Os livres (2.575 homens e 2.294 mulheres) da mesma freguesia somavam 4.869, sendo divididos em 4.788 “brasileiros livres” e 81 “estrangeiros livres”. Já os escravos (137 homens e 153 mulheres) totalizavam 290, sendo 171 nacionais e 19 estrangeiros.

O Recenseamento Geral de 1872 – o primeiro e único censo de abrangência nacional do período imperial – enfrentou o problema de classificação da cor e utilizou o termo raça, sendo definidos os seguintes registros: branca, preta, parda e cabocla. Conforme o Decreto nº 4.856 de 30 de dezembro de 1871, e as instruções para o preenchimento da Lista de Família de 1872, a classificação de raça/cor preta foi utilizada para designar aqueles que preservavam forte ascendência africana, portanto, associava-se a ideia de pessoas africanas, negras e crioulas. A denominação “parda” caracterizava o cruzamento de africanos com outras raças. Já a designação “cabocla” deveria ser compreendida como raça indígena ou ainda pela mistura entre brancos e índios.

Os dados do Censo de 1872 indicam que a Freguesia de São Gonçalo era habitada, majoritariamente, por negros e indígenas. Isso porque, o referido censo descreve a seguinte classificação racial dos 5.169 indivíduos da paróquia do 2º Distrito: 876 brancos (17%); 1.176 pardos (23%); 1.664 pretos (32%); 1.444 caboclos (28%)⁶⁷.

Cabe considerar que, segundo a condição social – definição jurídica –, os indivíduos foram classificados em “livres” e “escravos”. Em análise sobre o tema, Oliveira (2003, p. 14) observa que:

Era a partir da questão da escravidão que a sociedade brasileira se interrogava sobre suas possibilidades de coesão, seus riscos de fratura e seus rumos no futuro. E era a partir da separação entre homens livres e escravos que o perfil daquela sociedade recebia seus contornos mais nítidos e se projetava.

Considerando que o censo de 1872 foi realizado no interior de um Império escravista, em que o critério racial era superposto pela condição jurídica, no censo de 1890, no contexto

⁶⁷ Esse percentual racial da Freguesia de São Gonçalo é bem próximo do perfil da Província. No censo de 1872 a população da província de Mato Grosso é assim apresentada: 53.750 pessoas livres, sendo 27.991 homens livres (9.027 brancos, 10.827 pardos, 3.861 pretos e 4.278 caboclos) e 25.759 mulheres livres (8.210 brancas, 10.087 pardas, 3.214 pretas e 4.248 caboclas). Já os escravos somavam 6.667, sendo 3.632 homens escravos (1.525 pardos e 2.107 pretos) e 3.035 mulheres escravas (1.345 pardas e 1.690 pretas).

de uma República recém-instituída, composta por homens livres, independente de sua identidade racial, a questão racial foi ressignificada.

No desenrolar da realização do censo de 1890, o modelo de Boletim Individual⁶⁸ elaborado pela Diretoria Geral de Estatística, reproduz o padrão do censo anterior, apresentando o campo “cor”. Conforme as explicações de como preencher os quesitos, nesse campo deveria ser indicado se o indivíduo tinha a cor branca, preta, cabocla ou mestiça (DECRETO 659, 1890). Nessas explicações de 1890, é possível observar que o documento não consta qualquer observação ou conceituação relativa às quatro designações de cor/raça. Além disso, nota-se que o termo “pardo”, constante no censo de 1872, foi suprimido, passando a incluir oficialmente a classificação “mestiça” no censo de 1890.

Contudo, os quadros da população urbana de Cuiabá, datados de 1890, indicam que no momento da coleta de dados, os recenseadores de Mato Grosso utilizaram classificações raciais distintas das orientações expedidas pela Diretoria Geral de Estatística.

O quadro nominativo da população urbana da Freguesia de São Gonçalo, em 1890, apresenta o seguinte perfil racial de seus 1.817 sujeitos: 536 brancos, 1.026 pardos e 255 pretos. Essas informações apontam maior número de “pardos” (56%), seguido de “brancos” (30%) e, por último, de pretos (14%). Tais registros indicam que os recenseadores da capital de Mato Grosso mantiveram o uso do termo “pardo” e não o “mestiço”, como preconizava as explicações do Decreto nº 659, bem como excluíram a categoria “cabocla” apresentada tanto no censo de 1872 como nas explicações do recenseamento de 1890.

Já o documento de resultado final do censo de 1890 seguiu as referências de cor expressas nas explicações do Boletim Individual elaborado pela Diretoria Geral de Estatística. Desse modo, a Sinopse do Censo de 1890 registra 9.278 almas na Freguesia de São Gonçalo sendo descritas da seguinte forma: 2.718 branco, 4.440 mestiços, 1.244 pretos e 876 caboclos, apresentando, assim, um maior número de mestiços (48%), seguidos de brancos (30%), pretos (13,5%), e com número bem reduzido de caboclos (9,5%), o que possibilita notar que a classificação “parda”, apresentada nos quadros nominativos foi substituída pelas as referências “cabocla” e “mestiça”.

A variação do percentual das classificações raciais, bem como a inclusão, exclusão e o deslocamento de categorias estatísticas levam-nos a pensar na ambiguidade que acompanha o

⁶⁸ O primeiro Boletim destinava-se ao preenchimento de informações individuais do habitante, conforme indicado no Capítulo 1, desta Tese.

significado de determinadas classificações de cor nos oitocentos. Nesse sentido, a categoria “parda” aponta para a imprecisão das classificações raciais no século XIX.

A caracterização racial da família Rodrigues, como pertencente à raça parda, se analisada à luz das definições raciais do censo de 1872 e dos deslocamentos das categorias raciais do censo de 1890, permitindo pensar que os membros da família Rodrigues poderiam ser originários da mestiçagem entre brancos e pretos; entre negros e índios, ou ainda, entre brancos e índios. Entretanto, a categoria “parda” ou “mestiça” não significa apenas uma mistura de cor, fruto de mestiçagem de raças.

As extensas pesquisas sobre a história das relações raciais no Brasil indicam que o termo raça não foi historicamente associado à “carga hereditária” e/ou à cor da pele, mas a outras características, como a posição social e o lugar que os indivíduos ocuparam nas relações sociais⁶⁹. Do mesmo modo, as classificações da categoria “raça” fixadas nos censos, podem ser compreendidas muito mais como categoria social do que pela “cor” da pele. Assim, fatos como a mudança jurídica, mobilidade e status social ou mudanças na percepção de cor que o chefe do domicílio ou o recenseador tinham acerca dos membros da residência, poderiam alterar a classificação dos indivíduos.

Dessa forma, parece pertinente pensar o pertencimento étnico-racial da família Rodrigues de maneira articulada como suas características sociais, a começar pela condição de livre e a posição social que ocuparam nas relações sociais da época, em especial, no meio profissional e cultural da época.

Através do cotejo desses diferentes registros históricos é possível observar que Bento José Rodrigues e Benedicta Alves Rodrigues faziam parte da população livre que desenvolvia atividades ligadas aos ofícios manuais.

Segundo o quadro de profissões do Censo de 1872, dos 5.164 indivíduos da Freguesia de São Gonçalo, 2.496 foram classificados exercendo profissões e 2.663 sem profissão. Nessa freguesia, residiam 2 religiosos seculares, 1 juiz, 1 notário e escrivão, 2 oficiais de justiça, 1 médico, 1 farmacêutico, 4 parteiras, 3 professores e homens de letras, 9 empregados públicos, 30 artistas, 29 militares, 13 pescadores, 15 capitalista e proprietários, 38 manufatureiro e fabricantes, 59 comerciante, guarda-livros e caixeiros, 62 costureiras, 16 operários em metais, 43 operários em madeiras, 17 operários em tecidos, 4 operários em edificações, 10 operários em couros e peles, 9 operários de vestuários, 23 operário de calçado, 721 lavradores, 34

⁶⁹ Ver Schwarcz (1993), entre outros.

criadores, 98 criados e jornaleiros, 1.251 serviços domésticos e 2.663⁷⁰ indivíduos “sem profissão”.

No período escravista (até 1888), os trabalhadores de ofícios manuais da província de Mato Grosso eram, majoritariamente, constituída por sujeitos brancos pobres, escravos domésticos, negros livres ou libertos, mestiços⁷¹ e indígenas considerados domésticos, em especial, da etnia Guaná⁷². Nos primeiros anos após a abolição da escravatura, esse perfil de profissões quase não sofreu alteração, uma vez que o quadro nominal da população da Freguesia de São Gonçalo, em 1890, continuou indicando significativa concentração de pessoas que exerciam atividades manuais⁷³.

A população dessa Freguesia desenvolvia suas atividades profissionais tanto na paróquia onde moravam com também em outras, em especial, na Freguesia da Sé, região urbana mais central da Capital. No caso de Bento e Benedicta, eles residiam e trabalhavam na região do Porto. Bento Rodrigues atuava como mestre da oficina de serralheiros do Arsenal de Guerra, com a patente de “alferes”⁷⁴. Desgostoso com os cortes⁷⁵ e propostas de redução⁷⁶ do salário dos mestres de oficinas ocorridos na durante a década de 1870, Bento Rodrigues pensava em retornar a sua terra natal⁷⁷, contudo, permaneceu em Cuiabá e, no ano de 1892, conseguiu licença⁷⁸ para abrir uma oficina particular de serralheiro.

A mãe de Firmo, Benedicta Alves Rodrigues, além de ocupar-se com os misteres da casa, após preparar o almoço para o esposo, costurava sobrecasacas de pano para o Arsenal⁷⁹. No século XIX, no Brasil, muitas mulheres livres exerciam atividades profissionais remuneradas. Nesse contexto, prendas domésticas, em especial, a arte da costura era um

⁷⁰ Esse alto número de classificados como “sem profissão” indica a inclusão de um número significativo de crianças nesse grupo, uma vez até mesmo escravos foram contabilizados⁷⁰ no item dos que não exerciam profissão.

⁷¹ Esses diversos sujeitos são indicados no estudo Volpato (1993, p. 198) sobre os cativos de Mato Grosso.

⁷² De acordo com Silva (2001), que aborda sobre os Guaná nas margens do rio Cuiabá, na região do Porto.

⁷³ Ver quadros da população urbana de Cuiabá e Sinopse do Censo de 1890.

⁷⁴ Cof. Ferreira (2001, p. 31), no Exército do Brasil colonial e imperial, alferes era um militar que detinha o posto correspondente ao atual cargo de segundo-tenente.

⁷⁵ No abaixo-assinado, datado de 30 de setembro de 1875, constam 12 assinaturas de mestres, contramestres e armadores das oficinas do Arsenal de Guerra da província de Mato Grosso, reivindicando que o mestre da oficina de serralheria, Bento José Rodrigues, fosse ressarcido do corte de salário que sofrera desde agosto do mesmo ano (ABAIXO-ASSINADO, 1875).

⁷⁶ Apesar de boa conduta, alguns mestres receberam proposta de reduzir seus salários de 4\$000 réis diários pela metade, para continuar nas oficinas (CRUDO, 2005, p. 51).

⁷⁷ Segundo Rodrigues (1959, p. 13), seu pai não “satisfez o grande desejo de voltar a ver o seu berço [e...] enterrou-se definitivamente em Cuiabá”.

⁷⁸ Em 27 de junho de 1892, a Intendência Municipal de Cuiabá concedeu licença ao alferes Bento José Rodrigues, para abrir uma oficina de serralheiro, à Rua General Mallet, na capital (LICENÇA, 1892).

⁷⁹ Ver Rodrigues (1959, p. 7).

aprendizado comum às mulheres das elites e das camadas populares de Cuiabá, embora tivessem significados sociais distintos⁸⁰.

No caso de Benedicta, as atividades de costura podem ter tido diversos sentidos ao longo de sua vida e não consensuais em seu próprio tempo. Sua condição de mulher casada, tendo o esposo como chefe do domicílio, na ocasião do Censo de 1890, pode ter contribuído para que suas atividades de costura tenham sido consideradas apenas como afazeres domésticos de dona de casa/mãe de família e não como profissão⁸¹. Entretanto, nos relatos de Benedicta e do filho Firmo há indícios de que a atividade de costura desenvolvida por ela era remunerada.⁸² A condição de viúva, pós-censo, pode ter contribuído para que tanto mãe como filho pudessem reforçar a ideia de que a atividade de costura exercida por ela extrapolava suas atividades domésticas e servia como parte da renda da família na presença do esposo, estendendo-se após a morte do mesmo.

A atividade profissional de Bento José Rodrigues indica que, embora o chefe da família tivesse adquirido certo capital simbólico advindo de sua atuação no meio militar, por ter trabalhado como alferes e mestre da oficina de serralheiro do Arsenal de Guerra, tais atribuições ou distinções não o levaram a adquirir grandes posses⁸³ na época. Sua condição social de trabalhador manual, assim como a da esposa, de indicar apenas uma residência de dois cômodos e nenhuma posse de escravo no censo de 1872 são indícios de que Firmo não teve origem social abastada, embora a condição de pobreza, reiteradamente descrita em suas memórias possa ser relativizada.

O casal Rodrigues constituiu família em Cuiabá, composta por 8 (oito) filhos: Alfredo José Rodrigues⁸⁴, Firmo José Rodrigues (1871), Josephina Alves Rodrigues (1877),

⁸⁰ No século XIX, em Cuiabá, as mulheres aprendiam prendas domésticas, desde a infância, sendo consideradas pelos estrangeiros, exímias doceiras e com habilidades para a costura, em geral (FLORENCE, 1929 e MOUTINHO, 1869, p. 15). Em relação à habilidade de costura, as mulheres abastadas costuravam suas próprias roupas e da família por fazer parte da prática cultural da época. Já as pobres faziam com que a atividade de costura extrapolasse os afazeres domésticos, para se tornar uma forma de atividade produtiva ligada a condições históricas de gênero (VOLPATO, 1993, p. 37 e 71).

⁸¹ No quadro da população urbana da freguesia de São Gonçalo de 1890 Benedicta foi caracterizada com “sem profissão”.

⁸² Em carta datada no dia 8 de outubro de 1895 e endereçada ao Firmo que encontrava-se no Rio de Janeiro, Benedicta relata que ela continuava prestando trabalho de costuras em Cuiabá (CARTA, 1895). Rodrigues (1959, p. 7) indica que no período em que seu pai era vivo, após preparar o almoço, sua mãe costurava sobrecasacas de pano para o Arsenal.

⁸³ Os relatos de Firmo Rodrigues, bem como a documentação do Acervo da Família Rodrigues, indicam que o casal dispunha apenas de um imóvel para morar.

⁸⁴ Este nome é reconstituído tendo por base as memórias de Firmo e as características dos sobrenomes dos membros do domicílio da família. Firmo cita que ele tinha um irmão mais velho, por nome “Alfredo” que faleceu quando o autor tinha aproximadamente 4 anos de idade (RODRIGUES, 1959, p. 7). Pelo quadro da população urbana da Freguesia da Sé é possível notar que os sobrenomes dos filhos do casal são semelhantes ao do pai, já as das filhas são idênticos ao sobrenome da mãe.

Gonçalo José Rodrigues (1879), Izabel Alves Rodrigues (1882), Deolinda Alves Rodrigues (1884), Carminda Alves Rodrigues (1887) e Armando José Rodrigues (1889)⁸⁵.

O fato de Bento José Rodrigues ter prole numerosa e, aparentemente, dispor de poucos recursos financeiros, possivelmente, contribuiu para que seu sonho de regressar a seu berço, Rio de Janeiro, se tornasse cada vez mais distante com passar dos dias em Cuiabá. Os relatos de Firmo Rodrigues apontam o desejo de seu pai de retornar à Capital do Império. O autor chegou a fazer a seguinte afirmação: “Infelizmente, não foi dado a meu pai satisfazer o grande desejo de voltar a ver o seu berço. Sobrecarregado de filhos e sem recursos, enterrou-se definitivamente em Cuiabá” (RODRIGUES, 1959, p. 13). Essa assertiva demonstra que a permanência de Bento Rodrigues na Capital de Mato Grosso era justificada pelo número de filhos e os poucos recursos que detinha para sobrevivência de sua família.

O sonho desse migrante de retornar à sua cidade natal, também pode está relacionado ao seu olhar de forasteiro, semelhante ao dos viajantes que estiveram na região, no século XIX, que teciam críticas quanto ao clima, à estrutura da cidade e aos aspectos culturais da população. Os viajantes que estiveram em Cuiabá no século XIX, a exemplo de Forence (1829) e Moutinho (1869), reclamavam do clima da região, alegando dificuldade de adaptação ou predisposição para o clima quente, uma vez que o espaço urbano da cidade situava-se em um pequeno vale formado por morros, cortados por córregos. Na visão dos forasteiros, Cuiabá era considerada uma Capital pequena, pacata e pouco populosa, se comparada a outras capitais do país (SIQUEIRA, 2002, p. 136-147).

Apesar de Cuiabá figurar como a principal cidade da Província, ocupando a área mais populosa e mais desenvolvida de Mato Grosso, ainda era considerada acanhada quando comparada a outras cidades, consideradas mais modernas e “civilizadas” para a época⁸⁶. Isso porque, de modo geral, a população de Cuiabá não se condicionava aos moldes da cultura e costumes europeus e presentes na Corte e outras capitais, conferindo à sociedade cuiabana uma condição singular.

Os relatos dos viajantes como Florence (1829), Moutinho (1869) e Steinen (1942) registram a ausência de divertimentos públicos. Tal queixa tinha com parâmetro o modo de viver da população europeia, da Corte brasileira e de outros centros urbanos mais populosos, onde a ideia de diversão estava associada à ópera, ao teatro e bulevares. Na interpretação dos forasteiros, a ausência de divertimentos públicos era vista como uma manifestação de atraso

⁸⁵Essa projeção da data de nascimento dos filhos do casal é baseada na descrição do item “idade” no quadro nominal da população de São Gonçalo, de 1890.

⁸⁶No século XIX, as cidades mais representativas de Mato Grosso eram Cuiabá, Corumbá e São Luís de Cáceres (PÓVOAS, 1980; PERARO, 2001).

da sociedade cuiabana. Entretanto, a população local divertia-se constantemente nas festas religiosas e nos diversos bailes e saraus realizados nos salões das residências particulares.

Muitos administradores cobravam da população interiorana comportamento semelhante ao dos habitantes da Corte. Pessoas abastadas tentavam seguir costumes vindos dos grandes centros, como tocar piano, vestir-se de forma elegante, com roupas não propícias ao clima local (MOUTINHO, 1869, p. 14-18). Todavia, ainda assim, os hábitos da população, mesmo da elite econômica e cultural eram considerados interioranos, rústicos e insípidos, para os forasteiros.

O casal Rodrigues participou do processo de urbanização e desenvolvimento econômico e social de Cuiabá, após a Guerra do Paraguai (1864-1870). As atividades econômicas desenvolvidas em Cuiabá eram baseadas, principalmente, no extrativismo, agropecuária e comércio, permitido pela navegação do rio Cuiabá.

Mato Grosso era possuidor de exuberantes riquezas naturais, formadas por vasta fauna e flora, rios piscosos, ouro e diamante. Todavia, esses dotes naturais não eram suficientes para o desenvolvimento desejado pelos administradores e memorialistas da época. Alguns pensavam como Moutinho (1869, p. 32), que considerava que as razões do pouco desenvolvimento da Província decorriam da grande distância que a separava do litoral e dos centros de decisão do país. Já outros, a exemplo de Florence (1829, p. 146), atribuíam o atraso aos moradores locais, tidos como pouco dotados de espírito empreendedor.

As críticas se estendiam a toda população. Os trabalhadores que desenvolviam atividades manuais eram acusados de resistir ao processo de disciplinarização ao trabalho, recebendo o adjetivo de “preguiçosos”, uma vez que seus modos de vida pareciam-se aos costumes indígenas, caracterizados pela produção apenas para a sobrevivência, sem acúmulo de bens ou riqueza. As críticas também se estendiam aos senhores mato-grossenses, por serem vistos como homens poucos dotados de espírito de iniciativa (VOLPATO, 1993, p. 47; 189).

Assim, a união entre o carioca Bento José Rodrigues e a cuiabana Benedicta Alves Rodrigues, possivelmente, foi construída na dinâmica e contradições existentes entre o pensamento dos forasteiros e os modos de vida cuiabanos.

Esta breve reconstrução da linhagem familiar de Firmo José Rodrigues, expressa relevantes traços das vivências da geração de seus pais, na medida em que contribui para situar o sujeito no contexto da segunda metade do século XIX e na linhagem familiar à qual estava inserido.

Nesta direção, passa-se a observar traços da experiência de Firmo José Rodrigues no seio de sua família, de modo a situar seus espaços educativos e a rede de relações sociais construídas no decorrer da infância, os quais o aproximaram da escola.

2.2. Espaços e aprendizagens vivenciadas na Freguesia de São Gonçalo

Nos diversos níveis de relações sociais, existem as relações intergeracionais, que têm sua importância na interface entre grupos etários distintos e na troca estabelecida entre eles. É nas relações entre as gerações infantil e adulta que a experiência educativa da criança se constrói pela referência geracional dos adultos que a cerca, em meio às redes sociais estabelecidas. Nesse sentido, a aproximação das diferentes gerações deve levar em conta não só a cronologia, mas considerar os estilos de vida e valores das distintas gerações.

Para entender a racionalização das atitudes e a produção de expectativas sobre o lugar do futuro adulto que Firmo Rodrigues se tornaria, parece pertinente situar o referido sujeito no familiar e no ciclo de relações sociais estabelecida em sua infância.

O primeiro espaço educativo vivenciado por ele foi o da família. Quando Firmo José Rodrigues nasceu, em 1º de junho de 1871, seus pais residiam na Rua Couto Magalhães, nas proximidades da Igreja de São Gonçalo de Pedro II⁸⁷. Posteriormente, mudaram-se⁸⁸ para outra casa, na Rua Barão de Melgaço, cujo imóvel era composto por um quintal e dois cômodos⁸⁹.

Ao que parece, a casa da Família Rodrigues era muito semelhante aos domicílios de grande parte da população da cidade. Isso porque, as construções residenciais de Cuiabá, no século XIX, em geral, eram casas térreas simples. Segundo Volpato (1993, p. 30), até as residências dos mais abastados eram casas de adobe e taipa, coberta de telha, composta de um só pavimento, composto por sala, alcova, varanda e cozinha.

Os quintais das casas térreas das duas freguesias urbanas de Cuiabá, geralmente, eram espaçosos e repletos de plantas frutíferas. De acordo com o viajante Florence (1977, p. 137),

⁸⁷ Conforme relato, Firmo nasceu na rua que, então, se chamava Couto Magalhães, hoje, Avenida D. Aquino (RODRIGUES, 1959, p. 7).

⁸⁸ Essa mudança, possivelmente, ocorreu na década de 1870, pois nos documentos da Família é passível de verificar uma escritura de compra e venda (datada de 20 de maio de 1873), de um prédio situado na Rua Barão de Melgaço, 2º Distrito de Cuiabá.

⁸⁹ Conforme guia de recolhimento do imposto da décima predial, relativo ao ano de 1886, o imóvel da Rua Barão de Melgaço era composto por um quintal e dois pequenos cômodos.

os quintais da cidade eram extensos e seus os fundos iam até a outra rua. Na casa da família Rodrigues, havia uma pequena plantação de ateiras,⁹⁰ a qual Firmo passava revista quase todas as manhãs (RODRIGUES, 1959, p. 7).

Firmo Rodrigues residia na Freguesia de São Gonçalo, juntamente com seus pais e irmãos: Alfredo José Rodrigues; Josephina Alves Rodrigues, que nasceu em 1877; Gonçalo José Rodrigues, em 1879; Izabel Alves Rodrigues, em 1882; Deolinda Alves Rodrigues, em 1884; Carminda Alves Rodrigues, em 1887 e Armando José Rodrigues, em 1889⁹¹.

Com a morte⁹² do irmão mais velho, Firmo Rodrigues logo assumiu o lugar de primogênito da família, tendo atribuições de ajudar a mãe nos afazeres da casa e no cuidado com os irmãos, que tinham uma diferença de idade significativa em relação a dele⁹³.

No espaço doméstico da família da Rodrigues, o quintal do domicílio era um lugar no qual o brincar era permitido à criança. Firmo recorda-se que, em sua infância, brincava sozinho no quintal e “[...] muito raramente ia brincar em casa de algum vizinho”⁹⁴. Se, por um lado, a diferença entre Firmo e seus irmãos contribuiu para que os momentos de brincadeiras com os irmãos não ficassem registrados em seus relatos, por outro, a lembrança de outras crianças de sua época é marcada nas memórias do autor.

Conforme Rodrigues (1959, p. 8-9), nas imediações da casa de seus pais residia uma família, a qual classificou de “rica”. Segundo ele, com inveja, contemplava os meninos dessa família cada vez que exibiam um brinquedo caro, enquanto ele brincava com “ossos de boi que ajuntava no quintal”, os quais eram transformados em “soldados”, pela força de seu imaginário infantil. Afirmou, ainda, que as crianças da família abastada, que conheceu na infância, pareciam-lhe “[...] muito felizes porque podiam comprar velocípedes e outros brinquedos de elevado custo” e também pelo fato da “[...] senhora mãe destes meninos, só passeava em cadeirinha, conduzida por dois possantes negros, e, os meninos, carregados nos braços das negras”. Contudo, com um tom nostálgico, declara que apesar de sua “pobreza”, seus dias de vida lhe pareciam alegres (RODRIGUES, 1959, p. 7). Nesse relato, além do autor apresentar indícios da heterogeneidade social e econômica da Freguesia de São Gonçalo, no período de sua infância, ele se auto-referia como criança pobre.

⁹⁰ Pé de fruta-do-conde.

⁹¹ As datas de nascimento desses sujeitos foram estimadas com base no campo “idade” do no quadro nominativo da população de São Gonçalo de 1890.

⁹² O filho primogênito da família, Alfredo José Rodrigues, faleceu quando Firmo tinha aproximadamente 4 anos de idade.

⁹³ A irmã mais velha de Firmo nasceu quando ele estava como 6 anos de idade e demais irmãos nasceram num intervalo de 2 em 2 anos, aproximadamente.

⁹⁴ Essa lembrança de brincar sozinho pode está relacionada à significativa diferença de idade entre Firmo Rodrigues e seus irmãos.

É difícil definir os conceitos de ser pobre e abastado no século XIX, uma vez que os modos de vida dos sujeitos eram próximos. No caso de Firmo, cabe ressaltar que se por um lado, o pai (mestre de serralheiro) e a mãe (costureira e dona de casa) não puderam proporcionar aos filhos regalias e brinquedos caros, uma vez que não possuíam grandes posses e escravos⁹⁵. Por outro, as atividades profissionais e sociais do casal Rodrigues garantiu aos filhos, inclusive a Firmo, condições de vida que os afastaram do trabalho infantil⁹⁶, oportunizando-lhes acesso a vários espaços sociais e culturais da época, inclusive, o escolar.

No que diz respeito aos espaços sociais mais amplos que Firmo Rodrigues vivenciou na infância, destacam-se as festas cívicas e religiosas da igreja católica que reúnem traços da cultura sacra e dos costumes militares da época.

No século XIX, grande parte da população de Cuiabá, dentre ela a família de Firmo Rodrigues, professava o catolicismo⁹⁷. Segundo Rodrigues (1959, p. 13), uma de suas diversões na infância era acompanhar o sacerdote, que saía da igreja do Porto para levar a extrema-unção aos enfermos. Para esse ato, os sinos eram tocados de um modo especial, quando:

Aflúia muita gente e era um verdadeiro cortejo atrás do viático, acompanhado de um canto solene, que dava a impressão perfeita de uma procissão fúnebre. À frente, um menino seguia, badalando uma campainha. Quando esse séquito passava pela frente de algum quartel, de sua guarda se destacava duas praças armadas para acompanhar o viático (RODRIGUES, 1959, p. 13).

Nessa narrativa é possível notar a participação das crianças nas atividades católicas, com destaque às procissões. Muitas delas acompanhavam o cortejo na figura de fieis soldados, outras tomavam parte do ato, na figura de autoridades no ato solene.

Embora pouco brincasse com vizinhos, Firmo Rodrigues estabelecia relações sociais com outros meninos da Freguesia de São Gonçalo. Ele relata que sempre conversava com filho do Sr. Carvalho, um português, dono de uma “venda”⁹⁸. O autor relembra que, de vez

⁹⁵ Possuir escravos no século XIX representava prestígio social e melhor condição financeira. Ao que parece, a família Rodrigues não possuía escravos, uma vez que nas memórias de Firmo não há menção a escravos da família. Ademais, a descrição do domicílio da família Rodrigues, no quadro nominativo da população urbana de São Gonçalo apresenta apenas o casal e os filhos, sem a presença de qualquer agregado ou criado.

⁹⁶ No século XIX, era comum crianças pobres exercerem atividades profissionais, para auxílio no sustento da família.

⁹⁷ Os dados obtidos pelo recenseamento de 1980, nas freguesias de São Gonçalo e Sé, em Cuiabá, indicam que uma maior incidência de católicos. Na freguesia de São Gonçalo, os católicos totalizavam 1.765 indivíduos (PERARO, 2005).

⁹⁸ Em Cuiabá, no mesmo período, “venda”, “taverna” ou “bulixo” eram designações atribuídas aos pequenos estabelecimentos comerciais.

enquanto, às 5h00 da manhã, ia ao açougue comprar carne e costumava parar na venda, onde conversava com o colega (RODRIGUES, 1959, p. 8). Possivelmente, esse colega era Cândido Joaquim de Carvalho, filho mais velho do taberneiro português Francisco José de Carvalho, identificado no quadro da população de São Gonçalo no censo de 1890⁹⁹.

Durante o século XIX, a maioria dos pequenos comerciantes da cidade era composta por estrangeiros. O comércio nas lojas era feito “sem ruído e sem pressa”, sendo comercializados artigos de ferro, de limpeza, manufatura, brinquedos e tudo que se relacionava com as necessidades domésticas (STEINEN, 1942).

A venda do português Carvalho, provavelmente, era bastante frequentada por adultos e crianças, uma vez que comercializava gêneros alimentícios. Firmo Rodrigues, assim como outras crianças de sua época, iam a essa venda comprar pimenta, sal, pão doce, rapadura e outros produtos de uso doméstico (RODRIGUES, 1959, p. 7-8).

A construção da relação entre riqueza e pobreza na infância, bem como seus primeiros aprendizados sobre valores monetários, são indicados pelo memorialista, por meio de um episódio vivenciado na venda do Português Carvalho:

Nessa época [meados da década de 1870], 20 reis era dinheiro; com essa importância comprava-se uma boa tora de rapadura.

Um dia, em frente à casa de minha residência, achei uma cédula de 500 reis. Pulei de contentamento e, como já soubesse escrever, gravei na nota estes dizeres: “O Firmo está rico”.

Mas a riqueza esgotou-se no mesmo dia: comprei tudo em pão doce de 40 reis, na venda do mesmo Carvalho (RODRIGUES, 1959, p. 7-8).

Além desse evento, o comércio do lusitano fazia parte de outras recordações. No espaço venda ou em sua redondeza, o menino Firmo, possivelmente, convivia com sujeitos de vários pertencimentos étnico-sociais que frequentavam esse estabelecimento comercial. Entretanto, em suas memórias constam apenas episódios do período de sua infância que envolvia negros, tanto na condição de escravos como na condição de livres. Eram os escravos que supriam de água a população de Cuiabá, no século XIX, uma vez que não havia água encanada na Capital. Em geral, eles a extraíam do rio ou das bicas existentes na cidade para fornecer aos seus senhores ou vendê-la em barris, entregando ao seu proprietário ou patrão, o produto da venda (RODRIGUES, 1959, p. 8).

⁹⁹ Ao pesquisar os quadros nominativos da população urbana de Cuiabá, em 1890, é possível encontrar apenas um português com o sobrenome “Carvalho”, no prédio nº 156, da Freguesia de São Gonçalo, sendo assim caracterizado: 56 anos, taberneiro, branco, casado, católico, português e sem defeito físico. Nesse domicílio consta, também, os dados da esposa e dos 5 filhos do casal. O primeiro filho, Francisco José de Carvalho, é assim caracterizado: 14 anos, branco, solteiro, católico, brasileiro, sabia ler e frequentava a escola.

Firmo Rodrigues relata dois episódios de sua infância que retratam as relações sociais estabelecidas com negros (livres e escravos) e não negros, entre senhores e escravos. O primeiro tem como cenário a venda do português Carvalho:

[...] habitualmente, passava um negro espadaúdo, vestido de calças e sem camisa, levando uma lata de ferro, para conduzir água do rio. Invariavelmente, ao chegar à venda, o negro entrava nela e bebia meio copo de cachaça. Ao vê-lo entornar na goela o meio copo de pinga, eu tinha a impressão de que ele estava bebendo um ótimo chocolate, tal o prazer com que estalava a língua e lambia os beiços, ao virar o último gole (RODRIGUES, 1959, p. 8).

Além desse episódio, que aponta tanto o trabalho prestado pelo negro, como também a associação infantil entre cachaça e chocolate pelo prazer provocado, Firmo também ressalta o envolvimento entre sua mãe e uma negra escrava, vendedora de jornal.

Inúmeras vezes, assistiu sua mãe, Benedicta Alves Rodrigues, “[...] dar dinheiro a uma negra, afim de que ela completasse a importância necessária para entregar ao senhorio”. Isso porque, diariamente, muitos escravos eram obrigados a entregar ao seu proprietário, um valor que variava de \$800 a 1\$200 reis, pela venda dos jornais e, caso não trouxessem o lucro do jornal, no fim do dia, “entrava em palmatoadas” (RODRIGUES, 1959, p. 8). Nesse relato, é possível observar que, apesar de indicar ação da mãe, o autor não deixava claro que laços sociais ou pessoais existiam entre sua mãe – mulher na condição de livre, classificada como parda – e a negra escrava, bem como não indicava que sentimentos a levaram a agir de forma solidária com a escrava.

Nessa escrita autobiográfica, o autor rememora uma prática de solidariedade em relação à escrava (narrada como sistemática), possivelmente, indicando uma recusa ou insatisfação com a escravidão, por parte da mãe. Diante do relato, é possível indagar: até que ponto, tal evento constitui registro do vivido? Ou trata de reconstrução de um passado à luz do presente que rejeitava a escravidão? Mais do que esclarecer o que foi narrado como de fato ocorreu, tal registro permite-nos refletir sobre o cuidado no uso das fontes autobiográficas.

Apesar da Freguesia de São Gonçalo ser habitada por indivíduos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, inclusive com a presença de muitos índios da etnia Guaná, que viviam nas proximidades do Porto do rio Cuiabá e que exerciam atividades de pesca, trabalhando na venda de peixes e artesanato pelas ruas da cidade. Nos registros memorialísticos de Firmo constam episódios envolvendo apenas o segmento negro, tanto na condição de livres como na de escravo. Cabe ressaltar que, apesar dos índios serem ausentes

nos escritos de Firmo Rodrigues, esses sujeitos são frequentemente relatados nas memórias dos viajantes que estiveram em Mato Grosso, no século XIX.

Esta tensão entre a ausência de registros sobre a população de origem indígena nos relatos de Rodrigues e sua onipresença nos dos viajantes, remete à singularidade das fontes. Sob o olhar do estrangeiro, o texto buscava fornecer ao leitor (também estrangeiro) um retrato da diferença entre sua cultura de origem e a da sociedade observada, com a presença dos indígenas. Já no texto autobiográfico, caracteristicamente mediado pelos mecanismos de reconstrução da memória, tal presença é apagada ou considerada inadequada no registro idealizado do passado.

Cabe ressaltar que o documento memorialístico de Firmo José Rodrigues não fornece dados sobre sua identidade racial em Cuiabá por ocasião¹⁰⁰ do Censo de 1890. Apesar disso, as informações do quadro da população urbana de São Gonçalo possibilitam pensar que Firmo Rodrigues era classificado como “pardo”, uma vez seus pais e irmãos foram caracterizados como pertencentes a essa categoria racial.

Embora a classificação “parda” indicasse as cores dos sujeitos, a caracterização dessa categoria estatística, no Censo 1872, apontava que o pai fora criado por uma senhora no Rio de Janeiro, bem como os relatores sobre o contato que ele e mãe estabeleceram com negros leva a pensar que a família Rodrigues era descendente de negros livres ou libertos, ou ainda, que a condição de pobre livre levavam os membros da família a estabelecer laços de solidariedade com forros e escravos. Isso porque, a descrição do evento envolvendo a mãe de Firmo e a escrava possibilita pensar nos laços de solidariedade que aproximavam a população pobre livre e liberta na cidade. No entanto, se tomar a classificação de pardo como foi apropriado pelo censo de Cuiabá, pode-se também inferir uma ascendência indígena.

Para Volpato (1993, p. 210), o fato de Cuiabá ser uma cidade pequena, com ligação pouco profunda com o mercado externo e onde os plantéis de escravos não eram numerosos, contribuíam para que as condições materiais de vida dos sujeitos livres e escravos fossem muito próximas.

Para ampliar o entendimento da experiência de Firmo José Rodrigues na sociedade estratificada do século XIX, parece pertinente buscar mais indícios das relações sociais construídas por ele, na Freguesia da Sé, no período de sua meninice.

¹⁰⁰ Na ocasião do Censo de 1890, Firmo Rodrigues já residia no Rio de Janeiro para continuar seu processo de escolarização e concluir o ensino superior.

2.3. Laços e aprendizagens de Firmo na Freguesia da Sé

As memórias de Firmo Rodrigues indicam que os espaços por ele vivenciados durante a infância não se resumiam ao da Freguesia de São Gonçalo. Seus relatos possibilitam identificar pelo menos quatro espaços da Freguesia da Sé que contribuíram para sua formação e que extrapolavam o limite do espaço escolar, sendo, respectivamente, a casa da avó, as ruas, o chafariz e as igrejas.

Para melhor compreender o lugar social de cada espaço e sujeito descritos por Firmo Rodrigues, bem como a relação que eles estabeleceram na experiência educativa do autor, faz-se uma caracterização da Freguesia como um todo, em seguida, indicativos do processo educativo vivenciado por ele.

A Freguesia da Sé abrigava o núcleo central da cidade, circunscrevendo-se à sua jurisdição os principais prédios públicos. O largo da Sé ou da Matriz ficava de frente à igreja Matriz, que se postava igualmente com casa da Câmara, em cujo pavimento térreo estava estabelecida a cadeia pública. No lado esquerdo da matriz, a praça do Palácio. Esta ficava em frente aos prédios que abrigavam a residência dos presidentes de Província e a sede do Governo Provincial, a casa da Câmara e do Palácio do Governo, localizando também no nesses largos, os prédios da Tesouraria, do Correio e do Comando das Armas (VOLPATO, 1993, p. 27).

Nessa Freguesia estavam situados também o Hospital dos Lázaros, a Santa Casa da Misericórdia, as Igrejas do Rosário, do Senhor dos Passos e de Nossa Senhora do Bom Despacho, o Seminário Episcopal da Conceição, o Colégio Liceu Cuiabano, as escolas públicas primárias que funcionavam em prédios do governo, bem como oficina de sapateiro, lojas, açougues e botequins (PERARO, 2005).

Apesar dessa estrutura espacial e organizacional desse Distrito aparentar uma homogeneidade social, econômica, cultural e racial da população, por reunir maior número de comércio e repartições públicas, essa Freguesia pode ser considerada um microcosmo da heterogeneidade social e étnico-racial de Cuiabá, bem como da estratificação social da época.

No século XIX, a Freguesia da Sé contava com a presença de sujeitos de diferentes pertencimentos sociais. Conforme Corrêa Filho (1951, p. 8) e Mesquita (1987, p. 110), de modo geral, a elite cuiabana residia no 1º Distrito e descendia de oficiais militares e administradores que, vindo servir em Cuiabá, se fixaram na localidade e constituíram família,

abrigo também profissionais liberais que haviam buscado, no interior do Império, dar início às suas atividades profissionais.

Segundo Volpato (1993, p. 35), os “[...] burocratas e oficiais destacados para Mato Grosso já tinha um carreira iniciada, com possibilidade de se tornarem lideranças políticas”. Assim, prestígio e ascensão social eram comuns aos indivíduos que se aliavam à carreira militar ou burocrática e à profissão liberal, em especial, os que se tornavam proprietários de grandes terras nos arredores da cidade.

Cabia aos homens de prestígio exercer atividades da administração de propriedades ou serviços, como também atuar na política. Já as mulheres que detinham prestígio social, econômico ou cultural administravam escravos e agregados, praticavam artes domésticas, com habilidade na culinária de doces e costura em geral (VOLPATO, 1993, p. 37).

A presença de pessoas ditas abastadas ou detentoras de prestígio social na Freguesia da Sé não impedia que ali também fosse espaço de habitação e convivência de outros estratos sociais. Para as autoridades locais, como o chefe de polícia, Firmo José de Matos e o Delegado de Polícia, João de Albuquerque e Silva, a população desvalida de fortuna da cidade era composta por escravos e livres pobres, descendentes de negros e índios. (SECRETARIA DE POLÍCIA. Ofício, 1864, 1872).

Segundo o Quadro Geral da População da Paróquia da Sé, divulgado pelo Censo de 1872, as 11.053 almas estavam assim distribuídas: 9.659 na condição de livres (5.425 homens e 4.234 mulheres), 9578 eram brasileiros e 81 estrangeiros. Dos 1.394 na condição de escravos (745 homens e 649 mulheres), todos foram apresentados como brasileiros escravos.

Conforme o mesmo Censo, na Freguesia da Sé havia 11.053 pessoas, das quais 8.164 foram classificadas profissionalmente: 3 religiosos seculares, 8 advogados, 5 procuradores, 5 oficiais de justiça, 4 médicos, 7 farmacêuticos, 7 parteiras, 640 militares, 198 marinheiros, 343 pescadores, 772 capitalistas e proprietários, 198 comerciantes, guarda-livros e caixeiros, 420 costureiras, 29 operários em metais, 154 operários em madeira, 52 operários em edificações, 29 operários de vestuários, 4.171 lavradores, 1.119 serviços domésticos. Já os classificados “Sem profissão” somaram 2.889, sendo 2.395 livres e 494 escravos. Apesar da falta de informações sobre os professores¹⁰¹ e empregados públicos, esse quadro indica a presença de um grande número de indivíduos que exerciam atividades militares, comerciantes e ofícios manuais.

¹⁰¹ Muitos indivíduos exerciam atividade docente como complementação da renda familiar (vide LEMOS, 2011).

O quadro nominal da população urbana da Freguesia da Sé, de 1890, apontou um perfil de profissional semelhante ao do ano de 1872, apresentando significativo número de militares, comerciantes e profissionais manuais.

Segundo Volpato (1993, p. 114-115), no período escravista, a concentração de escravos (pretos, índios e pardos) e de livres pobres, independentes do pertencimento étnico-racial, se mantinha na Freguesia da Sé. Isso porque, grande parte dos escravos servia no trabalho doméstico, uma vez que as propriedades urbanas incorporavam áreas razoavelmente extensas onde eram desenvolvidas atividades produtivas. Ademais, os pobres brancos, negros livres, indígenas e mestiços também atuavam em atividades domésticas, como também no comércio ambulante da cidade e em ofícios manuais.

No Censo de 1872, é possível observar que os 11.053 indivíduos dessa localidade foram classificados da seguinte forma: 3.863 brancos (35%), 4.617 pardos (42%), 2.362 pretos (21%) e 211 caboclos (2%). Esses dados indicam que nessa Freguesia concentrava maior número de indivíduos classificados como “pardos” e “brancos”, apresentando um número bem reduzido de caboclos. Logo após a lei de abolição da escravatura, a estratificação social existente na Sé quase não sofreu alteração.

Quanto à classificação racial da localidade, em 1890, é possível notar que os 6.378 sujeitos descritos no quadro nominativo da Freguesia da Sé foram assim classificados: 1.897 (30%) eram brancos, 3.246 (51%) pardos, 1.235 (19%) pretos.

Na Sinopse do Censo de 1890, mesmo com a substituição do termo “pardo” pelas classificações “mestiço” e “caboclos”, as 14.507 almas da paróquia do Senhor Bom Jesus (Sé), contabilizadas pela Diretoria Geral de Estatística do Brasil, receberam as seguintes classificações raciais: 5.463 brancos (38%), 5.843 mestiços (40%), 2.526 pretos (17,5) e 655 caboclos (4,5%). Essas duas amostragens da estatística demográfica de 1890 permitem observar que no final do século XIX houve um acréscimo no percentual de indivíduos classificados com “pardos”, já que os mestiços indígenas foram incluídos nessa classificação, e “brancos” na referida Freguesia.

Essa caracterização da Freguesia da Sé ajuda a compreender os cenários e episódios das possíveis aprendizagens de Firmo Rodrigues no período de sua infância.

Segundo Rodrigues (1959, p. 11), no período em que viveu com seus pais, “[...] quando podia, dava um pulo à casa da avó na rua Cel. Peixoto”. Rua essa que, de acordo como os quadros da população urbana de Cuiabá de 1890, localizava-se na Freguesia da Sé.

Pouco se sabe sobre a avó de Firmo. As narrativas do memorialista e a documentação da família Rodrigues, consultadas nesta investigação, não indicam o nome da avó, bem como não mencionam tratar-se de avó materna ou paterna. Além disso, os nomes das mulheres caracterizadas nos quadros da população urbana de Cuiabá, em 1890, inclusive das residentes à rua Cel. Peixoto, não se assemelham ao sobrenome dos pais de Firmo Rodrigues. Todavia, o fato do autor mencionar que seu pai fora criado por uma senhora que residia no Rio de Janeiro, leva a pensar que a avó moradora da Freguesia da Sé, possivelmente, estabelecia parentesco com a família de sua mãe.

Nas mesmas memórias sobre a avó é possível observar ênfase na relação afetiva estabelecida entre ambos. Segundo Rodrigues (1959, p. 10), sua avó dispensava-lhe “[...] o maior carinho e desvelo”, demonstrados com a ação de lhe guardava sempre uma novidade, um “agrado”, em momentos que compartilhavam refeições.

O registro de recordações das estadias na casa da referida avó permite uma caracterização do espaço social do domicílio e seu entorno, assim como das relações sociais que Firmo Rodrigues estabeleceu na Freguesia da Sé, no período de sua infância.

Ao que parece, a casa da avó era térrea, pois as construções residenciais da Freguesia da Sé, nesse formado, eram compostas por apenas um pavimento, exceto seis, ou sete sobrados de aparência elegante, pintados a óleo, forrados de papel e bem mobiliados, com móveis fabricados na Província ou importados, sendo considerados magníficos edifícios para a terra, por apresentar estrutura moderna para a época (MOUTINHO, 1869, p. 17).

Segundo Rodrigues (1959, p. 10), no quintal da casa que sua avó residia, na rua Cel. Peixoto, existiam, aproximadamente, 20 pés de laranjeiras, pois, assim como na Freguesia de São Gonçalo, os quintais da Sé também eram bastante arborizados no século XIX. O autor registra haver abundância de laranja em Cuiabá, uma vez que quase todo quintal era arborizado com laranjeiras¹⁰².

Ao relatar sobre o pomar, Firmo apresenta os costumes da época e indicativos de espaços e sujeitos, como os quais ele estabeleceu contato. De acordo com Rodrigues (1959, p. 10), quando estava na casa de sua avó, no período da tarde, ele “[...] enchia um saco de laranjas, para chupar à noite, à porta da rua, numa roda de amiguinhos de nossa vizinhança”. Nessa narrativa é possível observar que na época de infância e mocidade, ele saía pelas ruas, inclusive, no período da noite, para se reunir com colegas.

¹⁰² Esse tipo de fruta passou a deixar de existir nos quintais cuiabanos, quando os moradores começaram o plantio de mangueiras (RODRIGUES, 1959, p. 10).

O espaço das ruas cuiabanas era muito utilizado pela população pobre, escravos e indígenas, que vendiam frutas, peixes, rapadura, cigarros, refrescos, bem como para a prestação de serviços, em especial, aqueles ligados ao abastecimento de água e recolhimento do lixo. Segundo Steinen (1942, p. 66), o movimento urbano de Cuiabá era intenso. O viajante admirou-se com o constante vaivém de pessoas e animais pelas ruas¹⁰³. As ruas da cidade eram estreitas, sem qualquer pavimentação, excetuando as centrais, onde grandes pedras-canga cobriam o solo.

Em meio às ruas e praças da cidade, Firmo participava de diversas festas religiosas que agregavam liturgia militar. Segundo Rodrigues (1959, p. 11), das festas da Freguesia da Sé, vivenciadas por ele na infância, as que mais lhe impressionaram eram as da Semana Santa, encenadas na igreja Catedral.

Nas festas da Semana Santa, as ruas ficavam tomadas pela população local, pois, segundo o autor, a “[...] procissão era habitualmente acompanhada por um batalhão de Infantaria, em coluna de seções de pelotão, sob a cadência de uma marcha da banda de música, alternada com a marcha da banda de tambores”.

Nesse relato sobre a participação da Infantaria e banda de música nas procissões, Firmo expressa que “[...] era um espetáculo edificante para a petizada”, ou seja, para a criançada, “[...] ver o batalhão em linha, as praças de calça branca e blusa preta, goritões de sola envernizada e equipamento de couro preto” (RODRIGUES, 1959, p. 11).

Nas solenidades da festa da Semana Santa, na Catedral, o Comandante das Armas, o Presidente da Província e outras autoridades eram figuras obrigatórias, assim como o Bispo. No dizer do autor, os meninos acompanhavam a procissão, não no seu interior, “[...] mas reunidos no adro da igreja, onde, com admiração e muito prazer, se observava a guarda de honra, o comandante, fazendo em altas vozes as manobras com o batalhão” (RODRIGUES, 1959, p. 11-12). Nessa narrativa é interessante observar que o que mais impressionava as crianças durante as festas religiosas era não a liturgia da Igreja católica, mas a parte da encenação militar.

O autor, também menciona a participação de crianças em outras festas, tais como a do Espírito Santo e São João. Conforme Rodrigues (1959, p. 12), as “[...] festas do Espírito Santo eram outro regalo para os meninos da minha época”. Nessa festividade, quem anunciava o começo das festas “[...] era um bando de mascarados, montados em cavalos, em burros e alguns até em bois”. Os mascarados percorriam quase todas as ruas de Cuiabá, durante a

¹⁰³ Steinen (1942) cita a presença de cachorros, gatos, cabritos vacas e, principalmente, porcos transitando pelas ruas da cidade.

semana, ao som de uma banda de música, espalhando boletins, em versos, alusivos aos festejos e entremeados de algumas críticas. Em seguida, no domingo realizava-se uma missa, de manhã e, à tarde, ocorria a procissão. Logo após cortejo religioso, havia um baile na casa de um dos festeiros. Em seguida, tinham lugar as festas de São João, com as tradicionais fogueiras, as quais causavam encanto à garotada. Sob o olha infantil desse trecho, novamente, as lembranças não se referem ao caráter religioso das festas religiosas, mas à sua dimensão profana.

Segundo Rodrigues (1959, p. 95-96), “Cuiabá sempre foi terra de música” e não faltavam bandas de música civis, para tocar nas festas religiosas ou profanas. Recorda que das bandas militares existentes em Cuiabá, a mais harmoniosa era a dos Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra.

De acordo com Crudo (2005, p. 1; 5), o Arsenal de Guerra de Mato Grosso foi criado pelo Governo Imperial em 1832 e instalado na Freguesia de São Gonçalo de Pedro II, região portuária de Cuiabá. Dez anos depois, em 1842, começou a funcionar uma Companhia de Aprendizes Menores, com onze meninos que passaram a viver em sistema de internato, ao estabelecer a escola de aprendizes artífices.

Pelo regulamento, somente poderiam ser admitidos no Arsenal de Guerra meninos pobres órfãos ou abandonados, com idade de 8 a 12 anos de idade, sob a condição de serem brasileiros natos e de constituição de robusta, para suportar o trabalho, uma vez que este era o objetivo do seu recrutamento. A autora estaca que, no período da Guerra contra o Paraguai, entre os trabalhadores adultos, inseriram-se como aprendizes de ofício, meninos de 8 a 16 anos de idade (CRUDO, 2005, p. 35; 80).

O estudo de Crudo (2005) indica que, ano após ano, o número de aprendizes aumentava, ora internado por suas mães, que alegavam pobreza, entregando-os aos cuidados dos militares, ora pelas autoridades policiais, que afirmavam tê-los encontrado “vadiando” pelas ruas ou, ainda, para evitar que se tornassem “vagabundos”. Pela investigação da autora, é possível observar que a Companhia de Aprendizes do Arsenal, ao estabelecer como público alvo os meninos pobres, órfãos ou abandonados, também agregou sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, em especial, pardos, indígenas e negros (CRUDO, 2005, p. 2; 92; 94; VOLPATO, 1993, p. 53).

De manhã, os meninos aprendiam as primeiras letras, onde se ensinava as quatro operações aritméticas, recebendo também educação religiosa, assim como aulas de desenho e de música. Após o almoço, dedicavam-se aos ofícios de seleiro, alfaiate ou carpinteiro nas

oficinas, sob a direção de um mestre, geralmente proveniente do Rio de Janeiro. Assim os trabalhos nas oficinas eram desenvolvidos por soldados, integrantes da Companhia de Artífices Militares, até 1872, e a de Operários Militares, até 1899 (CRUDO, 2005, p. 1; 35).

Segundo Rodrigues (1959, p. 96), durante muito tempo, a Banda de música dos Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra foi dirigida pelo mestre Salustiano Pinto Brasil, sargento do Exército. Aos domingos, conforme o memorialista, “[...] o corpo de operários militares e os aprendizes artífices do Arsenal assistiam missa na igreja de S. Gonçalo”, em seguida, desfilavam “[...] ao som da excelente banda de música, dirigidos por um oficial pedagogo e tendo à frente o clássico ‘Baliza’, como era usado no exército inglês”.

Ademais, como as honrarias militares integravam os rituais das festas religiosas e profanas de Cuiabá, no século XIX, a Banda do Arsenal, juntamente com seus aprendizes, se fazia presente nas solenidades que aconteciam na Capital, em especial, nos eventos da Freguesia da Sé.

Além dos relatos da participação de crianças nas festas da Igreja Católica, também é preciso fazer notória a relação que Firmo estabelecia com outros indivíduos no espaço das ruas. Pelos seus relatos, é possível fazer uma projeção das pessoas com quem ele se relacionava nas adjacências da casa de sua avó. Isso porque, após narrar o costume de chupar laranja na rua em frente, o memorialista, continuando o relato, afirmou que à noite ele “[...] ia a uma bica do Mundéu, buscar água”, pois a água potável era considerada um bem precioso na cidade.

Conforme Volpato (1993, p. 31), no século XIX, quase todas as casas de Cuiabá tinham cisternas no quintal, mas, ainda assim, era preciso buscar águas nos córregos, no rio Cuiabá ou nas bicas. Desde o século XVIII a população cuiabana sofria com a falta de água potável. Inicialmente, os córregos que cortavam a cidade, em especial, o Prainha, atendiam parte da demanda da região central da Capital, contudo, eram sazonais, secando no período da estiagem. Além disso, com o adensamento da população, a maioria desses córregos passou a ser usado para o despejo de lixo e dejetos, comprometendo o uso de suas águas.

Na tentativa de garantir o fornecimento de água, foram construídas bicas em vários pontos da cidade. Em meados do século XIX existiam sete em Cuiabá, todas localizadas na Freguesia da Sé, sendo duas na região conhecida por “Mandioca”, uma no “Rosário”, três na “Prainha” e uma na “Misericórdia” ou “Mundéu”¹⁰⁴ (VOLPATO, 1993, p. 31).

¹⁰⁴ De acordo com Barreto (2005), a palavra Mundéu significa armadilha de caça. No sentido figurado também pode ser qualquer casa ou coisa que ameaça cair.

Os chafarizes espalhados pela cidade, além de tornar a água produto de consumo coletivo e serviço urbano básico, também permitiam o encontro de sujeitos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais. De acordo com Siqueira (2002, p. 128), a maior movimentação da população escrava e pobre livre ou liberta, se dava ocorria junto às fontes públicas de água – chafarizes e tanques –, uma vez que representava um importante espaço de socialização, local de encontros e de desencontros de grande parte da população.

Conforme Volpato (1993, p. 33), a venda de água trazida dessas bicas ou do rio Cuiabá era praticada tanto de escravos como por libertos. Aqueles que dispunham de recursos, ou escravos enviam seus empregados em busca do suprimento de água, bem como da eliminação das águas usadas. Já os que não dispunham de escravos ou de valores para pagar o fornecimento de água, eles mesmos realizavam essa tarefa.

Ir buscar água à noite na bica do Mundéu ajuda a compreender a relação entre espaços e sujeitos descritos nas memórias de Firmo Rodrigues, permitindo pensar na relação dos espaços e a construção da identidade dos indivíduos.

Segundo Volpato (1993, p. 198), os espaços urbanos preferencialmente ocupados pelos trabalhadores de ofícios manuais, em especial, pobres e escravos, eram os arredores da cidade, principalmente as ruas próximas ao Largo da Mandioca, à região do Mundéu, onde estava situada a Santa Casa de Misericórdia. Essa caracterização apontada pela autora e as descrições de Firmo permitem observar a proximidade entre as imediações da casa da avó e a região do Mundéu, onde estava situado o chafariz por ele frequentado.

Nota-se, então, que o endereço de domicílio da avó de Firmo Rodrigues situava-se na região da Sé, onde estava concentrado o maior número de pessoas pobres (livres ou libertas) e escravos. Ademais, a descrição da cena da bica também é um dos indicativos de que Firmo partilhava lugares comumente frequentados pela população pobre, escrava e seus descendentes.

2.4. Os primeiros contatos com a leitura e a escrita

Considera-se que, para entender o sentido do acesso à leitura e à escrita, ou ainda do ingresso à escola dos mais diferentes grupos sociais, faz-se necessário reconstituir a teia de relações sociais constituídas pelos indivíduos ao longo da vida.

No que diz respeito à infância, Lahire (2008, p. 19) afirma que,

[...] só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares da criança se reconstituirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas sentir e perceber a escola e a maneira pela qual esse esquemas podem reagir quando funcionam em formas escolares de relações sócias.

Desse modo, parece pertinente buscar indícios que aproximaram Firmo José Rodrigues da instrução elementar. Pelos seus relatos memorialísticos, é possível observar que os primeiros contatos com a leitura e a escrita foram vivenciados na Freguesia de São Gonçalo.

Firmo advém de uma família que já estabelecia certo vínculo com a leitura e a escrita. O pai e a mãe sabiam ler e escrever, em um século que a oralidade era a principal forma de comunicação da sociedade brasileira e que grande parte da população mato-grossense era analfabeta.

Os dados demográficos dos censos de 1872 e 1890 possibilitam a pensar na condição de quem sabia ler e escrever, em Mato Grosso, no século XIX. O campo “instrução”, do Censo de 1872, indica que dos 5.169 moradores recenseados na Paróquia de São Gonçalo de Pedro II, apenas 437 sabiam ler e escrever¹⁰⁵ e 4.732 eram analfabetos¹⁰⁶. Por esses dados, é possível notar que somente 8,5% sabiam ler e escrever e 91,5% eram analfabetos¹⁰⁷.

Anos depois, o Censo de 1890 traz elementos que possibilitam pensar na dinâmica social quanto ao acesso ao mundo da leitura e da escrita nessa mesma freguesia. Segundo o quadro de analfabetismo produzido na Sinopse do Censo de 1890, a paróquia de São Gonçalo somavam 1.830 sujeitos que sabiam ler e escrever, sendo 1.786 brasileiros (1.243 homens e 543 mulheres) e 44 estrangeiros (32 homens e 12 mulheres). Os que não sabiam ler e nem escrever somava 7.448, sendo 3.463 homens e 3.985 mulheres. Esses dados indicam que apenas 20% da população de São Gonçalo eram alfabetizadas, enquanto 80% não sabiam ler ou escrever.

¹⁰⁵ Segundo o Censo de 1872, dos 437 indivíduos da paróquia de São Gonçalo que sabiam ler e escrever 311 eram homens e 126 eram mulheres. Esses números indicam dos que sabiam ler eram 71% do sexo masculino e 29% eram do sexo feminino.

¹⁰⁶ No censo de 1872, dos analfabetos, 2.401 eram homens e 2.331 eram mulheres. O que representa dos analfabetos 50,7% eram do sexo masculino e 50,3% eram do sexo feminino. Observa-se, então que o referido quadro apresenta maior percentual de homens que sabiam ler. Já em relação ao número de analfabetos por sexo, há quase uma equivalência.

¹⁰⁷ Cabe considerar que à luz dos estudos contemporâneos sobre história da cultura escrita tais dados devem ser problematizados. A oposição entre alfabetizado e analfabeto não contempla as complexas relações históricas de grupos sociais e sujeitos com o escrito (GALVÃO, 2006).

Os dados do Censo de 1872 e da Sinopse do Censo de 1890 permitem verificar um crescimento, de 8,5%, para 20% no acesso à leitura e escrita na Freguesia de São Gonçalo¹⁰⁸. Essas duas estatísticas também possibilitam pensar que, apesar desse aumento no número de pessoas que detinha o conhecimento da leitura e escrita na região, os pais de Firmo Rodrigues ainda faziam parte de uma minoria de homens, sobretudo, de mulher que tiveram acesso ao universo da leitura e da escrita, no século XIX.

Não se sabe ao certo como e em que momento de suas vidas, Bento e Benedicta aprenderam a ler e escrever. Pelos relatos de Firmo Rodrigues, é possível observar diversas situações da cultura escrita presenciadas por ele na infância. Em relação à mãe, o autor narra um episódio em que Benedicta Rodrigues comprava jornais para ajudar uma negra escrava.

No decorrer do século XIX, diversos¹⁰⁹ títulos de periódicos foram publicados em Cuiabá. Segundo Paião (2006, p. 45), os jornais de Mato Grosso figuravam como uma tribuna, na qual a imprensa era porta-voz das aspirações de diferentes grupos sociais de políticos, intelectuais e culturais, como o das irmandades religiosas cuiabanas.

Além desse relato, nos documentos do Acervo Família Rodrigues constam cartas¹¹⁰ que Benedicta escrevia a Firmo, durante o tempo em que ele fixou residência no Rio de Janeiro.

Nos relatos de Firmo também consta uma cena de leitura envolvendo seu pai, ao recordar que, na infância, seu pai sempre lhe relatava sobre a *Retirada da Laguna*, episódio da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), imortalizado na literatura por um de seus protagonistas, o futuro Visconde de Taunay (RODRIGUES, 1959, p. 13). Ao que parece, o pai de Firmo lia as histórias de heróis de Guerra, para os filhos.

É possível observar que Firmo convivia com outros indivíduos que sabiam ler e escrever. Dentre os sujeitos da Freguesia da Sé que estabeleciam laços sociais e culturais com ele, apenas os sujeitos que conviviam com sua avó foram destacados nos relatos do autor.

¹⁰⁸ Estes dados devem ser também problematizados. O enorme crescimento do número de sujeitos registrados como alfabetizados na ausência de um fator externo que tivesse impulsionado tal crescimento, faz-nos questionar o registro.

¹⁰⁹ Paião (2006 p. 45-46) elencou os jornais de Mato Grosso no século XIX. Pelo quadro elaborado pela autora é possível notar os títulos e data de circulação desses periódicos. Em Cuiabá, circulou os seguintes: *A Gazeta Cuyabana* que circulou de 1847-1848; *Echo Cuiabano*, de 1850; *O Noticiador*, de 1857-1859; *A Imprensa de Cuyabá*, de 1859-1865; *O Popular*, de 1868; *A Situação*, de 1869-1887; *O Liberal*, de 1871-1882; *O Popular*, de 1869-1887; *O Liberal*, de 1871-1882, *O Porvir*, de 1877-1878; *O Povo*, de 1879-1882; *A Província de Matto Grosso*, de 1879-1889; *O Mato Grosso*, de 1890-1937; *Club Literário*, de 1882; *A Locomotiva*, de 1882-1883; *Pirilampo*, de 1882; *O Athleta*, de 1884; *O Expectador*, de 1884-1888; *O Argos*, de 1882; *A Liça de 1885*; *O Liceunista*, de 1889. *O Pharol*, da década de 1880; *O Jasmin*, de 1897; *A Tribuna*, de 1885-1890; *A Gazeta*, de 1889-1891; *O Republicano*, de 1895-1899.

¹¹⁰ Ver seção de cartas do Acervo da Família Rodrigues.

Segundo Rodrigues (1959, p. 11), ela tinha duas irmãs e as três moravam em casas adjacentes. Ao que parece, a proximidade dos domicílios de suas tias-avós possibilitou a Firmo não só se relacionar como pessoas ligadas à avó e às tias-avós, mas também vivenciar experiências que marcaram as lembranças da infância e juventude, sobretudo, no que diz respeito ao contato com a leitura.

Conforme o memorialista, uma das tias-avós tinha um filho muito malandro, que vivia à custa do cunhado. Um genro de uma das tias-avós “[...] era um carpinteiro, cuja única diversão, aos domingos, era ler a história de *Carlos Magno e dos Doze Pares de França*” (RODRIGUES, 1959, p. 11). Nota-se, por este relato, que a prática de leitura nesse núcleo doméstico não estava associada à atividade de trabalho, mas, sim, à prática do lazer. O que dizer desse carpinteiro em uma sociedade na qual poucos tinham acesso ao ensino da leitura?

De acordo com o campo “instrução”, do censo de 1872, das 11.053 pessoas que residiam na Freguesia da Sé, 4.595 sabiam ler e escrever¹¹¹, sendo 6.458 analfabetas¹¹². Esses dados indicam que 41,5% da população da paróquia Senhor Bom Jesus foram classificadas no item “sabe ler e escrever” e que 58,5% foram caracterizados como “analfabetos”. Nesse documento, a população da Sé é apresentada com um significativo número de pessoas que tiveram acesso ao universo da leitura e da escrita. Já no próximo Censo, o de 1890, é possível notar que esse percentual foi inferior.

Segundo o quadro de analfabetismo produzido na Sinopse do Censo de 1890, a paróquia Senhor Bom Jesus somava 14.507 sujeitos que sabiam ler e escrever, sendo 3.057 brasileiros (1.762 homens e 1.295 mulheres) e 43 estrangeiros (33 homens e 10 mulheres). Os analfabetos somavam 7.448, sendo 3.463 homens e 3.985 mulheres. Por esses dados, é possível observar que, aproximadamente, 21,5% da população da Sé sabiam ler e escrever, enquanto 78,5% não.

Apesar do percentual dos que sabiam ler e escrever na Freguesia da Sé fosse menor que o dos analfabetos, isso não significa dizer que apenas pessoas ligadas à elite econômica e cultural tivessem acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, até porque a elite local era muito resumida e grande parte da população constituída por pessoas pobres, livres ou libertas.

A relação que o carpinteiro estabelecia com a leitura ficou evidenciada na narrativa, quando Rodrigues (1959, p. 11) afirma que se lembrava do entusiasmo com que o carpinteiro

¹¹¹ Dos 4.595 indivíduos que sabiam ler e escrever na freguesia da Sé, 2.491 eram homens e 2.104 eram mulheres, o que representa um percentual de 54% do sexo masculino e 46% de sexo feminino que tinham contato com as primeiras letras (CENSO, 1872).

¹¹² Dos 6.458 analfabetos, 3.679 eram homens e 2.829 eram mulheres, equivalendo a 57% de sujeitos do sexo masculino e 43% do sexo feminino que não tiveram acesso à leitura e a escrita (CENSO, 1872).

lia as páginas, nas quais estavam relatadas as proezas de Roldão, um dos personagens principais do romance, permeadas por questões militares e religiosas.

Ao que parece, a leitura da história do imperador Carlos Magno e seus doze cavaleiros chamou a atenção de Firmo pela dimensão militar, pois declara que ficava horas inteiras, ouvindo tal leitura, admirando a possibilidade da existência de homens tão valentes, como os descritos nas páginas do livro (RODRIGUES, 1959, p. 11).

Nesse episódio, que envolve o carpinteiro e o menino Firmo, é possível observar que a oralidade e a escrita contracenavam em um mesmo cenário, pois na relação com adultos que dominavam o código escrito, as crianças, ainda iletradas, ao ouvir a história, passavam a tomar parte da leitura.

A descrição da cena de leitura também revela não apenas a presença do livro no núcleo doméstico, mas as formas de leitura da época. Isso porque, o colega carpinteiro sempre lia o mesmo livro, num modelo de leitura intensiva, historicamente associada à pouca presença de livros e ao costume de ler repetidamente uma mesma obra.

A história de Carlos Magno, repetidamente lida, fazia parte de um repertório de textos literários comuns à época, sendo referida a circulação desta obra em textos com forte presença da oralidade, mesmo ao longo do século XX (GALVÃO, 2002).

A experiência educativa de Firmo Rodrigues indica que a cultura escrita não era de exclusividade da população caracterizada como branca e abastada, mas circulava nos meios populares.

Pouco se sabe sobre a educação que o casal Rodrigues ofereceu aos filhos. Ao que parece, a aprendizagem da leitura e da escrita configurava signos de ascensão social, uma vez que o casal empreendeu esforços para o acesso e permanência da prole no meio escolar.

O quadro da população urbana da Freguesia de São Gonçalo indica tais esforços do casal, uma vez que seus filhos são caracterizados com indivíduos que sabiam ler e frequentavam a escola. Se por um lado havia famílias que se recusavam a enviar seus filhos para a escola. Por outro havia aquelas que faziam questão de terem seus filhos matriculados.

A trajetória escolar de Firmo José Rodrigues pode ser uma expressão do significado que a escolarização teve para sua família.

2.5. Escolas públicas e particulares na expressão das normativas

Para empreender um olhar acerca da dinâmica e tensões inscritas no processo de difusão da instrução primária em Mato Grosso, no final do século XIX, tendo como ponto de partida a trajetória escolar primária de Firmo José Rodrigues, foram cotejados relatos memorialísticos desse sujeito com os relatórios de Presidentes de Província e da Diretoria Geral da Instrução Pública, bem como com as leis e regulamentos de ensino de Mato expedidos entre nos anos de 1875, 1878, assim como com a Lei de 1880, que esteve em vigor até o final do Império (1889). Cabe ressaltar que a análise desse conjunto de normativas faz-se necessária, uma vez que alguns aspectos da estruturação do sistema de ensino.

O curto intervalo tempo, de 2 a 3 anos, entre a sanção de uma e outra lei desse conjunto normativo educacional da província de Mato Grosso, indica tensões no processo de organização do sistema educativo. À esteira de Faria Filho (2005), é importante atentar para os modos como as lutas sociais são produzidas e expressas pelas leis, uma vez que a legislação de ensino não apresenta apenas normas idealizadas e condutas prescritas pela elite política e intelectual, sendo também são construídas na dinâmica das experiências e das práticas escolares. No caso de Mato Grosso, ao que parece, esse conjunto de regulamentos pode ser considerado um registro de constantes iniciativas para uma maior organicidade do sistema de Instrução Pública local.

De acordo com a Lei Regulamentar do Ensino Público e Particular da Província de Mato Grosso, datada de 26 de maio de 1875, a instrução na província de Mato Grosso abarcava o ensino público e particular. Esse último poderia ser ministrado em escola particular ou no domicílio do aluno, considerado ensino doméstico, sendo livre e isento de inspeção oficial e obrigações declaradas no capítulo¹¹³ referente ao ensino particular. Já nos Regulamentos de 1878 e 1880 é possível notar uma maior especificação quanto ao ensino particular e privado ou doméstico.

Conforme os artigos 1º ao 5º do Regulamento da Instrução Pública da Província de Mato Grosso, de 13 de fevereiro de 1878, a instrução na Província abrangia o ensino primário e secundário público, particular e privado. Entendia-se por ensino público, o “[...] ministrado em estabelecimentos públicos subvencionados pelo cofre provincial”. O ensino particular era

¹¹³ No Regulamento de 1873, o Capítulo 4º, do Art. 12º ao Artigo 24, tratam do “Do Ensino Particular”. No Regulamento de 1875, o Título 5º, Capítulo 13º, do Artigo 102 ao Artigo 111 dispõe sobre o “ensino particular primário ou secundário”.

o ministrado “[...] em colégios ou escolas particulares às expensas de associações particulares ou dos próprios pais e encarregados da educação dos alunos”. O ensino privado era o “[...] ministrado no lar doméstico dos alunos pelos próprios chefes de famílias ou por professores estipendiados por estes”, ou seja, assalariados pelos chefes de famílias (pais ou tutores).

Já o artigo 2º do Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso, de 4 de março de 1880, igualmente, subdividiu o ensino em público, particular e doméstico, sendo conceituados das seguinte forma:

§ 1º – O ensino público é o que se ministra à expensas do cofre provincial.

§ 2º – O ensino particular é o que se dá em estabelecimentos particulares, à custa dos pais dos alunos ou de educadores.

§ 3º – Por ensino doméstico, entende-se o que se distribui no lar doméstico, pelos chefes das famílias a seus filhos, por professores por eles estipendiados, ou por pessoas que espontaneamente o fazem por vocação (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 149).

Nota-se que o texto dessa última normativa aponta para uma tentativa de melhor especificação modalidades de ensino existentes na Província, ao conceituar cada uma e também explicitar sua responsabilidade da direção e financiamento.

Esse conjunto de normas, ora apresentado, ajuda a compreender o processo de escolarização de Firmo José Rodrigues, visto que cursou parte do primário em escola particular e outra em escola pública de Cuiabá, vivenciando tanto espaços escolares da Freguesia de São Gonçalo, como da Sé.

2.6. Experiência de Firmo Rodrigues em escola particular de São Gonçalo

A primeira experiência escolar de Firmo teve como cenário, uma escola primária particular da Freguesia de São Gonçalo. Rodrigues (1959, p. 7), recordando que, aos 7 anos de idade ingressou na escolar particular do mestre Manuel Leopoldino do Nascimento. Essas aulas, provavelmente, ocorreriam na residência do professor, pois, conforme os relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública, datados de 1874 e 1880, os três únicos prédios do governo, que funcionavam com escolas na capital, situavam-se na Freguesia da Sé.

O estudo de Xavier (2007) indica que o espaço escolar nas freguesias da Província, independentes de serem públicos ou particulares, eram constituídos de apenas um ou mais cômodos, realizando-se nas residências dos professores, uma vez que o governo de Mato

Grosso não dispunha de edifícios públicos para servir de escola primária. No caso da Freguesia de São Gonçalo, nem mesmo a Escola de Aprendizes Artífices funcionava em próprio provincial, mas sim no interior do Arsenal de Guerra.

O ingresso de Firmo Rodrigues no ensino elementar particular, possivelmente ocorreu no ano de 1878 ou 1879, uma vez que o memorialista nasceu em 1º de junho de 1871 e as legislação educacional da época especificava o período letivo para os estabelecimentos de instrução pública. Conforme os regulamentos de 1873¹¹⁴ e 1878¹¹⁵, o ano letivo escolar de instrução primária deveria começar no mês de janeiro de cada ano e terminando em dezembro. Já o ensino particular e o privado ou doméstico eram livres a quem o quisesse exercer, devendo se sujeitar, apenas, à fiscalização do governo, quanto à higiene, à moral e à estatística. Tais disposições põem em dúvida se as escolas particulares eram obrigadas ou não a seguir o mesmo período letivo dos estabelecimentos públicos, o que impossibilitou precisar o ano em que ele iniciou o ensino primário.

Conforme o relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 1878, na Província havia 28 cadeiras públicas de instrução primária, sendo 22 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Dessas 28 aulas públicas, 25 estiveram em exercício em 1877, sendo 20 do sexo masculino e 5 do sexo feminino; das 3 que ficaram vagas, 2 eram para meninos e 1 para meninas. Das 22 aulas do sexo masculino distribuídas em toda a Província, 3 estavam localizadas na Freguesia de São Gonçalo. Das 5 aulas do sexo feminino, 1 estava instalada na em São Gonçalo. Por esse relatório é possível dizer que, no ano de 1877, havia 4 escolas públicas no 2º Distrito, sendo 3 masculinas e 1 feminina. Ainda, de acordo como o relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de 1878, pelos poucos mapas de instrução primária particular remetidos à referida repartição, consta o funcionamento de 5 escolas dessa natureza, sendo 1 na Freguesia de São Gonçalo.

No relatório apresentado pelo Presidente da Província, João José Pedrosa, em outubro de 1879, ele afirma que quando assumiu a administração de Mato Grosso, em 1878, havia 28 escolas criadas, sendo 22 do sexo masculino e 6 do feminino. Segundo ele, mais 21 escolas públicas foram criadas em sua administração, totalizando 49 aulas públicas, das quais 44 estavam providas, sendo do sexo masculino 27 e 17 do feminino. Nesse relatório, Pedrosa preocupou-se apenas em enfatizar que além das escolas públicas citadas por ele, existiam

¹¹⁴ De acordo com o art. 25º “As escolas funcionarão de 20 de janeiro a 7 de dezembro, a exceção dos domingos, dias santos, e festas de Páscoas, começando estas do domingo de Ramos até o de Páscoa e feriados estabelecidos em lei”.

¹¹⁵ Segundo o artigo 127º o “ano letivo nas escolas de instrução primária começará a 7 de janeiro de cada ano e terminará a 7 de dezembro.

também mais 21 particulares, sendo 16 do sexo masculino, 2 do feminino 2, e 3 mistas. Contudo, não especificou a distribuição escolas públicas e particulares por freguesia.

O Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 17 de agosto de 1880, indica a existência de 48 escolas públicas primárias, sendo 28 do sexo masculino e 20 do feminino. Dessas, 35 achavam-se funcionando, sendo 25 do sexo masculino e 10 do feminino. Dentre as escolas em funcionamento, 7 situavam na Freguesia de São Gonçalo, sendo 5 do sexo masculino, 2 do feminino, estando 1 aberta e outra fechada. Em relação às escolas particulares, as autoridades da época só tiveram conhecimento da existência de 15, a saber: 12 do sexo masculino e 3 do feminino.

Nota-se, pelos relatórios de 1878, 1879 e 1880, que houve um significativo acréscimo no número de escolas públicas e particulares nesse período. Ademais, é possível observar que as escolas particulares foram ganhando espaço no âmbito do sistema educacional, sendo mais uma forma de alcance ao ensino de primeiras letras.

Nesse breve levantamento das escolas existentes na Freguesia de São Gonçalo nos anos de 1878 e 1879, correspondentes aos prováveis períodos de ingresso de Firmo Rodrigues no ensino elementar, é curioso que sua família tenha escolhido uma escola particular, que dependia de pagamento, ao invés de escolas públicas da Freguesia.

Cabe ressaltar que, a inserção da criança, aos 7 anos de idade, numa escola particular indicou o investimento familiar na escolarização, numa comunidade que poucos indivíduos, em idade escolar conseguiam sequer aprender a ler e escreve, e muito menos podiam frequentar a escola.

O Censo de 1872 também apresenta dados da população em idade escolar, de 6 a 15 anos de idade. Conforme essa estatística, dos 580 indivíduos em idade escolar de São Gonçalo, apenas 11 frequentavam a escola, enquanto 569 não tinham acesso à instituição. Esses números revelam que menos de 2% da população de 6 a 15 anos estava matriculada em escolas de primeiras letras. Quanto à relação com a escola por sexo, o Censo de 1872 indica que, dos 11 alunos que frequentavam escola, 8 eram do sexo masculino e 3 do feminino. Já no quesito “não frequenta escola” dos 569 sujeitos apresentados, 214 eram do sexo masculino e 355 do feminino.

Esses números censitários, apesar de apontar para um crescimento na oferta de instrução elementar, em Mato Grosso, no final do século do XIX, também indicam um número reduzido de pessoas teve possibilidades de acesso à cultura letrada, como a família Rodrigues.

O menino Firmo Rodrigues estudou um ano na escola particular do mestre Manuel Leopoldino do Nascimento. Entre os conteúdos ministrados nessa escola, no primeiro ano, lembra que foi ali que ele aprendeu o ABC¹¹⁶.

Os mapas escolares dos professores que atuaram na Província de Mato Grosso, de 1837 a 1888 analisados por Xavier (2007, p. 114), indicam que o aprendizado da leitura e da escrita nas escolas era iniciado com *Cartas do ABC*, seguido das sílabas, da carta de nomes e de textos impressos e manuscritos.

Além do ABC, Firmo Rodrigues também se recorda que, no seu primeiro ano de escolarização primária, ele gostou muito de estudar na escola particular do mestre Manoel Leopoldo do Nascimento, “[...] porque, sendo reduzido o número de alunos, nos intervalos de estudo, ia brincar com uma menina, irmã do professor”. (RODRIGUES, 1959, p. 9).

Ao se referir ao número reduzido de alunos da escola particular, possivelmente, o autor teve por base, a exigência legal quanto ao número de alunos das escolas públicas e pela sua própria vivência em ambos os espaços escolares.

Conforme o Regulamento de 1878:

Artigo 175º - Serão encerradas as cadeiras de ensino público primário, que não contarem durante um ano, na capital, 30 alunos freqüentes, e nas outras localidades 15.

Artigo 176º - As escolas, que forem fechadas pelos motivos indicados no artigo antecedente, poderão ser novamente instaladas, se na Inspeção Paroquial respectiva se inscrever número legal de alunos, a saber: na Capital, 40 nas freguesias e povoados 20 (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 142).

Nesse regulamento é possível notar o número mínimo de 30 alunos para as escolas públicas. Já em relação ao ensino particular, a legislação não estabeleceu número mínimo de alunos. Sendo assim, as aulas particulares poderiam ser providas por um grupo menor de 10 crianças.

Ao que parece, o professor Manoel Leopoldino do Nascimento não enviava, à Diretoria Geral da Instrução Pública, os mapas de matrícula de sua escola, uma vez que a presente pesquisa não localizou nos relatórios da Presidente de Província e Inspeção de Ensino, sequer um registro do referido docente. Possivelmente, o mestre da escola particular frequentada por Firmo deixou de residir na Capital, pois o nome do mesmo não foi identificado nos quadros da população urbana de Cuiabá, no Censo de 1890.

¹¹⁶ Os demais conteúdos ministrados na escola não foram citados pelo autor.

Acredita-se que Firmo enfatizou o reduzido de alunos da escola particular, com base em suas subsequentes experiências em escolas públicas da Capital, nas quais o número de alunos era maior que o das escolas particulares.

2.7. Experiência de Firmo Rodrigues em escola pública de São Gonçalo

Após um ano de estudo na escola particular do professor Manoel Leopoldino, Firmo Rodrigues foi matriculado “[...] numa escola pública do 2º Distrito, cujo professor se chamava Francisco da Costa Ribeiro” (RODRIGUES, 1959, p. 9).

Essa escola, possivelmente era a 1ª Escola do Sexo Masculino da paróquia de São Gonçalo de Pedro II, uma vez que o Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 25 de fevereiro de 1878, esclarecia que o cidadão Francisco da Costa Ribeiro fora nomeado Professor Interino da 1ª escola da mesma paróquia, em 17 de outubro de 1877.

Pelos relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública, é possível notar que o referido mestre galgou, paulatinamente, vários postos ligados à instrução pública da época. Os relatórios da Inspeção Geral de Ensino, dos anos de 1880 e 1882, indicam que o cidadão Francisco da Costa Ribeiro já atuava como professor efetivo na Freguesia do 2º Distrito. Verifica-se, também, que sua carreira não ficou limitada à docência do ensino primário. Conforme o Relatório de Inspeção de Ensino de 1889, foi ele nomeado Substituto de Inspetor Paroquial, em 27 de outubro de 1885.

Nota-se que essa caracterização, reconstituída por meio dos relatórios da Inspeção, não se repete nos registros de Firmo José Rodrigues. A imagem que o autor aferiu ao seu ex-professor Francisco da Costa Ribeiro, não faz qualquer menção aos cargos ocupados pelo mestre, mas sim a diferentes aspectos do cotidiano escolar da 1ª escola pública e de sua experiência educativa.

Segundo Rodrigues (1959, p. 9, grifos do autor), “[...] morando o professor numa chácara distante e não primando pela pontualidade, os alunos ficavam por muito tempo aos cuidados de um aluno de classe adiantada e que se denominava ‘**monitor mor**’”. Firmo recorda ainda, que durante esse tempo que os alunos ficavam sob os cuidados do aluno mais adiantado “[...] reinava na escola a maior anarquia”. O relato evidencia, também, que os alunos eram divididos em oito classes e, em cada qual, havia um monitor que tinha o “[...]”

dever de tomar a lição e aplicar quantas palmatoadas quisesse” nos demais alunos que compunham sua classe. Pelas lembranças, é possível verificar pelo menos quatro pontos relativos à organização e práticas escolares instauradas na escola pública da Freguesia de São Gonçalo.

O primeiro consiste em observar que a 1ª Escola Pública da Freguesia de São Gonçalo não funcionava na casa do professor Francisco da Costa Ribeiro, mas sim em casa alugada para esse fim. Essa informação pode ser confirmada no Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de 1880, ao declarar que a maioria das escolas públicas funcionava “[...] em casas de aluguel, exceção feita às 1ª, 2ª e 3ª escolas do sexo masculino da Freguesia da Sé, a do sexo masculino da Vila do Rosário, a do sexo masculino da Vila do Diamantino e as dos dois sexos, da povoação do Ladário”.

O segundo ponto ressaltado, foi o de que na prática escolar, o professor Francisco descumpria o preceito de pontualidade, estabelecido no conjunto da legislação educacional da época, mas que nos relatos dos delegados de ensino das diferentes províncias constituía acontecimento corriqueiro.

O terceiro remete ao método de ensino aplicado pelo professor, contudo, o autor não indica o nome do método adotado, apenas mencionando o termo “monitor mor”, atribuído ao aluno adiantado que regia a classe. Seria o método monitorial/mútuo que, segundo Basto e Faria Filho (1999, p. 5) teve origem na Inglaterra, no final do século XVIII, sendo posteriormente, adotado na França e em outros países, chegando ao Brasil na primeira metade do século XIX?

Na definição de Burnett (1994, p. 143), nas escolas, segundo o método mútuo da Inglaterra “[...] a instrução seria ministrada pelos pupilos mais velhos recrutados a partir da idade de 10 anos, que assumiam as funções atribuídas ao professor, basicamente punir, recompensar e manter a ordem”. Na descrição memorialista de James Bonwick, que em sua autobiografia narrou com detalhes sua experiência como aluno na famosa Borough Road School, dirigida por Joseph Lancaster, um dos criadores do método mútuo (a partir da experiência de escolas hindus e do trabalho de Chevalier Paulet em Paris, antes da Revolução), “[...] haviam 500 alunos, com 8 turmas. Cada uma das turmas tinham o nome dos alunos registrado num quadro. A primeira classe, composta por alunos que não tinham conhecimento de leitura e escrita, a segunda, por alunos que dominavam 2 letras, a terceira, três letras, a quarta, quatro ou cinco, a quinta, dos que tinham domínio de 2 sílabas, a sexta, de três e sétima de quatro e a oitava turma era constituída pelos que tinham maior domínio”. No que se refere ao trabalho pedagógico, “[...] o que sustentava a escola era o natural amor à

autoridade como também um amor equivalente à submissão à autoridade alheia. Sobre esta simples base assentava-se o método monitorial” (BURNETT, 1994, p. 170).

Tendo se tornado monitor e posteriormente professor, Bonwick não deixou registro sobre o uso de punições físicas, como aluno. Apenas o incômodo de, na posição de monitor, “[...] não receber atenção suficiente para investir no próprio estudo”. Mas em suas memórias como professor, “[...] o mais difícil era a manutenção da disciplina. Como manter a ordem e incentivar o trabalho, sendo incapaz, em termos de idade¹¹⁷ e constituição física de punir fisicamente os alunos? Como tática, usei do bom humor e atenção constante, ao invés da vara.” (BURNETT, 1994, p. 175).

Embora tenha se referido a um contexto bem diferente, a descrição do autor permite-nos ter acesso ao olhar do aluno, mesmo que reconstruído pela memória de um professor na formatação de um retrato bem sucedido de sua experiência profissional.

No que se refere a Mato Grosso, os estudos de Siqueira (2000) e Xavier (2006/2007), sobre o ensino público na província indicam conflitos quanto à padronização de um método de ensino a ser adotado pelos professores primários da região. Essa imprecisão pode ser observada tanto na legislação da época, quanto nos relatórios de autoridades locais.

Segundo o art. 112 do Regulamento de 13 de fevereiro de 1878, de modo geral, o método de ensino seria o simultâneo, simples ou misto, porém, poderia o Diretor Geral autorizar qualquer outro (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 117).

Já o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de Mato Grosso, de 4 de março de 1880, em seu art. 66, estabelecia que o modo de ensino deveria ser realizado com base no número dos alunos: de 10 a 40 alunos seria preferível o método simultâneo; de 40 a 150, o método misto ou simultâneo mútuo e de 150 a 300, o método mútuo” (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 163-164).

Em 1º de outubro de 1879, o Presidente da Província João José Pedrosa, em relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, afirmou ser favorável ao ensino simultâneo, julgando inconveniente tanto o mútuo quanto o individual. Para esse administrador,

É inconveniente o ensino mútuo, porque ele substitui o mestre pelos *monitores ou decuriões*, crianças ainda, sem o prestígio da autoridade de um Professor, prestígio que só provém da idade e da experiência. E crianças sem a influência moral necessária de um espírito maduro e formado, que havendo-se instruído a si próprio, já saiba como deva instruir os mais, não podem servir para o magistério.

¹¹⁷ O autor tinha à época, 15 anos

Inconveniente também é o ensino individual, aliás impossível para as escolas, porque, se por um lado, tem a vantagem de dedicar o mestre a cada aluno singularmente, por outro, tira à criança o poderoso incentivo da emulação, pelo estudo em comum, pelo atrativo da reunião, pela força do exemplo.

As dificuldades práticas do ensino simultâneo, quando o grande número de alunos iniba o Professor de ocupar-se com todos eles, em razão da diferença do adiantamento de cada um, de modo a não poderem ter a mesma lição; tais dificuldades, digo, que aliás o ensino mútuo remove, embora com os inconvenientes que não compensam essa vantagem, são vencidos mediante processos aperfeiçoados para a boa distribuição dos alunos em grupos ou classes que permita a profícua divisão de todo o trabalho que incumbe o Professor (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA, Relatório, 1879, grifos do autor).

Após realizar tais críticas ao método individual e mútuo, o mesmo concluiu sua fala, afirmando que o ensino deveria ser ministrado “[...] diretamente pelo mestre, embora aproveitando este a coadjuvação dos alunos mais adiantados, que, em caso algum, porém, suprem-no perfeitamente” (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA, Relatório, 1879).

No ano seguinte, em 1880, o Diretor Geral da Instrução Pública Dormevil José dos Santos Malhado também declarou que só “[...] quem desconhece os métodos de ensino poderá determinar absolutamente que se siga este ou aquele método” (DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Relatório, 1880).

Essas dificuldades na definição de uma diretriz pedagógica quanto à condução das escolas não são estampadas nas memórias de Firmo Rodrigues, embora a descrição de práticas diferenciadas na escola pública e privada reflète tal indefinição, característica da época, anterior ao ensino graduado. Sob o olhar das lembranças da infância, o que não ele não deixou de recordar foi que no momento do argumento da doutrina cristã, visto que “[...] era um regalo para o monitor passar bolos”. Por isso, segundo o autor, ficou “[...] odiando esse monitor mor, que, nessa época, era Marçal de Faria” que, na fase adulta, se tornou general reformado do Exército (RODRIGUES, 1959, p. 9).

Segundo Galvão (2001, p. 132), a palmatória era o principal instrumento de punição no cotidiano escolar, sendo utilizada para “correção” do comportamento e para aprendizagem em todas as disciplinas escolares, em especial, no momento das lições orais.

Conforme o artigo 149 do Regulamento de 1878, os professores públicos de instrução primária e secundária poderiam impor a seus alunos apenas castigos morais e vexatórios como ficar de pé ou de joelhos. Contudo, na prática escolar, o uso de palmatória continuava a ser frequente, sendo um ponto contraditório com a legislação e ponto de conflito, uma vez que

parte dos pais e professores se mostrava a favor e outra contra, como indicaram os relatórios da Presidência da Província e da Diretoria Geral da Instrução Pública.

Segundo Rodrigues (1959, p. 9), apesar de vivenciar o constrangimento do castigo da palmatória, ele progredia nos estudos e com alegria passou “[...] a ler o segundo livro de leitura do Dr. Abílio!”. Esse relato leva a crer que o ABC compulsado por Firmo na escola particular fazia parte do *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio César Borges, escritor de compêndios e conhecido como Barão de Macaúbas.

De acordo com Alves (1942), Abílio César Borges admitia iniciar o processo de alfabetização pelo ABC. Segundo Galvão (2001, p. 124), no século XIX:

Aprender a ler, escrever e contar eram os objetivos principais do ensino para os meninos menores: a ‘carta do ABC’ ou o primeiro livro de leitura e a tabuada guiavam a ação educativa. Para os pós-alfabetizados, os ‘livros de leitura’ subseqüentes serviam de referência, trazendo conteúdos de gramática, história do Brasil, história natural, história sagrada e geografia.

Observa-se, então, que os alunos iniciavam o aprendizado da leitura pelas Cartas do ABC ou Primeiro Livro de Leitura, e só os alfabetizados tinham acesso aos livros subsequentes.

Dentre os compêndios de Abílio César Borges, os que mais se destacaram no Brasil foram os quatro livros de leitura. No *Primeiro Livro de Leitura*, Borges “[...] salientou a importância do ensino metódico do cálculo, partindo-se do concreto para o abstrato”. No *Segundo Livro*, “[...] acham-se adaptações de contos de livros americanos e ingleses”. No *Terceiro Livro*, publicado em Bruxelas, no ano de 1871, incluía “[...] a constituição do Império, Geografia e História do Brasil, artigos de higiene, indústria, agricultura”. O *Quarto Livro* foi publicado com a co-autoria com seu filho, Joaquim Abílio Borges. Já o *Quinto*, somente, por Joaquim. (ALVES, 1942, p. 44, 152-155; 159; 161, grifos do autor). Esse último opúsculo também ficou conhecido como *A Lei Nova do Ensino* (TAMBARA, 2003b, p. 50, grifo do autor).

O Primeiro e Segundo Livros de Leitura de Abílio César Borges passaram a circular no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, sendo adotados também nas escolas de Mato Grosso. A ressonância dos opúsculos de Macaúbas, na província não estava relacionada apenas à indicação por parte das autoridades imperiais, mas também pelo fato de a província de Mato Grosso receber várias remessas como doação, tendo-se notícias, de pelo menos cinco, datadas nos anos de 1874, 1876, 1879 e 1882 (XAVIER, 2007, p. 82).

O ofício encaminhado por Abílio César Borges à Presidência da província de Mato Grosso, em 18 de agosto de 1876, atesta o envio de livros às escolas locais e da promessa de encaminhamento de uma nova ofertada para subsidiar os alunos pobres (BORGES, 1876).

Segundo Rodrigues (1959, p. 9) as histórias e vinhetas do *Segundo Livro de Leitura* de Abílio César Borges encantaram Firmo. Ainda sobre esse livro, o autor declara que a história de *Crispím e a Vaca* jamais lhe saiu do pensamento. Esse fascínio, possivelmente, era provocado, por ser um livro com adaptações de contos.

Da 1ª escola pública do 2º Distrito, Firmo também se recorda de outros aspectos do cotidiano escolar. Segundo Rodrigues (1959, p. 9), a “[...] escola tinha uma talha para água, mas, normalmente seca”. Por isso, geralmente, os alunos levavam para a aula “[...] uma garrafa com água e, quando ela se acabava, era permitido ir o aluno até a beira do rio enche-la novamente”.

O autor continua a narrativa, relatando que, quando o matagal do terreno da escola ficava bem alto, “[...] eram os alunos compelidos a fazer um muxirão, isto é, carpir, a mão, o mato”. Conforme Rodrigues, certo dia, em um dos mutirões, “[...] no meio da desordem, aos empurrões de outros colegas maiores, eu caí e machuquei o nariz”. Por esse motivo, segundo Rodrigues, seu pai resolveu matriculá-lo na escola do mestre Félix, no 1º Distrito (RODRIGUES, 1959, p. 9). Essa decisão de mudança da escola revela que a família de Firmo acompanhava a rotina escolar do menino, não ficando alheia ao que acontecia com o filho na escola, demonstrativo do aparente alto investimento familiar na escolarização da criança.

2.8. Experiência de Firmo na 2ª escola pública do sexo masculino da Freguesia da Sé

A breve narrativa da matrícula de Firmo “na escola do mestre Félix, no 1º Distrito” serve de pista para traçar um perfil, ainda que incipiente, da escola primária da Freguesia da Sé, que Firmo Rodrigues frequentou e da prática escolar do professor primário. Pelos relatórios das autoridades locais, é possível observar que o professor mencionado pelo memorialista era o cidadão Félix Benedito de Miranda, que atuava na 2ª escola pública primária do sexo masculino da Freguesia da Sé. Sendo assim, este estabelecimento de ensino primário, possivelmente, foi o indicado no relato de Firmo.

O professor Félix Benedito de Miranda foi aluno e mestre formado pela Escola Normal de Cuiabá, sendo nomeado professor efetivo da 2ª cadeira de instrução primária do sexo masculino da Capital, por ato presidencial de 20 de setembro de 1878 (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA, Fala, 1878; DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Relatório, 1880; 1882). Ao que parece, ele constituiu uma formação docente sólida e admirada por seus superiores e ex-alunos.

No relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de 1880, o Diretor Dormevil José dos Santos Malhado cita o nome de seis¹¹⁸ professores, dentre eles duas mulheres, que, segundo ele, foram solícitos no cumprimento das obrigações que lhes impunham o cargo de mestre. Nesse relato, o Inspetor caracteriza o professor Félix como “[...] distinto filho da Escola Normal”. Indo mais além, declarou que não se admirava de sua dedicação ao ensino, assim como da professora Elvira Augusta de Vale, “[...] porque fizeram a sua aprendizagem na Escola Normal da Província, dando de si boas contas no fim de cada ano letivo”. O relatório também apontou que, das escolas que funcionaram no ano anterior, a regida pelo professor Félix apresentou sete alunos provectos nos exames finais, sendo três aprovados plenamente com distinção e quatro aprovados plenamente (DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Relatório, 1880).

Em 1883, o professor Miranda constou como vitalício da 2ª escola do sexo masculino da Freguesia da Sé, no relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública. Conforme o relatório de Inspetoria, de 1889, esse mestre continuava atuando como vitalício e na mesma escola. Tais dados indicam que o referido professor atuou na 2ª escola masculina da Freguesia da Sé, desde 1878, ocupando cargo de direção, pelo menos durante 10 anos de sua carreira.

Pelos relatos de Firmo Rodrigues, é possível observar aspectos da prática escolar do professor Félix, junto à 2ª escola pública primária do sexo masculino do 1º Distrito. Conforme Rodrigues (1959, p. 9), nessa escola “[...] reinava a ordem e a mais rigorosa disciplina”. Nota-se que a narrativa enfatiza, pelo menos, dois ângulos da rigidez do mestre Félix: o primeiro, comportamental e, o segundo, intelectual.

No aspecto da disciplina, Rodrigues (1959, p. 10) se recorda que o professor era tão rígido que, os “[...] alunos tinham verdadeiro pavor do mestre Félix”. Firmo relata que alguns colegas, diziam que quando o professor “[...] vestia calças brancas, vinha à escola zangado”.

¹¹⁸ Os professores citados foram: Félix Benedito de Miranda, D. Elvira Augusta de Vale, D. Maria Justina da Gama, Luís Felipe de Araújo, Manoel Teixeira Coelho e Francisco da Costa Ribeiro.

O autor, também relembra que outros alunos o ironizavam, afirmando que “[...] quando ele vinha ríspido, era sinal de ter levado surra em casa”.

Do ponto de vista intelectual, Firmo recorda que o professor Félix era “[...] rigoroso na execução do programa” de ensino, sendo cauteloso ao ministrar os conteúdos exigidos na época. Por esse motivo, o memorialista afirma que ele se lembrava do professor Félix “[...] com prazer e gratidão” (RODRIGUES, 1959, p. 10).

O Regulamento de 1878 indicou que as escolas públicas primárias da Província deveriam ser organizadas em dois graus:

Artigo 107º - O primeiro grau se restringirá:

§ 1º - Educação religiosa e doutrina cristã.

§ 2º - Leitura corrente.

§ 3º - Escrita corrente.

§ 4º - Aritmética teórica e prática até decimais.

§ 5º - Sistema de pesos e medidas do Império.

§ 6º - Trabalhos de agulha nas escolas do sexo feminino.

Artigo 108º - O segundo grau desenvolverá, aperfeiçoará e completará o ensino das matérias do primeiro - adicionando a elas:

§ 1º - Catecismo.

§ 2º - Aritmética teórica e prática até proporções.

§ 3º - Gramática da língua nacional e análise dos clássicos portugueses.

§ 4º - Generalidades de Geografia e História, especialmente do Brasil.

Artigo 109º - As matérias do 1º grau são obrigatórias para os alunos, as do 2º livre.

Artigo 110º - Nenhum aluno poderá ser matriculado nas matérias do 2º grau sem exame de provecção nas do primeiro (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 133).

Nota-se que a aprovação nas matérias do 1º grau era pré-requisito para a matrícula das matérias do 2º grau, o que, dado o alto grau de reprovação e ausência nos exames, indica a seletividade escolar daquele período.

Ao que parece, a rigidez do professor Félix quanto ao cumprimento do programa de ensino constituía-se em elementos da prática docente, contribuindo para que seus alunos se esforçassem para passar nos exames finais. Firmo recorda de ter estudado “[...] com vontade nessa escola”, conquistando a “[...] aprovação distinta, nos exames de primeiro grau” (RODRIGUES, 1959, p. 10).

A 2ª escola pública primária do sexo masculino da Freguesia da Sé, provavelmente, foi criada pela Lei Pública de 7 de março de 1856 e funcionava, na rua Barão de Melgaço¹¹⁹. Isso porque, os únicos três prédios do governo de Mato Grosso, onde funcionavam como

¹¹⁹ Segundo o relatório de 1874, a 1ª escola pública primária do sexo masculino, localizada na Rua Coronel Peixoto foi criada pela Lei Provincial nº 8, de 05/05/1837 e a 3ª escola pública primária do sexo masculino, situa na Rua do Rosário foi estabelecida pela Lei Pública nº 4, de 27/10/1869.

estabelecimentos de ensino eram os da 1^a, 2^a e 3^a escolas públicas do sexo masculino da capital, situas, respectivamente, à Rua do Coronel Peixoto, Barão de Melgaço e Rua do Rosário (DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, relatório, 1874; 1878; 1880).

Conforme os regulamentos de 1878 e 1880 o ensino público era ministrado “[...] em duas sessões diárias, compreendendo cada uma delas 3 horas de exercício”. O horário de cada uma dessas sessões, segundo o § 9º do Artigo 1º do Regulamento de 1875, os exercícios letivos compreenderiam duas sessões diárias, das 8h00 às 11h00 da manhã e das 14h00 às 17h00.

Segundo Rodrigues (1959, p. 9), no primeiro ano em que estudou na escola regida pelo mestre Félix, ele saiu da casa dos pais, na Freguesia de São Gonçalo, para morar com sua avó materna, na Freguesia da Sé, uma vez que a escola era distante da casa dos pais e ele tinha que se dirigir à escola, tanto pela manhã, como à tarde, já que a mesma funcionava duas vezes ao dia.

Os relatos do memorialista também indicaram que foi na 2^a escola do sexo masculino do 1º Distrito que o mesmo adquiriu amigos de infância, cuja amizade se estendeu, com prazer, pela vida afora (RODRIGUES, 1959, p. 10). As redes de sociabilidade construídas por Firmo no espaço escolar, com sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-sociais, podem ter sido relevantes na trajetória social do memorialista. Também cabe lembrar que, nessa Freguesia, além esse espaço, Firmo Rodrigues se relacionava com outros indivíduos, a exemplo dos amiguinhos da vizinhança da casa de sua avó, os colegas que o acompanhavam até à bica do Mundéo, bem como os membros da família e agregados de suas tias-avós, como já mencionados.

No período em que Firmo residiu com a sua avó materna, na Freguesia da Sé, aos sábados, após o almoço, ia para o domicílio dos pais. Segundo ele, sua presença em casa, aos sábado, era motivo de alegria para a sua “[...] irmã Mana, como era apelidada”. Essa irmã, de menor idade que ele, “[...] tinha nessa época uma preocupação: usar a anquinha, pequeno travesseiro que usaram as moças, para dar às ancas forma elegante” (RODRIGUES, 1959, p. 10). Ao que parece, essa irmã de Firmo, apelidada de “Mana” era Josephina Alves Rodrigues, nascida em 1877, uma vez que ela era 6 anos mais nova que ele, sendo mais velha que as demais: Isabel Alves Rodrigues (1882), Deolinda Alves Rodrigues (1884) e Carmina Alves Rodrigues (1887).

No ano seguinte¹²⁰, Firmo Rodrigues não residiu mais com a avó, no primeiro distrito, retornando à convivência do domicílio dos pais, na Freguesia de São Gonçalo. Apesar de ter voltado a residir no 2º Distrito, ele continuou estudando na 2ª escola pública primária do 1º Distrito, tendo como professor, o mestre Félix Benedito de Miranda. Por isso, “[...] era então obrigado a dar duas viagens à cidade, rumo à escola que funcionava duas vezes ao dia”. Mesmo depois de concluir o 1º grau, continuou estudando o segundo grau do ensino primário na 2ª escola pública do sexo masculino do 1º Distrito. Desse modo, sua mudança e permanência nesse estabelecimento de ensino, revelam o investimento da família Rodrigues na escolarização de qualidade, já que a escola do primeiro distrito era mais distante da residência dos pais do garoto, demandando um deslocamento mais longo da criança, porém, isso não foi empecilho.

O memorialista também recorda de seu último ano primário, ou seja, o último do 2º grau, cursado com o mestre Félix. Segundo Rodrigues (1959, p. 10), “Estudava-se tudo quanto continha a aritmética de Jardim, uma vez que o referido professor ministrava os conteúdos de todo o programa de ensino”. Esse compêndio de Aritmética era um dos poucos livros adotados em escolas públicas de Mato Grosso¹²¹.

Segundo o Inspetor Geral dos Estudos Joaquim Gaudie Ley, em 1867, os compêndios “[...] de *Gramática da Língua Nacional*, escrito por E. A. Monteverde, e o de *Aritmética*, por Besout” foram os únicos livros adotados para a única escola de 2º grau que se localizava na capital mato-grossense (DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, Relatório, 1867).

O Compêndio de *Aritmética* de Jardim¹²², provavelmente, foi adotado nas escolas de 2º grau primário de Mato Grosso, na década de 1880, pois esse título consta no livro de carga do almoxarifado (1880-1889) da Diretoria de Instrução Pública de Mato Grosso, sendo apresentado como um dos compêndios remetidos às escolas públicas de Mato Grosso.

Conforme o citado livro, os compêndios remetidos às escolas públicas de Mato Grosso foram:

Geografia, de Lacerda; *Geografia da Infância*; *Aritméticas e Folhetos de Aritmética*, de Jardim; *Compêndio Elementar de Física*, de Francisco de Paula Barros; *Lusíadas*, de Camões; *História do Brasil*; *Silabário*; *Compêndios de Geometria*; *Compêndio de Desenho Linear*; *Compêndio de Geometria prática Popular* e *Livros de Leitura* de Abílio César Borges (1º,

¹²⁰ O autor não menciona o ano.

¹²¹ Ver sobre compêndios do ensino primário na província de Mato Grosso, no 2º capítulo de Xavier (2006; 2007).

¹²² Ver detalhes da obra de Jardim em Tambara (2003).

2º, 3º e 4º); *Gramática Portuguesa; Compêndio de Leitura em Voz Alta; Cartilhas de Doutrina Cristã; Catecismos*, de Montpellier (DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, livro de carga do almoxarifado, 1880-1889).

Não se sabe ao certo quais desses livros foram adotados na escola onde Firmo estudou. Acredita-se que ele tenha lido o livro *História do Brasil*, uma vez que se recorda de um episódio referente ao atraso na entrega da cópia de trechos do livro de história, indício da dinâmica escolar e dos possíveis desejos e transgressão dos alunos no que diz respeito às regras escolares, no decorrer do processo de escolarização da época.

Rodrigues (1959, p. 10-11) narra o episódio da seguinte forma:

Tendo-me atrasado na cópia dos pontos de história, arribei da escola pela primeira vez, permanecendo com outros colegas no morro do Bom Despacho, a jogar bolinhas. No dia seguinte, por causa dos mesmos pontos, tornei a arribar; mas afinal, vendo que a minha situação cada vez se complicava mais, resolvi estudar os referidos pontos e voltar à escola, embora apreensivo e com receio de que fosse descoberto o motivo da minha ausência. Felizmente nada aconteceu e nos exames finais eu fui aprovado com distinção.

Por esse relato, inicialmente, é possível notar que cópia do capítulo de História indica a prática da memorização oral e escrita, que, segundo Vidal (2004), era comumente adotada pelos professores da época.

A narrativa relativa à ausência ou fuga da escola para jogar com os colegas, faz emergir questões quanto à ausência voluntária, em horário escolar. Indaga-se, poderia ser uma forma de se livrar da rigidez do sistema de ensino, já que o mesmo não permitia o lúdico no espaço escolar? O atraso na realização dos exercícios causava receio da punição por parte do professor? Esse era uma prática recorrente ou caso isolado? Ou ainda, poderia se pensar que a ação de sair da escola em horário de aula para jogar bolinha estabelecia relação com os hábitos que as crianças adquiriam no relacionamento intergeracional com os adultos, pois em Cuiabá, no século XIX, era comum crianças participar dos mesmos espaços sociais frequentados pelos adultos?

Nota-se que, por um lado, na narrativa, o memorialista tenta passar uma ideia de que suas faltas à escola estiveram relacionadas ao receio que ele tinha em descumprir os prazos de entrega de exercícios solicitados pelo mestre Félix. Por outro, a indicação de uma análise da situação de transgressão e a da decisão de dedicar-se aos estudos para conseguir concluir o curso revelam o investimento da família e do professor para que disciplina e aquisição do conhecimento fossem introjetadas pela criança.

Cabe destacar que a presença regular da criança na escola não era característica do século XIX, tanto devido às demandas do mundo do trabalho, quanto por doenças, acidentes climáticos, etc.

Em alguns mapas de professores públicos da província de Mato Grosso consta o item “dias de falha” ou “falta”, no qual os professores anotavam os motivos das faltas dos alunos. Em geral, esse campo era preenchido com as seguintes observações: “por doença” ou por “vadiações”. Este último estava ligado às faltas por outros motivos que não se enquadravam na opção “por doença”. Sendo assim, faltas voluntárias, ou seja, por vontade do indivíduo, bem como o ingresso ao trabalho, poderiam ser descritas como vadiagem.

Segundo o Censo de 1872, na Freguesia da Sé, a população escolar de 6 a 15 anos de idade somava 2.709 indivíduos, dos quais 426 frequentavam¹²³ a escola e 2.283 não¹²⁴ o faziam, que representa 16% de matriculados e 84% daqueles que estavam fora da instituição escolar.

Segundo Rodrigues (1959, p. 11), sua ocupação não era apenas a escola. Em casa, auxiliava a mãe ou a avó nos arranjos domésticos e também cuidava de sua irmã menor, muito manhosa e muito apegada a ele. Contudo, por mais que sua família possuísse poucos recursos, Firmo era liberado de manhã e à tarde para participar das sessões diárias da escola. Sendo assim, apesar do espaço escolar concorrer com outros espaços formativos, como o da rua, casa e do trabalho, é possível notar que sua família procurava facilitar o processo escolar do garoto.

O estudo de Bernard Lahire (2004), sobre o sucesso escolar nos meios populares, ajuda a entender o sucesso escolar de Firmo Rodrigues. Embora não constitua um estudo histórico, o autor destaca que a relação entre escola e família no processo de escolarização, ou ainda, as relações que as crianças estabelecem com as pessoas que estão constantemente a sua volta, favorecem ou dificultam o sucesso escolar. No caso de Firmo, sua trajetória escolar, fruto de empenho pessoal e investimento familiar, constituiu fator determinante de sucesso na vida adulta.

Conforme registro memorialístico, Firmo Rodrigues concluiu o curso primário e prestou o exame de 2º grau na escola do mestre Félix Benedito de Miranda (RODRIGUES, 1959, p. 13). Possivelmente, essa conclusão da última fase do ensino primário, no final de 1882. Isso

¹²³ Dos 426 sujeitos que frequentavam a escola, 243 eram do sexo masculino e 183 do sexo feminino, podendo ser representado como 57% de público masculino e 43% de público feminino (CENSO, 1872).

¹²⁴ Dos 2.283 que não frequentavam a escola, 1.147 eram do sexo masculino e 1.136 do sexo feminino, tendo um percentual de aproximadamente 50% de ambos os sexos (CENSO, 1872).

porque, no acervo da Família, é possível encontrar o Diploma de conclusão do 2º grau do curso primário de Firmo José Rodrigues, expedido pela Diretoria Geral da Instrução Pública da Província de Mato Grosso, datado de 3 de fevereiro de 1883.

Segundo Gouvêa (2004), no século XIX, não era comum a presença de alunos em exames de ensino. O estudo dos mapas de matrícula, frequência e aprovação indica que cerca de 10% das crianças prestavam exames, sendo poucas aprovadas e menos ainda com distinção. Desse modo, cabe observar que a permanência na escola era pouco provável, no período.

Enquanto a lei da obrigatoriedade definia apenas dois anos de escolarização obrigatória, ou seja, o 1º grau do ensino primário, Firmo José Rodrigues concluiu os quatro anos de escolarização primária, tendo uma trajetória escolar mais longa que as características do seu grupo social e da infância brasileira.

No caso de Firmo, por mais que a família fosse desprovida de recursos, seus pais estabeleceram uma significativa relação com a leitura, sendo assim, buscaram mediar o processo de escolarização, tanto de Firmo Rodrigues, como dos demais irmãos, uma vez que os outros filhos do casal estão nominados no quadro da população urbana da paróquia de São Gonçalo, em 1890, como sujeitos que sabiam ler e frequentavam escola. Assim, ao que parece, a escola significava ascensão social para família.

Pelos relatos de Firmo Rodrigues é possível observar que tanto ele, como outros colegas do ensino primário de diferentes pertencimentos étnico-sociais cursaram o ensino secundário em Cuiabá.

2.9. Firmo Rodrigues no Ensino Secundário

Após concluir o ensino primário, Firmo foi matriculado no primeiro ano do estabelecimento público secundário, o Liceu Cuiabano, localizado na Freguesia da Sé.

Segundo Rodrigues (1959, p. 13):

Matriculado no primeiro ano do Liceu Cuiabano, aí não fui feliz. Reinava nesse estabelecimento a maior indisciplina; em consequência disso fui envolvido em um grupo de alunos que estava a apedrejar o João Tuiú. O professor José Estevão Corrêa não atendeu a minha justificativa e, revoltado com a injustiça, não voltei ao Liceu.

Pela narrativa, os registros do autor destacam sempre a disciplina como fator fundamental na escola, remetendo-se à disciplina de professores e alunos.

Ao sair do Liceu, Firmo passou a estudar com um alemão, Hugo Lesko, que “[...] falava mal o português e cuja habilidade só se revelava no desenho”. Os estudos na escola de Lesko não atenderam aos resultados esperados, “[...] pois, o estado usual desse professor era o de alcoolizado” (RODRIGUES, 1959, p. 13-14).

No ano seguinte, Firmo voltou a se matricular no Liceu Cuiabano. Nesse colégio, ele cursou todo o ensino secundário, morando na companhia de seus pais, no 2º Distrito. Assim como ele, outros colegas também residiam em São Gonçalo. O autor recorda de Francisco Lucas de Barros, que quase sempre era seu companheiro na volta do Liceu para casa.

No quadro nominativo da população de São Gonçalo, de 1890, é possível identificar o domicílio de Francisco Lucas, no prédio de nº 294, tinha 17 anos, profissão de caixeiro, cor branca, solteiro, católico, brasileiro, que sabia ler e não frequentava a escola. Seus pais foram classificados como brancos, comerciantes, casados e brasileiros que sabiam ler e também não frequentavam escola.

Do segundo momento em que estudou no Liceu, o autor se lembra dos nomes de alguns professores. Segundo ele:

Aí, tive como professores: de português, José Magno da Silva Pereira; de francês e inglês, João Pedro Gardés, que tudo lecionava; de Geografia, Francisco da Costa Ribeiro; de Aritmética, o Dr. Antonio Corrêa da Costa, de Filosofia, o cidadão francês Eduardo Poyart e de Álgebra e Geometria José Estevão Corrêa (RODRIGUES, 1959, p. 14).

Além dos professores, o autor faz menção a três lugares diferentes nos quais o Colégio funcionou. De acordo com Rodrigues (1959, p. 14), o “Liceu funcionou em três prédios diferentes: primeiro, no antigo mercado da Praça Ipiranga; em seguida, na rua Cel. Peixoto e por último, na praça da Matriz, no edifício da antiga Câmara Municipal”.

Segundo Rodrigues (1959, p. 14-15), no Liceu, o curso era de seis anos e o número total de alunos não chegava a cem. Dentre os alunos, havia sujeitos de diferentes pertencimentos étnicos: brancos, pardos e pretos. O que chama atenção na narrativa do autor é que se em relação ao ensino primário, Firmo não faz qualquer menção ao pertencimento étnico, em contrapartida, o memorialista menciona, por várias vezes, a presença de negros no ensino público secundário de Cuiabá.

Conforme Rodrigues (1959, p. 15), havia no Liceu dois estudantes com o mesmo sobrenome: José Maria Muniz e Francisco Antunes Muniz. Um era branco e o outro negro. Para “[...] distingui-los, dizia-se: Muniz branco e Muniz preto”. Este último, segundo o autor, era “Chico Muniz”, filho de um negro velho, cego e comerciante de guaraná. Firmo conclui esse relato afirmando que o “[...] Muniz branco morreu muito moço e Muniz preto formou-se em direito”. Esses dados são confirmados pelos quadros nominativos da população urbana de Cuiabá do ano de 1890, pois o Muniz branco não foi localizado nem no quadro da população da Sé e nem da Freguesia de São Gonçalo. Já o Muniz preto, foi localizado no prédio nº 932 da Freguesia da Sé, sendo seu pai, João Antunes Muniz, caracterizado da seguinte forma: 60 anos, negociante, de cor preta, casado, católico, de nacionalidade africana, não sabia ler, não frequentava escola e, era cego.

Firmo também relata que, entre os alunos do Liceu,

[...] salientava-se um preto, chamado Agostinho Lopes de Souza que, em álgebra, se não tinha raciocínio, tinha a facilidade de decorar dezenas de páginas do Ottoni. E era admirável, como ele decorava toda a discussão do “problema dos correios”, sem alterar uma vírgula (RODRIGUES, 1959, p. 15).

Nesse relato, o autor enfatiza a prática da memorização utilizada pelo preto Agostinho Lopes de Sousa no cotidiano escolar.

Ao que parece, as habilidades do negro Agostinho lhe proporcionaram ascensão social. No quadro nominativo da população urbana da Freguesia da Sé, Agostinho Lopes de Souza pode ser identificado residindo sozinho no prédio nº 5, sendo caracterizado da seguinte forma: 30 anos de idade, atuando como professor público, cor preta, solteiro, católico, brasileiro, sabia ler e não frequentava mais a escola.

Assim, a presença de alunos negros no Liceu, esclarece que a incipiente educação secundária, a qual uma diminuta parte da população brasileira tinha acesso naquele período, também era espaço de jovens de diferentes pertencimentos étnico-social.

Ao concluir os estudos no Liceu Cuiabano, Firmo José Rodrigues passou a travar a luta pela sobrevivência. Atuou como colaborador de um jornal e ficou conhecido por frequentar os bailes da cidade. A partir daí, julgou-se “apto a lutar pela vida”. (RODRIGUES, 1959, p. 16).

Sem consultar o pai, Firmo procurou um chefe político do 2º Distrito, o Cel. Joaquim Vaz de Campos e pediu-lhe uma colocação qualquer. De acordo com o relato, nada conseguindo, atirou-se ao primeiro concurso que apareceu: professor de uma escola primária, de Santo Antônio do Rio Abaixo, então, Freguesia rural de Cuiabá, na época (RODRIGUES,

1959, p. 16). Ali, Firmo assumiu o lugar de professor primário, contudo, a baixa remuneração fez com que ele logo desistisse e mudasse do lugarejo.

Ao retornar ao seio da família, foi “tomar conta de uma vendola”, que seu pai instalara, numa casa da Rua Antônio Maria. Porém, como seu lucro era pouco, sentiu que seu futuro estava mal encaminhado. Por isso, resolveu “[...] assentar praça, com destino à guarnição do Rio de Janeiro” (RODRIGUES, 1959, p. 17).

Por ser muito magro, foi julgado, pelo médico que o examinou, incapaz para o serviço militar. Apesar do ocorrido, ele não desanimou e voltou três meses depois, à nova inspeção, assentando praça aos 18 de setembro de 1890. Em 16 de outubro do mesmo ano, embarcou com destino ao Rio, levando apenas um baú envernizado e cinquenta mil réis no bolso. Além disso, como seu pai era considerado Alferes da Guarda Nacional, conseguiu uma passagem de primeira classe.

Sua condição de pobreza dificultava o investimento nos estudos do Rio de Janeiro, pois, segundo ele, quando o dinheiro ia faltando, reduzia, o máximo possível, a despesa com refeições. Mas, a esperança de estudar em uma academia superior empolgava-lhe (RODRIGUES, 1959, p. 19).

Pelo registro das correspondências trocadas entre Firmo e sua mãe, é possível notar que a conclusão dos estudos no Rio de Janeiro foi possibilitada pela ajuda financeira da matriarca, já viúva, e também de amigos de Cuiabá, que sempre enviavam-lhe alguma quantia em dinheiro para ajudá-lo sobreviver no Rio de Janeiro.

Ao concluir os estudos, na capital federal, Firmo Rodrigues retornou à Cuiabá, alcançando posições elevadas no campo profissional, na política e no meio cultural, passando a ser considerado como pertencente à elite cuiabana, isso já no século XX.

A narração de sua trajetória possibilita-nos pensar sobre a diversidade de experiências quanto ao acesso à educação naquele período e na complexidade do tecido social que permitiu-lhe a ascensão social, facultada pela instrução.

Se este capítulo referiu-se à trajetória educacional e escolar de uma criança que por sua condição étnica mostrava-se integrada a sociedade “civilizada”, como anteriormente destacado, a diversidade étnico racial da população indica que a trajetória de Firmo era confrontada com processos formativos diferenciados, como é o caso das crianças de origem indígena.

O próximo capítulo busca destacar o processo formativo de outra criança, a menina indígena que recebeu o nome de Rosália. Para traçar o percurso da referida menina, foi preciso lançar mão de um conjunto diferenciado de fontes, tais como relatórios da Presidência da Província e Diretoria Geral de Índicos, o Quadro Nominativo da População Urbana da Freguesia da Sé e mapas escolares de 1890.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIA DA MENINA ROSÁLIA: APADRINHAMENTO E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Neste capítulo busca-se analisar os modos de educação operados na prática de apadrinhamento de crianças indígenas, no final do século XIX, em Cuiabá. Inicialmente, discute-se o projeto e as estratégias para “civilização” dos indígenas na província, dando ênfase às expedições de 1880 e 1886 que levaram à “pacificação” do grupo étnico “Bororo Coroado”. Em seguida, é apresentado o projeto de educação para população indígena de Mato Grosso, tendo por base o Regulamento das Missões e Catequese de 1845, que esteve em vigor em todo o Império brasileiro. E, por fim, é discutida a prática de apadrinhamento e educação de crianças indígenas, tendo por base o caso da trajetória educacional de uma menina da etnia indígena Bororo Coroado, batizada com o nome de Rosália Clara de Miranda.

3.1. Projeto para “civilização” dos índios: as estratégias das bandeiras contra os índios selvagens

A política indigenista do governo imperial brasileiro tinha por princípio “civilizar” os índios, visando incorporá-los ao Estado, sujeitando-os às leis e aos costumes regulares da sociedade não indígena, pois não eram reconhecidas as formas com que os índios organizavam suas próprias sociedades (CUNHA, 1986, p. 170).

Durante o século XIX, em especial, na primeira metade dos oitocentos, havia uma polêmica em torno dos meios de se atingir a “civilização” dos índios e incorporá-los à sociedade brasileira. De um lado, a corrente que teve como principal representante Francisco Adolfo de Varnhagen, que defendia a força como forma eficaz para introduzir o índio à civilização. De outro lado, havia a perspectiva defendida por José Bonifácio de Andrada e Silva e seu seguidores, que preconizava métodos brandos como a única maneira para a integração dos índios à sociedade (VASCONCELOS, 1999, p. 48-49).

Varnhagen compactuava com o conteúdo das cartas régias de 13 de maio de 5 de novembro de 1808 – emitidas por D. João VI – que tinham como estratégia básica a repressão e a violência como mecanismo de civilizar os índios¹²⁵. Já José Bonifácio era contra o uso das armas para a domesticação dos silvícolas, pois em seu projeto *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do império do Brasil*, apresentado em 1823, concebia que a integração do índio deveria ter por base a utilização de meios pacíficos, relevantes na construção do Estado Nacional, com base no modelo de catequese e civilização que já havia sido aplicado pelos jesuítas.

Posteriormente, em 1840, o Cônego Januário da Cunha Barbosa, inspirado no projeto de Bonifácio, apresentou um plano de estratégia para pacificação dos indígenas brasileiros, em sintonia com a política indigenista adotada pelo imperador D. Pedro II, sendo expresso no Regulamento das Missões de 13 de maio de 1845. Segundo Vasconcelos (1999, p. 40), as concepções básicas do projeto de Bonifácio orientaram e integraram a política indigenista que vigorou até o período republicano. Contudo, na prática dos dirigentes das diferentes províncias brasileiras, ela política oscilava entre ações de brandura e de violência. Mesmo nas expedições mais “brandas”, o uso de armas e violência contra os índios foi recorrente.

Segundo Carneiro (1992, p. 143) a formação de bandeiras para aldear índios, tanto para reuni-los como para sedentarizá-los sob o governo de missionários ou leigos, constituía-se em prática antiga, iniciada em meados do século XVI, pois a “domesticação” dos índios supunha sua fixação em aldeamentos, sob o jugo de leis dos não indígenas.

As bandeiras realizadas em Mato Grosso, no século XIX, também referendadas na documentação da época como “expedições”, “expedições de bandeiras”, ou ainda “expedições de pacificação”¹²⁶, além de conservarem algumas características típicas daquelas realizadas nos séculos anteriores¹²⁷, incorporavam novas estratégias, à medida que se acentuava a discussão referente à brandura. A formação das “bandeiras”, na região, era uma das principais estratégias utilizadas pelo governo e também por particulares para promoverem o contato entre os não índios – tidos como civilizados – e os índios, considerados bravos, arredios e selvagens, tendo por objetivo o estabelecimento de seu aldeamento, catequese e civilização dos indígenas.

¹²⁵ Em *Discurso preliminar*, de 1854, Varnhagem diverge de vários pontos do *Regulamento das Missões de 184*. Ler DISCURSO In: CUNHA, 1992.

¹²⁶ O termo “pacificação” foi utilizado por representantes da província de Mato Grosso, “conforme sua visão e interesse, principalmente econômico, para designar o contato com os Coroados para a configuração mato-grossense (ALMEIDA, 2002, p. 89).

¹²⁷ No período colonial, a repressão aos índios era realizada por *bandeira de preá* que tinha por principal estratégia o uso de armas e a utilização da violência contra os índios. Ver sobre o assunto em Cassiano Ricardo (1942).

Para implementar as ações de expedições da província de Mato Grosso, contava-se com um aparelho administrativo que respaldava as estratégias de contato com os indígenas¹²⁸. A Chefatura de Polícia, a Diretoria Geral dos Índios, bem como a Tesouraria da Fazenda e a Presidência da Província eram as instâncias que trabalhavam em conjunto na tentativa de assegurar a “civilização” dos índios e impor a “ordem” na Província (SILVA, 2001, p. 90). A criação dessas instâncias contribuiu para o trabalho de categorização e quantificação dos índios que habitavam em Mato Grosso.

A classificação atribuída aos indígenas pelo governo imperial, em território nacional, os subdividia em “bravos” e “selvagens” ou “domésticos” e “mansos”¹²⁹. Em relação a um suposto nível de civilização, as nações indígenas que viviam na província de Mato Grosso foram divididas, em 1848, pelo Diretor Geral de Índios da Província, Joaquim Alves Ferreira, em três grandes grupos, que ele denominou de “três categorias”. O primeiro era formado por nações indígenas que viviam aldeadas sob a tutela do governo; o segundo composto por tribos que ainda viviam em primitivo estado de independência em relação aos não índios, todavia estabelecia algum tipo de contato com a sociedade; e o terceiro era formado por grupos considerados “hostis”, pelo fato de resistirem ao domínio “branco” (FERREIRA, 1848, p. 30)¹³⁰.

Os índios considerados “selvagens” e “hostis” foram os que mais sofreram com a ação de bandeiras, com destaque para os Bororo é um dos grupos mais significativos para história de Mato Grosso, sendo expressivamente noticiados na documentação oficial e nos relatos de viajantes e memorialistas da época.

O início do contato entre os Bororo e os não índios se deu ao longo do período setecentista, quando o seu território foi penetrado e ocupado por agentes coloniais, notadamente, os bandeirantes paulistas¹³¹. A ênfase desse contato se deu na primeira metade dos oitocentos, principalmente, após a divisão desse grupo em três subgrupos: os Bororo da

¹²⁸ Em Cuiabá, a Chefatura de Polícia, criada pela Lei nº 261, de 3 dezembro de 1841, também se prestava a apoiar e executar ações diretamente relacionadas às questões indígenas. A Diretoria Geral dos Índios, com sede em Cuiabá, foi criada em 1846 e sua função era a de viabilizar a aplicação do Regulamento das Missões de 1845. A Tesouraria da Fazenda foi a instância responsável pelos investimentos na catequese e alocação dos recursos financeiros destinados aos aldeamentos e civilização indígenas (SILVA, 2001, p. 90).

¹²⁹ O Regulamento de 1845 estabeleceu que o governo provincial deveria categorizar os índios em “mansos”, “domésticos” e “bravios” (CUNHA, 1992).

¹³⁰ De acordo com a classificação de Ferreira (1848, p. 31-33), pertenciam ao primeiro grupo as seguintes tribos: Guaicuru, todos os Guaná, Guaxi, Bororo da Campanha, Bororo Cabaçal e Caiapó. No segundo grupo foram alistados os Caiuá, Chamacoco, Cadiuéo, Guató, Bacairi, Pareci, Maibaré, Apiacá, Guaraió, Jacaré e Caripuna. O último grupo era composto por Bororo Coroado, Cajabi, Barbado, Cabiri, Nambiquara, Tapanhuna, Mequém, Cautário, Pacáz, Cenabó e Arara.

¹³¹ De acordo com Almeida (2002, p. 27), os cronistas do período imperial denominavam os Bororo também de Porrudo, Coxiponé, Aravirá e Piriana. Eram utilizados pelos colonizadores como “guias” na exploração de territórios e guerreiros nas lutas que empreendiam em expedições contra outros grupos indígenas.

Campanha, Cabaçal e Coroado (ALMEIDA, 2002, p. 16). Quanto ao contato com os “civilizados”, os subgrupos dos Bororo eram também divididos tendo por base a localização geográfica, tomando por referência o rio Cuiabá¹³². Os Bororo da Campanha e Cabaçal receberam a denominação de Ocidentais, por habitarem a oeste do curso do rio Paraguai. Já os Bororo Coroado ficaram conhecidos por Bororo Orientais, por permanecerem a leste do rio (ALBISETTI & VENTURELLI, 1962, p. 281-282).

Pela documentação da época, é possível perceber o uso da força no contato estabelecido com os Bororo ao longo de todo o século XIX. Além do aprisionamento e mortes de muitos indígenas, a ação das bandeiras fez com que boa parte dos subgrupos dos Bororo da Campanha e do Cabaçal passasse a viver em aldeamentos, submetidos às leis da sociedade, sendo classificados, em 1848, pelo Diretor de Índios da Província, como “mansos e pacíficos” (FERREIRA, 1848, p. 21). Já os Bororo Coroado, considerado o único subgrupo Bororo que, mesmo separado de seus irmãos étnicos, resistiram em seus territórios primitivos e, por isso, representaram um dos grupos que mais enfrentou os agentes colonizadores, tornando-se, no entendimento dos dirigentes, um povo “selvagem” que necessitava de ser incorporado à sociedade “civilizada” (ALMEIDA, 2002, p. 16).

A política indigenista, proclamada D. Pedro II era destinada a promover o estabelecimento de catequese e civilização, tendo os seus primeiros efeitos surgidos a partir do “Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”, criado pela Lei nº 426, de 24 de julho de 1845, que defendia a brandura. Apesar dessa política indigenista ser revestida de um caráter humanístico, o documento abria brechas para que os governos provinciais adotassem as “bandeiras” como recurso para solucionar o problema da resistência indígena à civilização. Desse modo, o procedimento de bandeiras encontrou forte apoio dos Presidentes de Província e Diretores de Índios de Mato Grosso que, em geral, empregavam repressão e violência na atuação das bandeiras punitivas¹³³, bem como táticas de persuasão por meio de oferta de brindes, tais como ferramentas e vestimentas.

Na tentativa de diversificar as estratégias de contato com os índios “hostis”, o Presidente Augusto Leverger sugeriu ao Diretor-Geral dos Índios, Henrique José Vieira, capturar índios do grupo Bororo para que, em expedições futuras, pudessem fazer parte de bandeiras e

¹³² Segundo Ferreira (1848, p. 14, 21-23), é possível se ter mais detalhes dessa localização, pois segundo os registros do autor, cento e oitenta Bororo da Campanha habitavam na margem do Rio Paraguai, perto do Marco do Jaurú; os Bororo Cabaçal, em número de 110, habitavam as imediações do Jauru e nos Campos da Caiçara; Já os Bororo Coroado, não há especificação de número, sabendo apenas que habitavam nas Cabeceiras do rio São Lourenço.

¹³³ Segundo Vasconcelos, (1991, p. 104), em geral, a função das expedições era punir aqueles que não se ajustassem aos parâmetros da sociedade “civilizada”. Tal punição se dava por diversos meios, como pela expulsão e repressão das correrias, prisão, escravidão ou mesmo pelo extermínio.

contatarem com os seus irmãos Coroado (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1851). Essa estratégia de agenciar índios com intérpretes das expedições se respaldava no Decreto de 1845, que indicava a possibilidade de um grupo indígena persuadir outro, através de manifestações culturais com a linguagem e símbolos do grupo a ser contatado. Conforme Leverger, a bandeira organizada para o ano de 1852, deveria contar com a participação dos índios Bororo Cabaçal. Contudo, a tentativa não se efetivou, pois estes se negaram a participar de uma expedição contra os Coroado (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1852, p. 8). Após essa experiência frustrada, o Presidente Leverger, assim como os governos posteriores, continuou a utilizar os índios considerados “pacificados”, independente de pertencerem ao mesmo grupo, para a formação de contínuas bandeiras contra os Coroado, sempre empregando a força,¹³⁴ na tentativa sujeitá-los à “civilização”.

As constantes repressões contra os Coroado fizeram com que, na década de 1880, esses índios começassem a dar fortes sinais de cansaço frente à superioridade bélica do “civilizado” (ALMEIDA, 2002, p. 86). Além do uso da força, a estratégia de persuasão através de doação de brindes, como vestimentas e ferramentas, já haviam trazido vício e dependência dos índios em relação aos brancos (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1885). Essas debilidades enfrentadas pelos Coroado contribuíram para que a estratégia de persuasão, por intermédio de índios do mesmo grupo étnico passasse a ganhar mais visibilidade nos contatos com os Coroado.

Assim, as expedições realizadas em Mato Grosso, nos anos de 1880 e 1886, para contatar os Coroado, apesar de não terem sido isentas do uso de força, podem ser consideradas as mais brandas ocorridas na província, uma vez que conseguiram utilizar esses índios Bororo como intérpretes e agentes de persuasão.

3.2. As expedições de 1880 e 1886: a suposta “pacificação” dos Bororo Coroado

Em de 1880, após o fracasso de bandeira contra os Coroado¹³⁵, o então Presidente Rufino Enéas Gustavo Galvão (Barão de Maracajú)¹³⁶ organizou duas expedições em direção

¹³⁴ O Relatório do Presidente da Província de 1880, apresentado pelo Barão de Maracajú (p. 6) indicou que, ainda em 1852, Leverger ordenou ao Diretor de Índios que organizasse uma expedição, que foi composta por dezesseis integrantes, dentre os quais havia um índio Guaná, que exercia a função de trilhador.

¹³⁵ Após a um ataque dos Coroado ao sítio Bananal, que pertencia ao alferes José Martins de Oliveira, em 09 de outubro de 1880, no qual foram mortos o filho menor, a esposa do alferes e um índio Guató. Em seguida, o

à região de São Lourenço, visando combater esse grupo: uma partiu da Colônia Militar de São Lourenço e outra de Cuiabá. De acordo com Maracajú, aquela que partiu da colônia militar “[...] afugentou para longe os índios Coroado”. Já a que partiu de Cuiabá para o Alto São Lourenço – comandada pelo alferes Antonio José Duarte – contou como o auxílio de outros índios Bororo, “[...] tendo encontrado alguns aldeados na margem direita do Alto São Lourenço, conseguiu capturar e trazer para Cuiabá, cinco mulheres de dozes crianças” (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1881, p. 6).¹³⁷

Ao relatar ao Presidente da Província sobre a experiência da expedição, Duarte afirmou que, ao cercar o aldeamento ordenou “[...] aos Bororo que entrassem no aldeamento e fizessem a fala aos silvícolas, conforme as recomendações”. A intenção era de submeter todos ou pelo menos a maioria dos índios ao domínio da expedição. Segundo o comandante, entretanto, a expedição não atingiu o êxito esperado, pois, ao se aproximarem das casas, foram atacados pelos Coroado, armados com flechas (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Ofício, 1880). Ao que parece, os índios que participaram da expedição de 1880 – apesar de serem classificados como Bororo – não pertenciam ao subgrupo Coroado e, por isso, estes não aceitaram contatar de forma amigável com um outro grupo étnico.

Mesmo não conseguindo render e aprisionar todos os índios encontrados, a captura das cinco mulheres e doze crianças, em 1880, fez com que os dirigentes mato-grossenses delineassem uma nova estratégia para pacificação dos Coroado, através da prática de apadrinhamento por parte de famílias que gozavam de prestígio social.

Dos índios capturados na expedição de 1880, nove eram da etnia Coroado. Após o aprisionamento, foram entregues às autoridades locais, como o Juiz de Direto. Em seguida, personalidades políticas da província foram nomeadas tutores dos índios, ficando responsáveis pelo tratamento e educação dos silvícolas. O próprio Diretor Geral de Índios, Thomaz Antonio Rodrigues de Miranda, em ofício ao Presidente da Província, relatava os procedimentos da tutela até o batismo da índia Cibaé Modojobádo – conhecida na literatura mato-grossense como Rosa Bororo – e suas filhas. De acordo com os registros do Diretor:

[...] em cumprimento ao que me foi por Vossa Excelência [Presidente da Província] determinado em ofício, fiz chegar ao Dr. Juiz de Direito interino dos nove índios da tribo dos Coroado – trazidos pelo expedicionário major Lopes da Costa Moreira e o alfares Antonio José Duarte; tenso sido

Presidente Maracaju organizou uma força contra os Coroado. Porém, essa represália fracassou, devido às dificuldades que o período das chuvas apresentava à comissão.

¹³⁶ Rufino Enéas Gustavo Galvão assumiu o cargo de presidente da província, em dezembro 1879, governando Mato Grosso até maio de 1881 (SIQUEIRA, 2002, p. 149).

¹³⁷ Ler também sobre a expedição de 1880 nos relatórios de Presidente de Província de Mato Grosso referentes aos anos 1880, p. 6, 52-57 e 1888, p. 4.

nomeado tutor da índia e suas duas filhas trazidas pelo referido alferes Duarte. Cuida minha família de dar-lhes o tratamento e educação necessárias, a fim de poderem ser em breve batizados e vacinados (DIRETORIA GERAL DOS ÍNDIOS. Ofício nº 74, 1881).

As índias tuteladas pelo Diretor, assim como outros indígenas capturados foram batizados em 1882, ficando aos cuidados de famílias que gozavam de prestígio social, as quais deveriam dar-lhes o tratamento e a educação necessária para prepará-los para persuadir outros índios de seu grupo étnico. Com base nessa experiência, após uma investida contra os Coroados, em 1885¹³⁸, o Alferes Antonio José Duarte descreveu ao então Presidente da Província, José Joaquim Ramos Ferreira, os procedimentos que adotou na expedição que comandou em 1880. Em seguida, propôs:

[...] aprisionar um indígena, que tivesse filhos, e em seguida envia-lo de voltar para o aldeamento, deixando os filhos como reféns na cidade. Em troca da própria liberdade e dos seus, o índio deveria retornar ao aldeamento para realizar o contato com a tribo e realizar a catequese (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1885).

Essa sugestão de manter os filhos de indígenas como reféns na cidade, para que os índios adultos se predispusessem a retornar à aldeia e realizar a catequese dos Coroados, em troca da liberdade ou retorno de seus entes, foi aceita por Joaquim Galdino Pimentel, que assumiu o governo de Mato Grosso em 1885. A indicação de Duarte foi executada no ano seguinte, uma vez que desde seu discurso de posse, o Presidente expôs planos para integrar os Bororo à civilização (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1886).

A expedição realizada em 1886, comandada pelo alferes Antonio José Duarte, teve duas investidas contra os Coroados, as quais partiram de Cuiabá rumo ao Alto do Rio São Lourenço. A primeira foi iniciada em abril de 1886 e teve por principal tática a distribuição de brindes e a participação de Rosa Bororo e mais 5 índias e 1 índio Coroados que haviam sido capturados nas expedições de 1880. A esse respeito, Duarte afirma que além de “[...] brindes para os selvagens levava como medianeiras seis índias e um índio daquela tribo de índio, que há tempo tinham sido aprisionados e viviam entre nós já afeitos aos costumes da vida civilizada”. O alferes acrescentou, ainda, que os índios que participavam da expedição estavam em pleno acordo acerca da catequese (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1886). Esse relato foi complementado em outros dois documentos, os quais também apresentaram elementos

¹³⁸ De acordo com Duarte, em 28 de julho de 1885, recebeu “[...] ordem para novamente subir ao rio São Lourenço e bater pela segunda vez os índios ali aldeados” (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS, Relatório, 1885).

discursivos que enfatizam sobreposição da cultura dita civilizada, em relação aos costumes daquela etnia indígena.

Segundo o relatório da Presidência da Província, de 1886, ao se aproximarem da aldeia, Duarte pôs em prática a seguinte estratégia: “[...] soltar os índios Coroado que levava consigo no sertão e esperar pelo resultado da catequese que iam promover”. Complementando esse relato, João Augusto Caldas (1887, p. 27), que compunha a expedição, afirmava que ao adentrarem no acampamento, as índias que participaram dessa investida “[...] despiram-se de toda a roupa e pintaram-se de vermelho de urucum, a moda dos seus”, com desenhos correspondentes a tribo que pertenciam, com forma de serem reconhecidas pelos seus e, assim, conseguir atraí-los aos colonizadores.

Essa expedição foi encerrada em junho de 1886, quando 28 indígenas – sendo 16 do sexo masculino e 12 do feminino –, se apresentaram no acampamento, juntamente com as “índias civilizadas” (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1886). Logo em seguida, os persuadidos foram levados à Cuiabá, sendo batizados e apadrinhados por ocupantes de cargos públicos e suas respectivas esposas, que atribuíam aos indígenas seus próprios nomes, dentre eles, o Presidente da Província em exercício, Joaquim Galdino Pimentel.

Assim que os 28 índios “pacificados” foram entregues às autoridades locais e passada a euforia da “pacificação” dos Coroado, Duarte sugeriu ao Presidente que reunisse os sete índios – seis mulheres e um homem – que participaram da primeira expedição, com os demais pacificados em um local apropriado e durante alguns meses, para que fossem preparados para fazerem parte de uma nova expedição. Conforme sugestão, os índios foram reunidos no acampamento Couto Magalhães, localizado nas proximidades da capital de Mato Grosso (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1886).

Com o objetivo de civilizar um maior número de Coroado, o presidente Pimentel determinou ao alferes Duarte que realizasse nova expedição. Dessa forma, em agosto de 1886, voltou ele à região do rio São Lourenço, acompanhado de 44 praças e 47 índios Coroado¹³⁹ para empreender a segunda investida de sua pacificação. A segunda expedição estabeleceu o contato, conseguindo persuadir mais de sessenta e oito índios e entregando-os ao chefe da expedição, em outubro de 1886. De acordo com Almeida (2002, p. 111), até o final daquele ano “[...] chegaram à Cuiabá mais quatrocentos e trinta índios Coroado, o que aos olhos dos contemporâneos, representa realmente a dominação desse grupo”.

¹³⁹ Em um documento avulso do APMT (Lata 1886 A) há a relação nominal dos índios Coroado relacionados que se achavam no acampamento Couto Magalhães e que seguiram para o Alto São Lourenço, em companhia de Duarte na segunda expedição de 1886.

Os Bororo Coroado “pacificados”, em 1886, foram reunidos em duas colônias militares criadas no ano seguinte. A colônia Izabel recebeu os Coroado do Baixo São Lourenço, ficando a direção a cargo do alferes Manoel da Cunha Moreno. Já a colônia Tereza Cristina recebeu os Coroado do Alto São Lourenço, sob a direção do alferes Antonio José Duarte. Segundo o Presidente da Província, esses locais foram destinados a receber os Coroado já “pacificados” e continuar o processo de sua civilização por intermédio da catequese (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1887). Deste modo, a criação dos aldeamentos “Tereza Cristina” e “Izabel” representou, para os dirigentes da época, a submissão e civilização de um dos grupos indígenas de Mato Grosso, considerados mais “hostis”.

Ao analisar esse processo de contato entre índios e não índios, em Mato Grosso, é possível notar que o projeto de civilização silvícola no Brasil do século XIX, não foi determinado apenas pela política indigenista imperial, nem somente por determinações de um ou outro governo provincial isoladamente. O resultado do contato entre índios e não índios, na província mato-grossense, pode ser entendido como fruto do processo de constantes conflitos e negociações entre diversos sujeitos, em especial, entre os ocupantes de cargos públicos da época e os indígenas, pertencentes ou não a um mesmo grupo étnico. Por um lado, as relações estabelecidas entre “brancos” e índios ocorriam por determinação do governo imperial e interferência de diretores de índio, comandantes das bandeiras e expedições, bem como de administradores locais e militares que propunham rumos a serem tomados em relação ao segmento indígena. Por outro, as relações de contato sofriam interferência dos próprios índios que agiram de forma ativa frente ao projeto civilizador, através da resistência, negociação ou mesmo cessão às imposições dos “brancos”, atuando, assim, como sujeitos que expressavam suas vontades, no interior de relações de dominação e submissão postas.

Nas expedições promovidas pela Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso, ao logo do século XIX, é possível perceber a configuração de diversas estratégias para atingir a “civilização” dos silvícolas. Nesse contexto, as expedições de 1880 e 1886 ganham destaque ao utilizar métodos mais brandos de contato, apesar de não descartado o uso da violência. Nessas duas expedições em destaque, chama atenção os relatos que indicam que os indígenas Bororo Coroado, considerados “hostis”, após terem sido capturados pelas expedições, foram levados à cidade de Cuiabá para serem apadrinhados por famílias que gozavam de prestígio social, sob o discurso de que deveriam receber educação necessária para integrarem as expedições. Tais relatos levaram-me a analisar o projeto de educação para população indígena de Mato Grosso, inscrito na prática de batismo e apadrinhamento de crianças indígenas, na

tentativa de investigar as possíveis experiências de educação vivenciadas por crianças desse grupo étnico.

3.3. Projeto de educação para a população indígena de Mato Grosso no século XIX

No século XIX, a “domesticação” dos indígenas estava inserida em um propósito maior, o da formação do Estado nacional brasileiro. Desse modo, a política indigenista do governo imperial tinha por princípio “civilizar” os índios e incorporá-los ao Estado, sujeitando-os às leis e aos costumes regulares da sociedade não índia (CUNHA, 1986, p. 170). Segundo Amoroso (1998), para alcançar tais intentos, essa política foi erguida sobre os pilares da catequese e da civilização, sendo pautada em preceitos que “[...] giravam em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional”.

As primeiras ações discursivas e práticas do governo brasileiro para consolidar a educação para indígena no século XIX ocorreram no campo da legislação (SILVA, 2002, p. 10). Na ocasião da Constituinte de 1823 já se discutiam estratégias básicas para promover sua catequese e civilização. De acordo com Vasconcelos (1999, p. 47), a partir do Ato Adicional de 1834, a política indigenista começou a surtir os primeiros efeitos, ao optar por dividir com as Assembleias Provinciais a responsabilidade sobre a catequese e civilização. Entretanto, foi o *Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios* – Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845 – que apresentou maior referencial para a política indigenista do Império, por estabelecer diretrizes para o aldeamento e a catequese que vigoraram até o período republicano.

O Decreto nº 426/1845 estabeleceu a criação dos aldeamentos nas províncias com o propósito de facilitar a administração e a aplicação das determinações previstas no regulamento. Isso porque, a localização dos povos indígenas sob o comando do Estado era uma referência importante para as autoridades locais, interessadas em reunir e aldear os grupos localizados geograficamente próximos. A intenção era implantar a catequese no interior de cada aldeamento para que, através dela, os costumes selvagens pudessem ser substituídos por práticas civilizatórias, tais como a submissão ao trabalho, fazendo com que os aldeamentos fossem sendo transformados em vilas e povoados, na medida em que os indígenas incorporassem os costumes dos não índios (SILVA, 2001, p. 24).

Para o desenvolvimento do projeto de catequese e civilização dos índios aldeados, o *Regulamento das Missões* indicava que sua administração deveria ficar a cargo de leigos, limitando a atuação dos religiosos. Desse modo, o Decreto nº 426 determinou que em todas as Províncias haveria um Diretor de Índios, o qual seria nomeado pelo Imperador. Em cada aldeamento, um Diretor da aldeia, que seria nomeado pelo Presidente da Província, bem como um missionário.

Ao Diretor Geral dos Índios caberia exercer funções, no âmbito do executivo, judiciário e até do legislativo, circunscrevendo suas atribuições desde a distribuição de terra até a de criação de escolas e de forças militares. O Diretor da aldeia – conhecido como diretor parcial – ficava incumbido de administrar o aldeamento que estivesse em sua responsabilidade, devendo agir em conformidade com a proposta do Diretor Geral de Índios.

Ao missionário caberiam as funções de instrutor religioso e de educador nas aldeias. Este só poderia substituir o Diretor da aldeia quando houvesse impedimento do tesoureiro. No que diz respeito à conversão dos índios à religião católica, o Diretor dos Índios deveria "[...] esmerar-se em que lhes sejam explicadas as máximas da Religião Católica, e ensinada a Doutrina Cristã, sem que se empregue nunca a força, e violência; e que não sejam os pais violentados a fazer batizar seus filhos, convindo atraí-los à Religião por meios brandos, e suasórios" Nessa mesma direção, o missionário católico ficaria responsável por “[...] pregar a Religião de Jesus Cristo e as vantagens da vida social” (CUNHA, 1992, p. 193).

No que se refere ao ensino, o Decreto nº 426, de 1845 também previa “[...] ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispusessem a adquirir essa instrução”. De acordo como Amoroso (1998, grifos da autora), “A finalidade da educação para os índios era a *conversão pelo trabalho*”. Isso porque, a lei propunha ainda a “formação para o trabalho”, já que o projeto apontava para a criação de oficinas de artes mecânicas, estimulava o cultivo da agricultura, o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como a da navegação.

Para viabilizar a aplicação das diretrizes apresentadas no *Regulamento das Missões*, de 1845, a província de Mato Grosso criou, em 12 de maio de 1846, a Diretoria Geral dos Índios, com sede em Cuiabá (GOMES JARDIM, 1846). Juntamente com essa Diretoria, outras instâncias, como a Chefatura de Polícia, a Tesouraria da Fazenda e a Presidência da Província, trabalhavam em conjunto, na tentativa de assegurar a “civilização” dos índios e impor a “ordem” (SILVA, 2001, p. 79).

Num primeiro momento, a publicação do *Regulamento das Missões* foi vista com expectativas promissoras por diversos administradores locais, como Pimenta Bueno, Gomes Jardim e Augusto Leverger. Contudo, após a criação da Diretoria Geral dos Índios, em Mato Grosso, as autoridades indicaram, em seus discursos, vários problemas estruturais, tais como falta de verbas e a dificuldade de conseguir pessoas aptas e disponíveis para exercerem as funções administrativas previstas no projeto, contribuíram para dificultar a implantação efetiva do mesmo.

Apesar de o Decreto nº 426 de 1845 instituir a administração leiga, em Mato Grosso, os missionários acumulavam tanto as funções estabelecidas no Regulamento como as atribuições dos diretores parciais. Isso contribuiu para que, em meados do século XIX, os atritos e impasses entre missionários e diretores das aldeias fossem cada vez mais instigados. Em 1857, os missionários passaram a gozar legalmente de mais liberdade de atuação na catequese dos aldeamentos. O Regulamento das Colônias indígenas, relativo às províncias do Paraná e Mato Grosso, foi sancionado pelo governo imperial, no ano de 1857, e teve por finalidade orientar a organização de colônias para “catequese” dos índios com objetivo de facilitar a navegação fluvial entre as duas províncias. Esse regulamento das colônias não apresentou mudanças significativas quanto ao método empregado para a catequese. Todavia, instituiu o que na prática já vinha sendo adotado nas duas províncias. No que diz respeito à função dos missionários, enquanto o regulamento de 1854 estabelecia uma submissão desses religiosos em relação aos diretores leigos, o regulamento de 1857 determinava que os missionários poderiam exercer autoridade máxima nas colônias, podendo ser encarregados das questões religiosas e administrativas (VASCONCELOS, 1999, p. 80; 83-84).

Desde o período colonial, Mato Grosso já contava com diversos aldeamentos de índios, geralmente, em destacamentos e colônias militares que reuniam índios com a finalidade de proteger as fronteiras nacionais e submetê-los às normas da sociedade não indígena. Ao longo de todo o século XIX, os aldeamentos atendiam a várias conveniências, podendo ser:

[...] estruturados ou deslocados para regiões de disputas por frentes pastoris ou agrícolas e para áreas com presença de índios *selvagens*; podiam ser assentados em rotas fluviais e de tropeiros, acompanhadas de instalações militares, para servirem de infra-estrutura, e, ainda, de fonte de abastecimento e reserva de mão-de-obra (SILVA, 2001, p. 56).

Em meados do século XIX existiam na província de Mato Grosso diversos aldeamentos. Quatro deles foram mencionados pelos dirigentes locais por mais se aproximarem das prescrições estabelecidas pelo *Regulamento das Missões*. O primeiro era localizado na Freguesia de Albuquerque, sendo organizado em duas aldeias, a dos Guaná, na Freguesia de

Albuquerque e a dos Kinikináo, denominada de Missão Nossa Senhora do Bom Conselho, localizada nas proximidades da Freguesia de Albuquerque, em um lugar conhecido por Mato Grande. O segundo era o dos índios Terena e Laiana, na Villa de Miranda. O terceiro aldeamento era formado pelos índios Guarayo, sendo denominado de Adeia Santa Ignez e localizado na cidade de Mato Grosso. O quarto aldeamento era o dos índios Pareci, sendo estabelecido na Villa do Diamantino (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1854; 1858 e 1865).

De modo geral, os índios aldeados eram submetidos à aprendizagem da fé e da moral cristã, a devoção ao Estado Nacional, o aprendizado de ofícios e, quando possível ou viável, o ensino das primeiras letras. O propósito dessas ações era fazer com que eles abandonassem seus hábitos culturais, considerados “selvagens” e incorporassem outros valores, como a moral católica e os modos de produção do trabalho, característicos de países ocidentais.

Dentre os aldeamentos criados na província de Mato Grosso, até o início da década de 1860, a Aldeia de Nossa Senhora do Bom Conselho foi considerada exemplar e possuidora de escola de primeiras letras, sendo constituída, em sua maioria, por índios da etnia Kinikináo, pertencentes à família dos Guaná, sendo localizada em um lugar denominado Mato Grande, o qual fazia parte da Freguesia de Albuquerque (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1858).

Os índios kinikináo haviam se retirado da Missão Nossa Senhora da Misericórdia, na Freguesia de Albuquerque, onde receberam a catequese com os Guaná, e passaram habitar em Mato Grande no início da década de 1850. De acordo com Silva (2001, p. 62; 70), os índios Guaná foram reunidos na Missão de Nossa Senhora da Misericórdia, em Albuquerque, por volta do ano de 1819, pelo capuchinho José Maria de Macerata. Nessa aldeia, a agricultura foi incentivada a fim de que os mesmos índios pudessem fornecer víveres alimentícios aos demais habitantes da fronteira.

Na aldeia do Bom Conselho, as ações educativas estavam voltadas não só para catequese, mas também para a instrução, sendo as crianças o maior alvo do ensino de primeiras letras, devido à resistência dos mais velhos em abandonar seus “costumes selvagens”. Os meninos chegaram a contar com o professor para o ensino de primeiras letras, um mestre de música, bem como o de ofícios mecânicos, onde aprendiam as lides da lavoura, ferraria e ourivesaria. Já as meninas tinham a disposição uma mestra de costura (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1854, 1858; Ofício, 1855; MOUTINHO, 1869, p. 137).

No período da Guerra do Paraguai (1864-1870), diversos aldeamentos da Província de Mato Grosso, estabelecidos em região de fronteira e rotas fluviais, foram desintegrados. Em consequência da invasão paraguaia, desde 1865 muitas escolas deixaram de funcionar, inclusive a escola dos índios Kinikiáo, da aldeia Nossa Senhora do Bom Conselho. Os relatórios da Presidência da Província apresentados à Assembleia Legislativa, nos anos de 1865, 1866, 1868, indicaram que as escolas de Corumbá, Albuquerque e Miranda estiveram vagas desde 1865, em consequência da invasão paraguaia, sendo que as de Poconé e Santana do Paranaíba pela falta de opositores.

A partir da década de 1870, o governo de Mato Grosso criou sete diretorias encarregadas do aldeamento e catequese dos índios. Conforme ofício da Presidência da Província de 25 de fevereiro de 1879, existiam criadas sete delas, a saber: dos Terena e Layauna, na Vila de Miranda; dos Bororo e Cabaçal, à margem direita do rio Jaurú; dos Guaná, na Freguesia de S. José de Herculanea (Coxim); dos Guaraiú, à margem direita do rio Guaporé; dos Apiacá, às margens dos rios Juruena e Arinos; dos Caipó, em Santana do Paranaíba e dos Cadiuco em Leiteque, município de Corumbá.

Em 1879, as sete colônias ficaram reduzidas nas seis seguintes: São Lourenço, Conceição de Albuquerque, Miranda, Brilhante, Dourados e Itacayú. Dentre essas colônias, apenas a de São Lourenço é descrita como possuía de escola de ensino primário (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1879). Contudo, não há indicação sobre o modo de funcionamento e provimento da referida escola para indígenas.

Na década de 1880, as colônias militares de Mato Grosso foram ainda mais reduzidas. De acordo com relatório de Presidente da Província de 1884, as dos aldeamentos de Albuquerque, Miranda, Brilhante e Dourados eram integradas de apenas “um diretor e três soldados, habitando em palhoças e plantando apenas o necessário para seu sustento”. Nesse relatório, o Presidente da Província enfatizava que a colônia de São Lourenço era a única que prosperava, ou seja, que mantinha funcionamento regular.

Já em 1886, funcionavam apenas quatro: as de São Lourenço, Miranda, Conceição de Albuquerque e Dourados (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1886, p. 54). Tal situação fez com que o governo local discutisse a possibilidade extinguir as aldeias decadentes e fundar novos aldeamentos. As expedições indígenas, realizadas em 1886, que supostamente “pacificou” os Bororo Coroado, em 1886, contribuíram para a criação de duas colônias militares criadas no ano de 1887: a colônia Izabel, que reuniu os Coroado do Baixo São Lourenço e a colônia Tereza Cristina, que agregou os Coroado do Alto São Lourenço. A Colônia Militar São Lourenço foi extinta no início de 1888. Os relatórios da Presidência da

Província, apresentados nos anos de 1887 e 1888, indicam que os indígenas que nela habitavam foram removidos para a Colônia Militar Tereza Cristina. Logo após a sua criação, dessa Colônia, o governo local mandou criar “escola para o ensino dos meninos indígenas”, sendo “a princípio, regularmente frequentada” pelas crianças (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1888).

Em uma breve leitura da documentação ligada à Presidência da Província e à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso é possível observar que, os indígenas das aldeias do Bom Conselho, de São Lourenço e Tereza Cristina, independente do sexo ou idade, deveriam ser batizados e aprender os preceitos do cristianismo e conhecer as leis do Estado. Já a realização de tarefas era marcada pela distinção geracional e de gênero. Os índios adultos aprendiam ofícios mecânicos, em especial, os da lavoura. As índias empregavam-se nos arranjos das casas e na arte da costura. Já as crianças indígenas, descritas pelos presidentes da província e diretores de índios como “índios menores” ou “pequenos índios”, poderiam receber o ensino das primeiras letras, aulas de música e de alguns ofícios mecânicos (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1858).

De modo geral, os meninos indígenas deveriam aprender a ler e escrever, bem como música e ofícios mecânicos úteis à formação para o trabalho. O ensino para as meninas era voltado para a aprendizagem de ofícios domésticos. Além disso, é possível notar que, por haver forte resistência à mudança de costumes, por parte dos índios adultos, as crianças indígenas constituíram-se no principal alvo das ações educacionais nos aldeamentos (MOUTINHO, 1869, p. 138; PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório 1888, p. 17).

Os vestígios da presença de escola nas aldeias do Bom Conselho, de São Lourenço e Tereza Cristina permitem questionar como se deu a educação para índios nos limites nos aldeamentos, tendo por base o *Regulamento das Missões* de 1845, que esteve em vigor até o final do século XIX. A inserção do ensino de primeiras letras em aldeamentos de Mato Grosso não significa que escola das aldeias era voltada, exclusivamente, para os indígenas, podendo admitir também os não índios. Isso porque, sua presença de não índios nas aldeias do século XIX fazia com que, na maioria das vezes, a escola, assim como outras instituições de apoio às populações indígenas aldeadas, atendessem aos não índios usando a verba destinada à catequese dos índios.

Cabe aqui ressaltar a importância e necessidade de se investigar a educação nos aldeamentos da província de Mato Grosso, para uma melhor compreensão do universo das práticas escolares voltadas para a população indígena nas aldeias. Contudo, não há intenção de aprofundar sobre esses aspectos nesta Tese. Isso porque, considera-se também que é

pertinente indagar sobre possibilidade de diversas ações educativas voltadas para os indígenas, pensadas para além dos limites dos aldeamentos, sobretudo, as que ocorriam nos espaços urbanos das vilas e cidades. Nesse sentido, é possível questionar se havia ou não inserção de índios no processo educativo formal dos espaços urbanos.

Para pensar as trajetórias educacionais de indígenas, para além das práticas educativas dos aldeamentos, é importante não confundir o projeto geral de educação para os indígenas com o Regulamento das Missões. O primeiro, era constituído de um projeto amplo que projetava ações de catequese e civilização para os indígenas em todo o território nacional. Já o segundo, era um dos instrumentos legais do governo imperial que estabelecia a catequese e instrução para os índios aldeados.

Por um lado, o Decreto de nº 426 de 24 de julho de 1845 constitui-se em um conjunto normativo amplo, que estabelecia, entre outras coisas, a catequese e instrução para o índio em aldeamento. Por outro, o pertencimento étnico-racial não era proibitivo para o acesso à escola pública das cidades e povoados. No caso da província de Mato Grosso, o imperativo legal de impedimento de acesso e permanência na escola, em geral, estava ligado a outras condições e situações.

A legislação educacional mato-grossense vedava a matrícula de indivíduos na condição jurídica de escravo, independente de cor ou pertencimento étnico; de detentores de moléstias e os não vacinados; quem não tivesse idade mínima para frequentar as aulas ou ultrapassasse a idade máxima fixada por lei; e quem apresentasse conduta incorrigível ou fosse expulso.¹⁴⁰ Assim, como a legislação educacional não proibia a matrícula de pessoas livres, os professores poderiam aceitar homens livres, fossem negros, índios ou mestiços nas escolas.

O *Regulamento das Missões*, na legislação educacional de Mato Grosso, bem como os relatórios de dirigentes locais permitem observar que a política indigenista do século XIX previa a prática de processos educativos, inclusive de escolarização, para que os índios que viviam em vilas e cidades pudessem incorporar os costumes da sociedade nacional. Sendo assim, o projeto de educação para o segmento indígena do século XIX não se restringia às ações educativas desenvolvidas no interior dos aldeamentos. Isso permite pensar na configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais para os índios em vilas e cidades. Entretanto, isso não significou que todos os índios tivessem acesso e permanência em

¹⁴⁰ Conf. o Art. 22º do Regulamento de 1854; Art. 36 do Regulamento de 1873; Art. 121 do Regimento interno de 1873; Art. 18 do Regulamento de 1875; Art. 119 do Regulamento de 1878; Art. 9 do Regulamento de 1889 (apud SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 22, 35, 74, 90, 134, 193).

instituição escolar, pois alguns indivíduos de diferentes grupos foram submetidos à escolarização e muitos outros não.

No decorrer do processo de aldeamento de diversos grupos indígenas, da província de Mato Grosso, muitos índios vivenciaram outra experiência civilizatória comum: habitar espaços urbanos, em meio à sociedade mato-grossense civilizada. No que diz respeito às crianças indígenas, várias delas foram levadas à Cuiabá ou a outras povoações para serem submetidas ao modo de vida dos perímetros urbanos e rurais, sendo inseridas no “mundo civilizado” em diferentes espaços sociais, com variados graus de inserção na sociedade mato-grossense e com diversas formas de experiências educativas.

3.4. Apadrinhamento e educação de crianças indígenas: o caso de Rosália

Ao longo do século XIX, os índios aprisionados em bandeiras e expedições, que foram levados para Cuiabá, receberam diversos tratamentos e educação por parte dos “civilizados”. O entrecruzamento entre relatos de dirigentes, viajantes e memorialistas, bem como fontes paroquiais e censitárias, permite ao historiador da educação apontar vestígios de diferentes espaços e estratégias educativas que os índios Bororo vivenciaram no cotidiano de Cuiabá, podendo levar ao desdobramento de diversas investigações na área.

A documentação pesquisada¹⁴¹ apresenta indícios da captura, tutelamento e o apadrinhamento da índia Cibaé Modojobádo, que recebeu o nome cristão de Rosa, e suas filhas batizadas como Rosália e Rita. Vestígios desse processo possibilitam pensar o projeto de educação inscrito na prática de apadrinhamento de crianças indígenas do subgrupo dos Bororo Coroado, as quais foram capturadas em Mato Grosso, no final do século XIX.

Rosa Bororo e suas filhas, Rosália e Rita, foram aprisionadas pela expedição de 1880, comandada pelo alferes Duarte¹⁴². Depois de capturadas, foram entregues ao Dr. Juiz de Direito e, em seguida, passaram a ser tuteladas pelo Diretor Geral dos Índios, Thomaz

¹⁴¹ Fontes como relatos da Presidência da Província, da Diretoria de Índios, bem como dos registros paróquias, recenseamento de 1890 e dados da instrução pública.

¹⁴² Nessa mesma expedição foram capturadas cinco mulheres de dozes crianças, sendo que nove desses indígenas pertenciam à etnia Bororo Coroado (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1881; Ofício nº 74 de 13/08/1881).

Antônio de Miranda Rodrigues, que foi nomeado pelo Juiz para ser tutor da índia e suas duas filhas.

Pela documentação, é possível pensar que as índias tuteladas pelo Diretor Geral de Índios conviveram com a família Miranda em um período anterior à realização do batismo e da vacinação, isso porque, após ter sido nomeado tutor de Rosa e suas filhas, o Diretor afirmou “Cuida minha família de dar-lhes o tratamento e educação necessária, a fim de poderem ser breve batizadas e vacinadas” (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Ofício nº 74, 1881). Ao que parece, esse período foi um primeiro momento de adaptação aos costumes da sociedade cuiabana e, possivelmente, momento de preparação para que as índias, pertencentes a um dos grupos indígenas de Mato Grosso considerados mais “hostis”, fossem conduzidas ao batismo e à vacinação sem resistência.

A cristianização dos índios mostrava-se aliada aos interesses do Estado, uma vez que se constituía em mecanismo de aproximação dos povos indígenas à cultura dita como “civilizada”. Sendo assim, os batismos eram feitos, sempre que possível, independente da aceitação de fato da religião Católica pelos grupos indígenas (PESOVENTO, 2004, p. 92). Desse modo, essa iniciação aferia um nome cristão ao “selvagem”, em substituição ao nome de origem étnica, podendo ser caracterizado como ritual de passagem demarcador da hostilidade à civilização, bem como símbolo da civilidade, do cristianismo e incorporação dos índios no seio da sociedade.

Contudo, mesmo impondo um nome cristão ao índio, em geral, os registros paroquiais de Cuiabá o descreviam como “índio”. Desse modo, é importante notar que o ato de modificar o nome de origem dos índios no batismo não significava que os não índios os aceitavam como iguais e que as distinções culturais fossem abolidas com o batismo. Além disso, esse ritual, por si só, não alterava as características físicas e a identidade cultural dos diferentes grupos indígenas existentes em Mato Grosso.

A cerimônia de batismo que transformou as índias Cibaé Modojobádo, em Rosa Miranda e, suas filhas em Rosália e Rita, aconteceu na Paróquia Bom Jesus de Cuiabá (Freguesia da Sé) em dias subsequentes. Rita foi batizada no dia 2 de maio de 1882, enquanto Rosa e Rosália no dia 3 de maio do mesmo ano. No ato do batismo, as índias receberam nomes cristãos, bem como uma idade aferida, possivelmente, pelo Cônego ou respectivos padrinhos, de acordo com a aparência física e traços de idade que as mesmas apresentavam. De acordo com os registros do Cônego Joaquim de Sousa Caldas, Rosa tinha mais ou menos 24 anos, Rosália mais ou menos 2 anos e Rita, nascida em 1876, mais ou menos 6 anos de idade.

Cabe ressaltar que o ato seguia uma tendência do período em escolher autoridades locais como padrinhos dos índios, para conferir importância social ao fato. Além disso, a escolha desses protetores assumia uma conotação de força e imposição, uma vez que não eram os pais e mães que escolhiam os padrinhos de seus filhos. A imposição de padrinhos católicos para os indígenas baseava-se na crença de que os “pais espirituais” tinham responsabilidades em relação aos seus filhos quanto à obrigação de lhes ensinar a doutrina cristã e os bons costumes (PERARO, 2001, p. 181).

Nos registros de batismo da Paróquia Bom Jesus de Cuiabá constam que Rosa foi apadrinhada, pelo então, Diretor Geral de Índios de Mato Grosso, Tenente Coronel Thomas de Miranda Rodrigues e, sua esposa, D. Maria Clara de Miranda. Já suas filhas, Rosália e Rita, foram apadrinhadas pelo Cadete João Augusto Caldas e D. Maria Augusta Caldas (Registro de Batismo Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá em 1882). Todavia, o simples registro da nomeação dos padrinhos na cerimônia batismal em Cuiabá não significava que os índios apadrinhados ficassem sob os cuidados exclusivos de seus padrinhos oficiais, isso porque, as relações e acordos sociais da época permitiam que os indígenas passassem a ser tutelados por outras famílias. Desse modo, é preciso pensar na complexidade e dinâmica das relações sociais do século XIX que envolviam a prática do batismo em Mato Grosso.

Apesar de serem apadrinhadas por diferentes famílias, Rosa e suas filhas Rita e Rosália, possivelmente, permaneceram juntas até 1886, recebendo tratamento e educação da família do Diretor Geral de Índios, Thomas de Miranda Rodrigues. Enquanto Rosália continuou na companhia da família Miranda, Rosa e Rita retornaram ao Aldeamento, como participantes da expedição de 1886. Uma lista nominal dos índios Coroado que se encontravam no acampamento Couto Magalhães e que seguiriam na segunda expedição contra a mesma etnia apresenta indícios de que Rita retornou ao aldeamento dos Coroado, juntamente com sua mãe, Rosa, como integrantes da expedição de 1886. Constam nessa lista, os nomes de 47 índios Coroado, entre eles, “Rosa Miranda” e “Rita” (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Lista nominal de índios, 1886).

Após o retorno da segunda expedição contra os Coroado, em 1886, o Diretor Geral dos Índios, Thomaz de Miranda Rodrigues, em ofício endereçado à Presidência, fez referência à educação ofertada à índia Rosa na sociedade cuiabana, como exemplo a ser seguido no apadrinhamento dos demais índios capturados em 1886. De acordo com o Diretor, assim como Rosa, os indígenas capturados deveriam “[...] receber educação através de famílias mais morigeradas do lugar, e que não os queiram como criados de servir, como é quase geral, a fim de servirem mais tarde de intérpretes e intermediadores para a catequese dos referidos índios”

(DIRETORIA GERAL DOS ÍNDIOS. Ofício nº 141, 1887). Esse relato ajuda a dar mais visibilidade ao projeto de educação inscrito na prática de apadrinhamento dos indígenas no final do século XIX, em Mato Grosso.

Ao analisar tal prática de apadrinhamento de índios aprisionados nas expedições de 1880 e 1886, em Mato Grosso, é preciso pensar que a proposta de educação para esses índios consistia em educar os indígenas por um determinado grupo social, que detinha um lugar definido na sociedade e que era motivado por uma intencionalidade. Pelos dados identificados na documentação consultada, é possível perceber que as “famílias mais morigeradas do lugar”, citadas pelo Diretor Geral de Índios, eram compostas por um grupo de dirigentes e ocupantes de mais altos cargos públicos e militares que gozavam de prestígio social local. Essas famílias residiam na Freguesia da Sé, considerada na época, a região mais nobre e central de Cuiabá, por funcionar como centro das decisões políticas, administrativas e comerciais de toda a província mato-grossense.

O relato do Diretor Geral de Índios indica que, o apadrinhamento de índios capturados ao longo do século XIX e levados à Cuiabá, em geral, tinha por finalidade adestrá-los para exercer serviço de “criados de servir” dos não índios. Isso porque, desde o início do século XIX, é possível verificar a presença de índios em Cuiabá, frutos de capturas das bandeiras. O desenhista Hércules Florence, que esteve em Mato Grosso na década de 1820, apresenta imagens de mulheres indígenas dos grupos Xamaccó e Bororo¹⁴³ que atuavam como “serventes em Cuiabá” (FLORENCE, 1977, p. 95; 185). Em geral, os índios adultos – homens e mulheres – eram aprisionados e levados para as cidades para servirem de escravos, prestando serviço nas residências de família, nas lavouras e nas mais diversificadas atividades econômicas da província que os escravos, em geral, desempenhavam (FERREIRA, 1848). As crianças, além de servirem nas casas de famílias, também eram encaminhadas para o Arsenal de Guerra (MOUTINHO, 1869; CRUDO, 2005).

A proposta do Diretor consistia em fazer com que os índios fossem apadrinhados e/ou tutelados por famílias ditas morigeradas, que quisessem oferecer aos “selvagens” tratamento e educação que os preparasse para “[...] servirem mais tarde de intérpretes e intermediadores para a catequese dos referidos índios”. Desse modo, a intencionalidade maior do apadrinhamento de índios, nesse período, era de levá-los os indígenas a conviverem no meio social de famílias que detinham prestígio social local. Entendia-se que, essa prática lhes

¹⁴³ Possivelmente, a imagem da “índia bororo servente em Cuiabá” apresentada por Florence pertence ao subgrupo dos Bororo da Campanha, uma vem que, na página 197 dessa obra, o autor relata sobre a morte e aprisionamento de índios Bororo da Campanha.

propiciaria a aprendizagem da língua portuguesa e dos costumes da sociedade cuiabana. Assim, estariam aptos a retornarem à aldeia de origem para servirem de intérpretes e agentes de persuasão aos demais indígenas de seu grupo étnico, ou seja, dos próprios Bororo Coroado. Isso porque, a tentativa de usar índios de outras etnias para contatar com os Coroado, em geral, não obtinha êxito, pois os mesmos resistiam ao contato.

Pelos relatos do Diretor Geral de Índios, é possível notar que a educação ofertada à Rosa Bororo, durante o período que conviveu com a família Miranda (1881-1886), foi enfatizada como forma de dar visibilidade a uma experiência de apadrinhamento que cumpriu o objetivo de preparar indígenas para servir como agentes de persuasão do seu grupo étnico. Contudo, é preciso pensar que outros silvícolas adultos, do subgrupo dos Bororo Coroado, assim como Rosa e sua filha Rita, também retornaram ao aldeamento como intérpretes da expedição que supostamente “pacificou” os Coroado¹⁴⁴. Desse modo, pode-se observar que o tratamento e a educação que levou à preparação para servir de intérprete e intermediadores para a catequese dos Coroado era destinado, em geral, aos indígenas adultos.

Já as crianças indígenas, por serem “filhos menores”¹⁴⁵ dos índios capturados, poderiam continuar sob a tutela de famílias consideradas morigeradas. De acordo com o alferes Duarte, em troca da ação de retornar à aldeia e realizar a catequese, geralmente, os índios recebiam a promessa da liberdade ou retorno de seus entes que permaneciam tutelados em Cuiabá (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1886). Nesse sentido, supõe-se que a participação de Rosa e Rita, como intérpretes e agentes de persuasão, na expedição de 1886, também pode estar relacionada à promessa de liberdade de Rosália, que permaneceu sob a tutela da família Miranda. Porém, os dados indicam que essa promessa não se cumpriu, pois, enquanto a mãe Rosa e a irmã Rita retornaram ao aldeamento como intérpretes da expedição de 1886 e, possivelmente, passaram habitar na aldeia Tereza Cristina, criada em 1887¹⁴⁶, a índia Rosália continuou sob os cuidados da família Miranda, vivenciando outra experiência educativa.

Apesar de ter sido apadrinhada, em 1882, pela família de João Augusto Caldas, Rosália foi registrada no Censo de 1890¹⁴⁷ como pertencente ao fogo de D. Maria Clara Miranda,

¹⁴⁴ Ver detalhes em Almeida (2002).

¹⁴⁵ Na documentação, é possível notar que a expressão “filho menor” estava ligado à ideia de criança, período da infância.

¹⁴⁶ A não permanência de Rosa e Rita em Cuiabá, após 1886 pode ser verificada nos dados do Censo 1890, uma vez os nomes dessas duas índias não foram registradas no fogo de D. Maria Clara Miranda e nem mesmo em nenhum fogo que apresentasse os sobrenomes Miranda e Caldas.

¹⁴⁷ Os dados do Censo de 1890 referentes às freguesias da Sé e São Gonçalo estão disponíveis In: PERARO, 2005.

viúva de Thomas de Miranda Rodrigues. Os dados do recenseamento descrevem a índia como “Rosália Clara de Miranda” e a registraram como parda, de acordo com a orientação de preenchimento, como apontado no primeiro capítulo desta tese. Neste caso, é possível notar que a classificação “parda” encontrada no Quadro Nominal da População Urbana da Freguesia da Sé de 1890 omitiu a identidade indígena de Rosália.

Outra evidência que Rosália continuou tutelada pela família do Diretor Geral de Índios é a referência de seu nome em um registro escolar do ano de 1890, no qual a índia é descrita como “Rosália de Miranda, tutelada de D. Maria Clara de Miranda” (RELAÇÃO DE ALUNOS, 1890). Esses dados indicam que, Rosália permaneceu no convívio da família de D. Maria Clara Miranda, oportunizando-lhe ou impondo-lhe o acesso a outros espaços sociais, como a escola. Assim, a trajetória da índia Rosália permite pensar que a estratégia de manter os filhos menores dos indígenas sob a tutela de famílias que gozavam prestígio social pode ter propiciado a algumas crianças indígenas apadrinhadas experiências educativas diferenciadas dos adultos, permitindo-lhes até o acesso à instrução pública primária.

Ao realizar a presente investigação, é possível notar que o estudo do apadrinhamento dos indígenas no final do século XIX, em Mato Grosso, possibilita apontar indícios, não só, do pertencimento étnico dos indígenas capturados, mas também apresenta indicativos do que ocorreu com as índias após o batismo, desde a identificação das famílias com as quais conviveram, os espaços sociais que participaram e a discussão em torno das possíveis formas de educação que vivenciaram.

Nesta mesma direção, a análise do apadrinhamento e tutelamento de Rosa Bororo e suas filhas, permite afirmar que a prática de batismo de indígenas, realizada no final século XIX, em Mato Grosso, proporcionou a configuração de diversificadas ações educativas dirigidas aos indígenas, podendo produzir diferentes experiências de educação entre membros de um mesmo grupo étnico, como foi o caso dos Bororo Coroados. Dentre as experiências proporcionadas pelo batismo e apadrinhamento indígena, é importante destacar os indícios de acesso desses sujeitos à escola primária, para se questionar em que medida, os diferentes grupos indígenas de Mato Grosso vivenciaram o processo de escolarização formal nesse período.

Diferente do caso de Firmo, que foi possível reconstituir sua trajetória educacional dadas as fontes existentes e o caráter público da vida adulta desse sujeito, no caso da Rosália as fontes não possibilitaram apreender a trajetória da menina indígena no interior da escola e sua imersão na vida adulta.

Buscando dar visibilidade às diferentes trajetórias educativas no período, considerando o pertencimento étnico-racial e social dos sujeitos, o capítulo a seguir destaca outra experiência educacional vivida por uma criança indígena que se tornou filho adotivo de uma senhora da elite de Cuiabá.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DE GUIDO: TRAJETÓRIA DO MENINO INDÍGENA



Imagem 8: Guido
Fonte: Oliveira (2007, p. 76)

Neste capítulo busca-se traçar o percurso educacional de um menino indígena da etnia Bororo que foi levado à Cuiabá para ser criado pelo Presidente da Província de Mato Grosso, Coronel Rafael de Mello Rego, e sua esposa, Maria do Carmo de Melo Rego. Essa trajetória individual é traçada a partir de relatos memorialista, escritos por Maria do Carmo de Mello Rego, mãe de criação do menino Bororo, batizado como Guido de Melo Rego.

Maria do Carmo publicou diversos relatos descrevem relativas aos costumes da etnia Bororo e dos moradores da cidade de Cuiabá, bem como visões de mundo em relação ao modo de vida do menino indígena em seu grupo de origem e da educação vivenciada, tendo por base as regras dos “civilizados” da cidade.

Dentre os escritos da autora, destaca-se o opúsculo “Guido: páginas de dor”, redigido logo após a morte do menino, em 1892, ou seja, quatro anos depois de ter sido adotado pelo casal. O título revela as condições de produção da obra, diário da relação da autora/mãe afetiva do menino, poucos meses após sua morte.

4.1 Marcas do processo de produção da “memória afetiva” de Maria do Carmo

Segundo Oliveira (2007) o registro ou a “memória afetiva” traz em sua escrita as marcas do contexto de produção. Cabe, portanto, descrever as condições dos registros memorialísticos de Maria do Carmo de Melo Rego para melhor situar tal produção. Nascida na Estância de Lenho, Departamento de Cerro-Largo, Paraguai, na década de 1840, Maria do Carmo veio para o Brasil e casou-se com um militar que atuou como Presidente da Província de Mato Grosso, no período de 1887 a 1889.

Como mulher letrada e esposa de Francisco Rafael de Mello Rego, ela estabeleceu relações políticas e pessoais com literatos, cientistas e etnólogos do século XIX que realizaram viagens a Mato Grosso, no final dos oitocentos. Ela participou de expedições a grupos indígenas da região. Nessas viagens, registrava aspectos da cultura indígena e adquiria artefatos produzidos por diferentes etnias. Essa prática revelou um significativo interesse pela cultura material dos povos da região, tendo produzindo uma coleção de cerca de 400 peças doadas ao Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em 1892.

Com base nessas experiências com os índios, em Mato Grosso, a autora produziu algumas obras, as quais foram publicadas com os seguintes títulos: 1) *Rosa Bororo*;¹⁴⁸ 2) *Guido*;¹⁴⁹ 3) *Lembranças de Mato Grosso*;¹⁵⁰ 4) *Artefatos indígena de Matto Grosso*;¹⁵¹ 5) *Curupira: lenda cuyabana*¹⁵². Essas publicações foram incentivadas por cientistas da época, em especial, os etnólogos Taunay e Steinein, com os quais ela estabeleceu relações de amizade, chegando até trocar correspondências pessoais.

¹⁴⁸ O trabalho *Rosa Bororo* foi publicado, em 1895, na Revista Brasileira. Rio de Janeiro: RJ e SP, Laemmert & C. Editores, 1895. Ano 1, Tomo II, 10º fascículo: 193-196.

¹⁴⁹ Publicado originalmente em 1895, no Rio de Janeiro.

¹⁵⁰ A obra *Lembranças de Mato Grosso* foi em 1897, no Rio de Janeiro, pela tipografia Leuzinger. Também foi reeditada, em Cuiabá, no ano de 1993, na Coleção de *Memórias Históricas da Fundação Júlio Campos*. V. 1, como edição fac-similar.

¹⁵¹ Publicado originalmente pelo Arquivo do Museu Nacional. Rio de Janeiro. v. X, 1899.

¹⁵² Editado, inicialmente, na *Revista do Centro Mato-grossense de Letras*. Cuiabá: v.15, 1929. Também foi publicado como capítulo de *Lembranças de Mato Grosso*.

Pelos títulos atribuídos por Maria do Carmo do Melo Rego, é possível notar que sua curiosidade e interesse pelos indígenas não se restringiu à adoção da criança Bororo. Entretanto, dentre as produções da autora, o livro *Guido: páginas de dor* pode ser considerado como principal fonte de análise deste capítulo, pois apresenta uma construção sobre a criança, a partir do referencial cultural civilizado.

É possível observar que as narrativas da autora buscam retratar não apenas a criança, mas seu processo civilizatório a cargo de sua principal educadora, a própria Maria do Carmo, uma vez que enfatizam a relação entre o menino e a mãe adotiva.

A descrição da intensa relação estabelecida entre ambos é carregada de fortes vínculos afetivos, marcando uma idealização do processo civilizatório, na qual é manifesta a contradição na construção do ser civilizado. Isso porque as descrições de sentimentos e vontades do menino indicam tensão na construção de uma identidade dividida entre a memória indígena e a inserção numa sociedade “civilizada”. Nesse mesmo prisma, as narrativas de emoções e desejos da mãe adotiva apontam conflito na composição de uma memória dividida entre as representações desqualificantes dos indígenas e a romantização dos mesmos.

Cabe, portanto, no uso desta fonte, considerar seus limites, através da leitura crítica do documento e seu entrecruzamento, como também produzir indagações que permitam ir além da análise do conteúdo do texto. Nesse sentido, faz-se necessário estar atento ao contexto histórico e às representações culturais que mediavam a relação entre estes dois grupos étnicos, no discurso dos ditos civilizados.

Nesse estudo, a análise das relações estabelecidas entre a trajetória individual e dinâmica social possibilita compreender as múltiplas dimensões de deslocamento dos sujeitos na sociedade da época. No caso de Guido, os registros de seu percurso de vida contribuem para dar visibilidade à configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais.

4.2. Educação de Piududo: filho da selva de Mato Grosso

Os registros de Rego referentes à primeira infância do menino Guido, então nomeado Piudubo podem ser extraídos não apenas do opúsculo produzido por D. Maria do Carmo. Além das descrições sobre os costumes dos Bororo, escritas a partir de sua participação nas

expedições e dos relatos de viajantes, as informações sobre as tensões presentes no processo de Guido podem ser obtidas por meio do cotejo desses escritos de Maria do Carmo e os documentos ligados à Diretoria Geral de Índios e também os da Presidência da Província.

Os relatos de Rego expressam a visão romântica presente em diferentes produções culturais do período. Nascido de um projeto de produção que seguiu a linha do Romantismo brasileiro, buscava inspirar-se na cultura indígena e em sua “cultura poética” (SCHWARCZ, 1999, p. 130), sendo também caracterizado como Indianismo, tal a centralidade que este assumiu nesta produção.

A representação do indígena associava-o ao *bom selvagem* de Rousseau, tomado como símbolo da nacionalidade e exemplo de heroísmo, na resistência ao português colonizador. Do grupo romântico participavam não apenas escritores e poetas, como José Gonçalves Magalhães¹⁵³ e Gonçalves Dias, mas também historiadores como Varnhagen.

Segundo Schwarcz (1999, p. 143), o indianismo não ficou restrito à intelectualidade da época, mas seu projeto cultural estendeu-se às camadas médias urbanas, “[...] que viram nele uma resposta às aspirações de afirmação nacional”. Esse entendimento acerca do romantismo no século XIX ajuda a entender e questionar a visão romântica apresentada nos escritos de Maria do Carmo.

Para entender a trajetória educacional do menino Bororo que ficou conhecido por Guido, é importante reportar aos relatos da autora referentes a supostos episódios vivenciados pelo garoto e indivíduos ligados a ele.

As narrativas de Rego contemplam possíveis cenas da vida do garoto desde a experiência junto aos Bororo da étnica Coroado, possibilitando observar alguns aspectos da educação indígena desse grupo étnico.

No século XIX, a província de Mato Grosso era habitada por diversos povos indígenas. Em um lugar incerto do território mato-grossense, possivelmente, nas cabeceiras do rio São Lourenço¹⁵⁴, no início da década de 1880¹⁵⁵, nasceu Piududo, um índio da tribo¹⁵⁶ Bororo

¹⁵³ Autor de *A confederação dos Tamoios*, de 1858, tentativa de escrita da colonização numa perspectiva crítica.

¹⁵⁴ Os relatórios de presidentes de Província de Mato Grosso, tais como dos anos de 1872 (4 de out); 1881; 1886 e 1888 afirmam que os índios Coroado viviam nas regiões das cabeceiras do rio São Lourenço.

¹⁵⁵ A documentação pesquisada não menciona o ano de nascimento do menino Piududo. Pelos escritos de Maria do Carmo de Mello Rego, supõe-se que ele tenha nascido no final da década de 1870 e, mais possivelmente, no início da década de 1880 e tampouco se quando o menino nasceu na tribo Coroado já havia sido ela aldeada pelo Capitão Duarte. Os relatos de Rego (2002, p. 21 e 40) indicam que a tribo do menino já havia estabelecido contato com os expedicionários de aldeamento, estando já aldeados.

¹⁵⁶ Neste estudo, as palavras “tribo”, “povo” são consideradas similares, uma vez a documentação pesquisada não faz diferenciação desses termos. Essas palavras também correspondem a “grupo étnico”, “sub-grupo étnico”

Coroado que teve sua história de vida narrada sob o olhar de Maria do Carmo de Melo Rego, no final do século XIX.

Quando esse índio nasceu, seu povo já era conhecido no Império brasileiro como um dos grupos indígenas mais “selvagens” e “hostis” da província de Mato Grosso, por negar o contato com os não índios e pelo repúdio à adoção de costumes e valores sociais dos ditos “civilizados”. Essa representação de “selvagem” é sempre indicada pela autora,

Nota-se, nas obras de Rego, o uso de expressões como “filho da selva” e “indiozinho”, “selvagenzinho”, ao se referir ao menino no período em que estava sob tutela de seu grupo étnico.

A primeira e grande cerimônia de inserção social que Piududo participou, segundo Rego (2002, p. 22-23), foi o evento no qual recebeu seu nome indígena. Na cerimônia, “[...] depois de untarem o corpinho da criança com uma espécie de visco”, os pais do menino o cobriram de belíssimas penas de garça “[...] alvas como a inocência, a que servem de símbolo e enfeite”. No alto da cabeça da criança arranjaram as “[...] penas mais altas e de cores diferentes, preferindo sempre as vermelhas e azuis”. Com o menino assim preparado, o rito de apresentação social seguia noite adentro. Enquanto a mãe, “lavada em pranto”, soluçava na palhoça, o pai, “rodeado de todos os companheiros da aldeia”, segurava o menino no braço, aguardando o clarear do dia, no local onde melhor pudessem ver o *meri ruto*, nascer do sol para os Bororo. Durante o tempo em que aguardavam o raiar do dia, os indígenas cantavam. Um deles segurava nas mãos a *baragara*, espécie de ornamento de penas que tinha em uma das extremidades um pequeno osso de ponta muito aguda, com o qual perfuravam o lábio inferior do recém-nascido, no momento de aferir-lhe o nome. O pequeno orifício aberto pela *baragara* servia para, mais tarde, os indígenas pendurar nos lábios o *ararorêu*, um “[...] pequeno ornamento feito de concha, penas ou âmbar, conforme o gosto de cada um”.

Maria do Carmo continua o relato daquilo que ela considera ser o batismo para os Bororo. Segundo ela, quando o radiante disco do majestoso astro – o sol – começou aparecer, o *Bare*, (médico, em Bororo) lançou mão da *baragara* e com ela pôs-se a avançar e recuar várias vezes, em direção ao menino. Tais movimentos foram interrompidos quando o índio adulto, que segurava a *baragara*, com um grito, pronunciou o nome Piududo, ao furar o lábio do menino. Em seguida, os demais índios presentes – até os mais afastados –, repetiram o nome escolhido: *Piududo, Piududo...* E como num coral, todos gritavam o nome da criança e se dirigiam à palhoça da mãe, que recebeu nos braços o “[...] amado filhinho entre lágrimas

e “grupo indígena ou sub-grupo indígena”, por levar em conta as discussões de etnicidade de Cunha (1986) e dos desafios da história indígenas observados em Monteiro (1998).

e sorrisos” (REGO, 2002, p. 23). Assim foi que o indiozinho recebeu o nome Piududo que, na linguagem dos Bororo significava o nome de um pássaro que a sociedade mato-grossense da época conhecia como *Beija Flor*.

Ao que parece, a cerimônia de recebimento do nome era, para os Bororo, a definição e reconhecimento público de sua identificação indígena. Isso porque os relatos de Rego indicam que as crianças Bororo Coroado, logo que nasciam, recebiam nomes que representavam símbolos e seres circunscritos no cotidiano da comunidade. Conforme Rego (2002, p. 24), os nomes poderiam ser a denominação de um pássaro, da nuvem, da folha, da palmeira, de uma estrela que já havia desaparecido no céu, entre outros, criados por eles. Cabe destacar que essa detalhada descrição apresentada pela memorialista não foi aleatória, pois logo em seguida, ela relaciona e, ao mesmo tempo, distingue o costume Bororo de recebimento da identificação étnica e a prática de batismo cristão. Mas, antes de discutir o ritual do batismo, característica civilizatória, é importante observar outros aspectos da cultura e educação Bororo.

O índio *Beija Flor*, possivelmente, nasceu e estava crescendo em um momento que sua tribo Bororo Coroado – considerada a mais hostil e selvagem da província mato-grossense – já passava por um processo gradual de aldeamentos militares. Sua família, que antes habitava livremente pelas matas e cerrados mato-grossense, provavelmente, fora aldeada na Colônia Militar São Lourenço. Com a extinção dessa Colônia, no início de 1888, a família de Piududo foi removida para a Colônia Militar Thereza Christina, criada por ato de 7 de janeiro de 1887, uma vez que estava localizada próxima daquela.

Essa breve trajetória da família do menino foi traçada por meio de vestígios apresentados nos relatórios da Presidência da Província de 1880 a 1888 e nos escritos de Rego que apontam uma ligação de Piududo com os Bororo Coroado que viviam nas proximidades do rio São Lourenço, bem como desses com o Alferes Antonio José Duarte. Apesar de não localizar nenhum indício do ano em que a família do menino *Beija Flor* foi aldeada em Colônia Militar, o cruzamento de dados das fontes permite acreditar que o aldeamento da família tenha ocorrido nas expedições realizadas de 1880 a 1886, sob o comando do Alferes Duarte.

Há indícios que Piududo era órfão de pai e mãe e que vivia na companhia de seus três irmãos e demais membros da comunidade à qual fazia parte. A documentação consultada não cita os nomes dos pais de Piududo, nem tampouco a data e causa da morte dos mesmos. Na obra *Guido*, Maria do Carmo afirma que, a mãe biológica do menino morrera quando ele era muito pequeno. Relata também que o Piududo presenciou o momento da morte do pai e que

“[...] tinha um irmão *Bare* (médico) e outro *bonito como ele*, dizia-me, chamado *Bororocada*; também uma irmãzinha” (IBIDEM, p. 28; 40; 33).

Para Maria do Carmo, o menino Beija Flor pertencia a um aldeamento “sítio na encosta do morro do Chapéu do Sol” (IBIDEM, p. 40). Os relatórios do governo local, datados de 1880 a 1888 indicam que o local mencionado por Rego situava-se na região do rio São Lourenço. Assim, é possível inferir que, nesse local, o menino aprendia costumes e valores partilhados na cultura de seu grupo étnico, os quais eram difundidos no seu meio social, caracterização do educar entre os Bororo.

De acordo como Bittencourt (2009, p. 1), a educação indígena pode ser entendida como:

[...] um processo permanente das sociedades indígenas que dispõem de formas tradicionais de socialização e reprodução de uma ordem social, de formas de construção e transmissão de conhecimentos diversos sobre as relações entre homem e a natureza, sobre as relações dos homens entre si e das constituições de suas identidades e valores

Sendo assim, é preciso considerar que a educação indígena variava segundo características próprias de cada grupo. Diante da diversidade étnica dos indígenas de Mato Grosso, faz-se necessário atentar que a educação indígena não era de forma unívoca, mas sim que cada etnia construía a sua.

No caso da educação indígena dos Bororo Corado, as narrativas de Rego possibilitam pensar que Piududo envolvia aprendizagens ligadas à sobrevivência e ao modo de vida de seu grupo, como também relacionadas aos valores da comunidade em relação ao contato com outros grupos étnicos, inclusive com os não índios.

Entre os Corado, as atividades como nadar, pescar e caçar eram aprendizagens adquiridas, tendo por referência os exemplos da prática cotidiana dos adultos, a qual era também compartilhada entre as crianças.

Segundo Rego (2002, p. 40-41), certa vez, o indiozinho “andava com várias crianças de sua idade apanhando cocos, acompanhados por um cachorro pequeno, quando viram uma onça a certa distância. [...] Esconderam-se franzidos de medo e a fera atirou-se sobre o cachorrinho, enquanto eles fugiram”. Mas, com o passar do tempo, o menino aprendeu manusear muito bem o arco e a flecha, pois, desde pequeno saía para caçar com seu irmão mais velho e outros índios. Em certa ocasião, Piududo acompanhou os índios adultos em uma caçada a macacos, quando repentinamente avistaram uma onça. O irmão mais velho do menino o colocou atrás de uma árvore e pôs-se ao lado. Em seguida, “flechou o mostro”,

matando-o. A autora acrescenta, que o menino sempre dizia que sabia nadar como um “peixinho do rio”.

Na convivência com os índios adultos, possivelmente, o menino *Beija Flor* aprendeu que devia se afastar de tudo aquilo que causasse perseguição a sua gente. Isso porque, de acordo com Rego (2002, p. 21), quando alguma criança Coroadó pegava na mais insignificante folheta de ouro, os pais a faziam largar dizendo que aquilo atraía desgraça. Diziam sempre aos filhos que foi por causa do *merire* (metal) que o *braide* (inimigo) os perseguia tanto¹⁵⁷. Assim, as crianças Bororo aprendiam que as relações entre seu povo e outras etnias, especialmente, com os não indígenas, nem sempre eram amistosas. Nesse grupo indígena, aprendia-se também que as relações com outros grupos sociais poderiam ser aceitas pela comunidade Coroadó, quando as pessoas de destaque da tribo tornavam-se convencidas de que o contato não objetivava de exterminar seu povo.

No grupo de convívio de Piududo havia vários sujeitos com funções distintas dos demais membros da comunidade. O seu irmão primogênito era *Bare*, indivíduo que exercia a função de “médico”. Os *caciques* eram indivíduos que atuavam como chefes e representantes da comunidade, sendo considerados “tão grande no agigantado da estrutura, quanto na influência e prestígio de que gozava entre os seus”. Quando os líderes indígenas estabeleciam “contato com a gente civilizada”, os militares e dirigentes políticos os apelidavam de *Capitão*, como forma de aproximá-los às patentes e hierarquias militares (REGO, 2002, p. 16; 22; 24).

De acordo com Vasconcelos (1999, p. 95), ao servir na Guerra do Paraguai alguns índios do Brasil receberam “condecorações pelos seus atos heróicos”, inclusive patentes, como a de alferes. José Pedro, um índio Kinikináu do aldeamento de Bom Conselho recebeu o título de Capitão. Segundo Rego (2002, p. 24), todo chefe índio, assim se apelidava. Taunay (1866, p. 30) também afirmava que esse título era valorizado pelos índios. Contudo, é possível notar que não é o indígena que se autodenomina de *Capitão*, mas sim os não índios que o classifica dessa forma, sendo o *Capitão Reginaldo* é um exemplo.

Depois de persuadido por uma das expedições comandadas pelo Capitão Antônio José Duarte¹⁵⁸, dois caciques da tribo do menino *Beija Flor* e parte do grupo Coroadó estabeleceu contato com os não índios da sociedade mato-grossense, por intermédio de indígenas Bororo que já haviam assimilado a cultura dita civilizada. Ao aceitarem o contato, foram levados à

¹⁵⁷ Segundo Rego (2002, p. 21), essa visão dos Bororo era indicada pelo Tenente Coronel Duarte, uma vez que ele participou de diversas expedições contra os índios Bororo Coroadó, estabelecendo contato com os mesmos.

¹⁵⁸ Os relatórios de Presidentes de Província e da Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso afirmam que o Alferes Duarte comandou várias expedições para contactar com os Coroadó, em especial, nos anos de 1880 e 1886. Possivelmente, a expedição que persuadiu os caciques da tribo de Piududo foi empreendida no ano de 1886 ou 1887. Isso porque, a partir daí, Duarte ficou conhecido como pacificador dos Bororo.

Capital da província a fim de que fossem conduzidos ao batismo cristão para, em seguida, retornar à aldeia e passar a servir de referência para os demais¹⁵⁹; isso porque, para os agentes civilizadores, a cerimônia do batismo simbolizava um marco de passagem da vida selvagem para a civilização (PRESIDÊNCIA da PROVÍNCIA. Relatório, 1886; 1887; 1888). Enquanto isso, Piududo permaneceu na companhia de outros indígenas que deveriam ser batizados em outra ocasião.

Quando os caciques da tribo do indiozinho Piududo foram levados à Cuiabá para receberem o batismo, foram apadrinhados pelo então, presidente da província de Mato Grosso, Francisco Rafael de Mello Rego e sua esposa, Maria do Carmo de Mello Rego¹⁶⁰. Ao participar do batismo dos caciques Bororo, a esposa do Presidente ofereceu-lhes o nome de seu marido, com forma de agradar os chefes da tribo. Assim, ao ser apadrinhado pelo distinto casal, um dos caciques recebeu o primeiro nome do padrinho *Francisco*, já o outro, conhecido como *Boroiaga*, foi batizado como *Rafael*. Além de serem renomeados com nomes cristãos, esses chefes indígenas também receberam muitos “agrados”¹⁶¹ por parte do Presidente da Província e de sua esposa. Os “agrados”, provavelmente, eram brindes, tais como roupas, armas de fogo e ferramentas agrícolas que eram oferecidas aos índios (DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. Relatório, 1885).

Apesar da existência da violência para com os índios, a brandura passou a ser usada na época para conquistar confiança e/ou submissão dos indígenas. Em geral, o uso da força afugentava muitos deles, fazendo-os resistir ainda mais ao contato. Sendo assim, passaram empreender a estratégia de persuasão, por meio de brinde aos índios (VASCONCELOS, 1999).

Na ocasião do batismo dos caciques Bororo, segundo Rego (2002, p. 27), mesmo não entendendo direito o idioma dos “padrinhos”, os chefes indígenas afirmaram que uma vez de volta à aldeia, quando sentissem *quiarigôdo* (saudade) dos padrinhos, retornariam à Cuiabá para jantar com eles, mostrando-se “em extremo satisfeitos”. Nota-se, nesse episódio, a autora romantiza a relação estabelecida entre o casal Melo Rego e os chefes indígenas, enfatizando

¹⁵⁹ Maria do Carmo declara que ela e seu marido apadrinharam vários indígenas, dos quais receberam objetos como redes, arcos, entre outros (REGO, 2002, p. 22). Anos depois, esses objetos foram doados para o Museu Nacional, pela própria Maria do Carmo. A autora afirma que Duarte trouxe “[...] uma turma de índios para serem batizados, e deles fomos padrinhos. [...] Vinham dois caciques, e dei-lhes os nomes de meu marido, Francisco e Rafael [...] Pobres afilhados tão mais velhos do que eu, ingênuos filhos da selava” (IBIDEM, p. 27).

¹⁶⁰ O casal foi para Mato Grosso, quando o General Francisco Rafael de Mello Rego foi nomeado presidente da província, por carta imperial de 12 de setembro de 1887, em substituição ao então Presidente, José Joaquim Ramos Ferreira, passando a residir na cidade de Cuiabá a partir do 16 de novembro de 1887 (SIQUEIRA, 2002).

¹⁶¹ A esposa do Presidente da Província declara: “Fiz-lhes tantos agrados pude e presenteei-os largamente” (REGO, 2002, p. 27).

um grau de intimidade entre índios e não índios, pouco provável, já que a relação entre esse grupo étnico e os ditos civilizados ainda eram bastante tensas nesse período.

A autora segue narrando o episódio de contato entre ela, seu esposo e Bororo, sob uma ótica romântica. Conforme relatos de Rego (2002, p. 28), depois que os caciques foram presenteados, pediu para *Boroiaga* – o índio Rafael – que, uma vez na aldeia¹⁶², de lá “[...] mandasse um indiozinho órfão de pais, mas com o cabelo comprido”, para que ela o criasse como filho. Diante do pedido o índio respondeu que sim, por entender que Maria do Carmo era “boa amiga dos Bororo”. Sendo assim, um mês depois, o índio Rafael cumpriu o pedido da esposa do Presidente da Província, enviando-lhe Piududo, o indiozinho órfão que atendia a descrição solicitada pela Senhora.

Nesse relato é interessante observar que a solicitação de uma criança indígena com cabelos longos, indica que a futura mãe tinha em vista uma criança não civilizada, “selvagem”. Mas, o que diz do suposto aceite por parte dos caciques? Por um lado, o envio do menino à esposa do presidente pode ser pensado com símbolo da “amizade” e “agrado” entre os índios e o casal Melo Rego. Por outro, também pode ser pensado na perspectiva da troca, uma vez que na província de Mato Grosso o contato entre índios e não índios, em geral, era acompanhado de troca de objetos e favores entre eles¹⁶³.

Sabe-se, apenas, que a partir do momento que o menino Bororo, considerado selvagem, foi levado a Cuiabá e entregue ao casal Mello Rego, passou a ser chamado de Guido, um menino educado para ser civilizado. A narrativa não permite saber se o menino teve algum poder decisório na definição de seu nome ou destino.

O contato com os integrantes das Expedições comandadas pelo Aferes Antônio José Duarte fez com que o povo de Piududo passasse a experimentar uma educação para os povos indígenas, que segundo Bittencourt (2009, p. 1) “[...] corresponde a várias ações educacionais realizadas ao longo do processo de contato entre as diferentes culturas – a denominada civilizada e a dos nativos – e, dentre elas a escolarização formal”.

De acordo com a política indigenista do século XIX, essas ações educativas poderiam ocorrer tanto em aldeamentos, criados por ordem imperial, denominados de Colônias Militares, como também em povoados, vilas e cidades. As ações educacionais voltadas para o

¹⁶² A aldeia citada por Rego (2002), provavelmente, era a Colônia Militar Thereza Christina, criada por ato de 7 de jan. de 1887. Essa Colônia estava localizada na foz do rio da Prata, reunia os índios do alto S. Lourenço e estava sob administração de Antônio José Duarte, nomeado Diretor da mesma (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1º set. de 1887). Em 1888, a Colônia Militar de S. Lourenço foi extinta, sendo removida à Thereza Christina (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1888)

¹⁶³ Essa troca é possível ser verificada nos Relatórios da Presidência e da Diretoria de Índios. Conferir também em Pesovento (2004); Kiss (2006); Lopes (2007).

povo de Piududo produziram experiências educativas comuns, compartilhadas por grande parte do grupo, como também algumas singulares.

No processo de aldeamento dos Coroados, os índios que retornavam para o aldeamento sob o comando do Alferes Duarte e ali permaneceram, vivenciaram uma experiência comum de ações civilizatórias. De modo geral, os aldeados eram submetidos à aprendizagem da fé e da moral cristã, a devoção ao Estado Nacional, o aprendizado de ofícios e, quando possível ou viável, o ensino das primeiras letras.

Na primeira metade do século XIX também é possível verificar algumas ações educativas, inclusive de ensino de primeiras letras e música em aldeamentos, como os de Miranda e Albuquerque (MOUTINHO, 1869, p. 136-138). Neves (2009, 518-528) discute a inserção de índios no processo educativo formal, sobretudo, nos aldeamentos em Mato Grosso. Augusto Leverger apresenta matrículas escolares de indígenas em escolas da Província (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório 1851; 1853; 1854; 1864) O objetivo dessas ações, em geral, era fazer com que os índios abandonassem seus hábitos culturais, considerados “selvagens” e, incorporassem outros valores, como a moral católica e os modos de produção do trabalho, característicos de países ocidentais.

Nos aldeamentos, como havia forte resistência de mudança por parte dos adultos. De acordo com o Presidente da Província, Francisco Rafael de Melo Rego,

O índio adulto, afeito ao viver selvagem, criado na liberdade da vida errante, sem mínima noção de nenhuma das obrigações sociais que tolhem o homem no seu modo de agir e nas suas aspirações, não se molda, não se presta ao viver do homem civilizado, e menos ao trabalho regular, necessário para a existência, e executado com ordem e sob preceitos determinados (PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório, 1888, p. 17).

Desse modo, as crianças eram o principal alvo das ações educacionais. De ambos os sexos eram batizados e aprendiam os preceitos do cristianismo, sendo manifestas aprendizagens com distinção de gênero. Em geral, os meninos eram submetidos ao ensino de ofícios agrícolas e de carpintaria e, quando possível, o de primeiras letras e música. Já as meninas, aprendiam prendas domésticas, com incentivo à produção de artesanatos típicos de seu povo (IBIDEM, p. 18).

No decorrer desse processo de aldeamento, vários Bororo vivenciaram outra experiência civilizatória comum: viver em espaços urbanos, em meio à sociedade mato-grossense civilizada. Várias crianças indígenas foram levadas à Cuiabá ou a outras povoações dos perímetros urbano e rurais, sendo inseridas no “mundo civilizado” em diferentes espaços sociais e de inserção na sociedade mato-grossense. Algumas figuraram como “criadas de

servir” de seus padrinhos e/ou tutores¹⁶⁴ outras, foram mantidas como reféns para que seus pais ou parentes se propusessem servir de intérpretes em expedições e junto aos agentes da catequese¹⁶⁵. Alguns meninos foram internados na Escola de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra, no intuito de servirem como braços para o progresso da província e se afastassem da “vadiagem” das ruas¹⁶⁶.

Outras crianças deslocavam-se com suas famílias para a cidade, na medida em que os aldeamentos onde viviam eram desfeitos, ou ainda, para manterem relações comerciais com os não índios, passando a viver misturadas à população urbana, aproximando-se mais ao modo de vida da gente pobre¹⁶⁷, dentre outras situações¹⁶⁸. Diferente dessas experiências no espaço urbano de Cuiabá, Piududo trilhou outro caminho de aprendizagem para tornar-se civilizado. Ao ser adotado pelo casal Mello Rego, o menino Bororo passou a vivenciar ações educativas diferenciadas da maioria das estratégias de educação destinadas aos indígenas que habitaram em Cuiabá, no século XIX, inserindo-se numa família abastada e usufruindo os privilégios de sua nova condição social.

A trajetória de vida do menino *Beija Flor* se aproximou mais à história das crianças indígenas que foram removidas dos aldeamentos para viverem nas cidades, sendo distinta da experiência coletiva dos aborígenes aldeados. Todavia, na experiência comum de vivenciar o espaço urbano de Cuiabá, Piududo experimentou de contato e convívio com os não índios bastante singular. Desse modo, é preciso pensar que, se por um lado, os grupos indígenas aldeados tiveram uma trajetória histórica diferenciada daqueles levados para os espaços urbanos, formando, assim, um percurso coletivo distinto dos aldeados; por outro lado, não se pode deixar de pensar que no interior das trajetórias comuns existam trajetórias individuais, fruto de experiências singulares.

Esse conjunto de pequenas cenas referentes à vida do menino *Beija Flor* permite dar visibilidade a uma história singular, em meio à experiência coletiva dos índios Coroado

¹⁶⁴ Florence (1977, p. 95 e 185) apresenta imagem de índias que serviam de criadas. Ferreira (1848, p. 23) indica crianças Coroado sendo aprisionadas e levadas para serem criadas entre os ditos civilizados.

¹⁶⁵ Segundo o Relatório de Província, de 1886, em geral, os ‘filhos menores’ dos indígenas serviam com reféns. Em Almeida (2002) é possível verificar o exemplo de Rosa Bororo e suas filhas no processo de “pacificação” dos Coroado.

¹⁶⁶ Moutinho (1869, p.191-192) menciona um “rapasito” Bororo, de 8 para 9 anos, batizado com o nome de Sebastião que foi levado para Cuiabá. De acordo com o autor, “Sebastião e seus companheiros fazem parte hoje do batalhão de voluntários da pátria, pagando com seus serviços a educação que receberam”. Segundo Crudo (2005, p. 80), em geral, só os meninos órfãos, abandonados e pobres que “vadiavam” nas ruas deveriam ser admitidos no Arsenal. Apesar das crianças indígenas não serem previstas na lei, houve admissão das mesmas (IBIDEM, p. 92).

¹⁶⁷ Silva (2001, p. 99, 124; 131-132) discute o deslocamento dos índios Guaná entre Albuquerque e Cuiabá de 1819-1901. A autora indica que após a década de 1870, intensifica-se a presença dos índios do subgrupo Terena/Guaná, em Cuiabá, sendo confundido com a população pobre.

¹⁶⁸ Também eram constantes os ataques dos índios à população nas proximidades de Cuiabá.

aldeados ou que habitavam em cidades, ajudando a pensar nas múltiplas e complexas relações sociais do século XIX, em Mato Grosso.

Pouco visível, o percurso da educação do menino Bororo só ganhou visibilidade quando o nome Piududo foi substituído por Guido. O silenciamento de seu nome de origem e a afirmação social de seu nome cristão, Guido, contribuíram para que as cenas de sua história fossem firmadas e resistissem ao tempo.

Na sua trajetória de vida, é possível pensar no processo de transformar Piududo em Guido, ou seja, tornar o “selvagem” em “civilizado”. Nesse processo, é preciso pensar de que forma a educação indígena de Piududo foi sendo rompida e substituída, para dar lugar a ações educativas, pensadas pela sociedade brasileira da época. Na tentativa de entender esse processo, passa-se, então, às cenas da trajetória educacional de Guido.

4.3. Educação de Guido: uma educação para Piududo

Em meados do ano de 1888, o menino Piududo, que outrora vivia no meio do povo Bororo Coroado, foi levado à Cuiabá, pelo Capitão Antonio José Duarte – Diretor da Colônia Militar Thereza Cristina –, para ser adotado pelo então Presidente da Província, Francisco Rafael de Mello Rego e sua esposa, Maria do Carmo de Mello Rego.

Segundo Rego (2002, p. 28), a ida do menino Bororo para a Capital mato-grossense foi permitida pelo cacique *Boroiaga*. Ao ser batizado pelo casal Mello Rego, o chefe indígena firmou o compromisso com Maria do Carmo de enviar-lhe da aldeia um indiozinho órfão de pai e mãe que tivesse cabelos compridos, conforme pedido da referida Senhora que lhe prometera criar o menino como filho. Passado um mês do pedido, lá estava o *filho da selva* sendo entregue ao distinto casal.

O primeiro encontro entre Piududo e Maria do Carmo, segundo a autora, aconteceu em Cuiabá, no dia 12 de junho de 1888, quando o Capitão Duarte procedeu a entrega do menino ao casal Mello Rego. Na ocasião, o indiozinho que “[...] não sabia uma palavra em português; mostrava ter sete anos, pois começava a mudar os dentes”, de cabelos compridos e olhos escuros, “[...] vestidinho com uma camisinha de chita e umas calcinhas azuis” viu pela primeira vez, a mulher que seria sua mãe adotiva, a partir daquele momento (REGO, 2002, p. 28).

Embora a autora tenha descrito o garoto, usando vestimentas características dos ditos civilizados, as imagens que integram uma das coleções mais antigas do Museu Nacional com, aproximadamente, 400 artefatos indígenas de Mato Grosso, doados por Maria do Carmo à referida instituição, apresentam o garoto ornado com artefatos da cultura indígena, não com roupas de não índios.

A descrição física de Piududo, feita por Rego (2002, p. 43-44), pode ser verificada nas peças que a autora doou ao museu. De acordo com Oliveira (2007, p. 91), o retrato de Guido (imagem que abre o presente capítulo) “[...] ficou guardado com sua mãe adotiva até a morte deste, depois sendo confiado à guarda do Museu Nacional”.

Na imagem “Guido e Salvador”, apresentada por Oliveira (2007, p. 76), o menino Guido é o indivíduo que está à esquerda, já Salvador à direita é outro jovem índio que passou a morar com a família.

Segundo Rego (2002, p. 40), o índio Salvador também havia sido levado de Cuiabá ao Rio de Janeiro para acompanhar o casal. Em certa ocasião, esse índio regressou a Mato Grosso. Contudo, não há indicação do porquê do retorno, bem como se foi temporário ou não. Possivelmente, Salvador era criado da família ou servia de companhia para Guido, por ser considerado seu amigo.



Imagem 9: Guido e Salvador
Fonte: Oliveira (2007, p. 92)

A representação imaginária de Guido expressa um dos sentidos que a fotografia, técnica de registro quase ausente naquele período, assumiu no contexto brasileiro de registro etnográfico da complexidade étnico-racial brasileira. Eram comuns os registros fotográficos de negros, que destacavam sua origem étnica. Tais imagens eram vendidas como cartões,¹⁶⁹ com ampla circulação na Europa.

De acordo com as memórias de Rego (2002, p. 28), na ocasião em que o Presidente Francisco Rafael conduziu o garoto até Maria do Carmo, ele a fitava nos olhos “[...] com limpidez assombrosa e profunda”, com receio que ela fosse uma *braide* (inimiga). Esse pode ser um sinal rejeição da cultura dos não índios.

¹⁶⁹ vide Ermakoff (2004) e Junior & Correa do Lago (s/d).

Nessa e em outras narrativas construídas por Rego acerca do menino Bororo, é possível identificar contradições, pois ao mesmo tempo em que Piududo ficou assustado e medroso, ele também a quisera bem. Nesse sentido, o assustado pode indicar o conflito entre os diferentes grupos e, o aceitar do menino, pode ser entendido uma negociação de quem estava sendo submetido ao modo de vida diferente do seu grupo étnico. Considerando as características de uma escrita biográfica, a autora coloca em segundo plano as situações de conflito, destacando sempre as relações e vínculos afetivos.

A partir do encontro entre Maria do Carmo e o menino, este passou a conviver com como o casal Melo Rego, passando a vivenciar modos de vida e valores diferentes dos já experimentados na comunidade indígena, na qual vivia anteriormente.

Logo que passou a morar na Capital da província, em companhia do Presidente Francisco Rafael e sua esposa, o “pobre filho das imensas florestas”¹⁷⁰ começou a ser submetido a uma educação para os povos indígenas pensada pelos pais adotivos, que desejavam tomá-lo como filho e transformá-lo em civilizado.

O casal Mello Rego ocupava a mais alta posição social mato-grossense, no período. Ele, Francisco Rafael de Mello Rego, Presidente da província de Mato Grosso¹⁷¹, era um militar que atuou na política imperial. Ela, Maria do Carmo de Mello Rego, de nacionalidade paraguaia¹⁷², era uma mulher letrada que participava ativamente da vida política do esposo, mantendo contatos com oficiais e cientistas, o que lhe possibilitou ter acesso às informações, ideias e valores de seu tempo, sobretudo, no que se referia aos indígenas e seus artefatos.

O fato de Maria do Carmo e o esposo não possuírem filhos e, possivelmente, seu interesse em conhecer mais de perto os indígenas, pode ter contribuído para que o índio órfão passasse a ser tratado e educado pelo casal. Segundo Rego (2002, p. 36; 38), Guido herdaria o nome do casal, pois Chiquinha, filha de Rafael já era falecida. É preciso destacar que, nesse período, até escravos herdavam nome dos senhores.

Nas palavras da narradora, apesar de contar com “criadas de servir”, ao seu dispor, a própria esposa do Presidente cuidada do menino, dando-lhe banho e comida, fazendo-lhe dormir e acariciando-o, numa demonstração de afeto de mãe (REGO, 2002, p. 29). Pela narrativa, é possível notar que os supostos cuidados que a Senhora tinha para com o menino

¹⁷⁰ Expressão usada por Maria do Carmo ao se referir ao menino, frisando a origem do mesmo (REGO, 2002, p. 28).

¹⁷¹ Francisco Rafael esteve a frente ao governo de Mato Grosso até dia 06 de fev. de 1889 (SIQUEIRA, 2002).

¹⁷² De acordo com Nadaf (1997, p. 101), Maria do Carmo nasceu, na década de 1840, na Estância de Lenho, Departamento de Cerro-Largo, no Paraguai.

são sempre destacados nos relatos, para enfatizar a aprofundar a relação afetiva estabelecida entre filho e mãe adotiva.

Tal relação continua sendo reforçada na escrita de Maria do Carmo, pois, os mimos que dispensara ao menino, bem como as constantes afirmações, como “meu filho querido” e “filhinho”, conquistaram a confiança do “indiozinho órfão”, fazendo-o considerá-la como sua mãe, no dizer da autora. Logo que começou a falar o português, o menino declarou à Maria do Carmo que no primeiro momento que a viu, pensou que ela fosse inimiga, mas em seguida a quis muito bem, “então lhe veio um desejo ardente” de tratá-la como se “fosse sua mãe, pois a outra lhe morrera quando muito pequenino” Quando Maria do Carmo perguntou-lhe como gostaria de chamá-la, se de mãe, madrinha, respondeu rapidamente, sem vacilar: mamãe, pois, segundo ela, o menino sempre a chama de “minha mãe”, “minha mamãezinha” e “minha mamãe (REGO, 2002, p. 28-32).

Maria do Carmo afirma que, ao acordar, o menino corria para a cabeceira da cama de dela, esperando o momento que sua mãe adotiva despertasse, recepcionado-o com um primeiro olhar e ouvindo a frase que “sempre o aflagava – meu querido filhinho...!”. Assim é que em poucos dias o menino passou a manifestar grande estima e em breve tempo dava-lhe provas de maior dedicação, procurando defendê-la de todo o perigo que a cercava, demonstrando zelo e admiração (IBIDEM, p. 29). Nesse discurso romântico, é possível notar as contradições na idealização de afetividade existente entre ela e o garoto, como também do processo civilizatório, o qual o menino era submetido, visto ora na condição de selvagem ora de civilizado. Desse modo, a narrativa de Rego deve ser pensada com uma construção, uma idealização da sua relação afetiva com Guido, como se fossem memórias do próprio Guido – o outro –, e não dela. Assim, ela fala por ele.

Ao que parece, Maria do Carmo partilhava da posição do uso da brandura como estratégia civilizatória, pois narrou que nunca contrariava a criança, em suas palavras: “[...] sempre dócil, nunca o contrariei, conseguindo por esse meio não só conquistar-lhe toda a confiança, como obtendo dele o que não conseguiria pela violência ou por maneiras bruscas.” Essa estratégia utilizada na educação do menino, possivelmente, tinha como referência as concepções e ações desenvolvidas por seu esposo junto à Presidência da Província e à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso¹⁷³, bem como pela aproximação dela com oficiais e cientistas que integravam as expedições para o interior, a exemplo de Dr. Karl von den

¹⁷³ Nos relatórios da Presidência da Província de Mato Grosso elaborados nos anos de 1887 e 1888 é possível notar que, o presidente Francisco Rafael defendia brandura nas ações de contato e civilização dos índios.

Steinen¹⁷⁴ e do Visconde de Taunay¹⁷⁵, que estabeleceram amistosas relações com os indígenas de Mato Grosso.

Ao ser acolhido pelo Presidente de Província de Mato Grosso e sua esposa, o menino Bororo passou a ser educado conforme valores e costumes de uma família abastada e culta, que representava os intentos da monarquia brasileira, na província mato-grossense. Inicialmente, Piududo teve que aprender – assim como muitos outros índios de seu povo, inclusive, os caciques –, um novo idioma, a começar pela palavra de seu nome, as leis do catolicismo e os costumes da gente da cidade.

Segundo Maria do Carmo, com pouco mais de um mês de ambientação com o casal, o menino foi levado a participar de um novo rito de recebimento do signo da cristandade, importante para os “civilizados” que professavam o catolicismo na época, denominado de batismo. A data escolhida para a realização da cerimônia de batismo do pequeno índio Piududo, o *Beija Flor* dos Bororo, foi 29 de julho de 1888. Na solenidade, o garoto, vestido de branco foi posto na “[...] pia batismal para receber com os primeiros sacramentos o nome” pelo qual passaria a ser conhecido, Guido, “[...] por ser um dos Santos do dia em que chegou”, como se a partir dali o menino construísse uma nova identidade, como um nascer de novo (REGO, 2002, p. 28; 85).

Cunha (1986) indica que a etnicidade de um grupo, é construída e reelaborada, constantemente, tanto entre diferentes grupos sociais, como também no interior de cada um deles. Nesse sentido, é possível que mesmo sem entender o porquê da mudança de nome, o menino “filho da selva” passou a ter que se acostumar com o fato de que seu nome indígena estava sendo trocado.

Ao descrever alguns momentos do rito de recebimento de nome da tribo Coroado, Maria do Carmo afirma que o nome recebido pela criança era “escolhido ao acaso”. Contudo, acredita-se que essa foi uma percepção de Rego e não dos próprios índios. Infere-se que os nomes indígenas eram escolhidos, tendo por base alguns critérios, uma vez que eram carregados de significados e valores da comunidade (REGO, 2002, p. 23).

¹⁷⁴ Conheceu o Dr. Karl von den Steinen, chefe da comissão alemã exploradora do Xingu, em Cuiabá. Esse famoso naturalista desenvolveu pesquisa etnográfica em Mato Grosso, de 1884 a 1887. Rego (2002, p. 70), menciona a conversa que teve com o pesquisador, ao mostrar-lhe alguns artefatos indígenas. Por várias vezes, cita a viagem que ela acompanhou alguns integrantes da Comissão Alemã e novamente faz menção a Steinen (IBIDEM, p. 19).

¹⁷⁵ Visconde de Taunay, possivelmente, era amigo do casal Mello Rego, uma vez que as obras de Maria do Carmo foram escritas em formato de cartas e relatos endereçados a ele, seu interlocutor da Senhora. Conferir em Rego (2002, p. 37; 43; 45). A publicação da obra *Guido* foi motiva por Taunay que a prefaciou. Ler detalhes sobre a obra em Nadaf (1997, p. 102-103).

O nome Piududo, escolhido ou não ao acaso, figurava como símbolo de identidade social do seu próprio grupo étnico. Em contrapartida, o nome do santo católico que passou a receber, Guido, representava uma identificação de aceitação nessa outra sociedade na qual iniciava sua participação. Assim, considera-se que o ritual do batismo não era apenas uma simples substituição de nome, mas sim uma autorepresentação de superioridade dos ditos “civilizados” em relação à cultura indígena, bem como a indicação do marco inicial do processo de tornar Piududo, o indiozinho selvagem, em Guido, o menino civilizado.

Ainda conforme a memorialista, com apenas dois meses de convívio com a família Mello Rego, em Cuiabá, o pequeno índio já começava a falar o português, intercalando palavras e expressões da língua Bororo. Instado a falar o português, com o passar do tempo, o menino começou a notar que a sua língua de origem não era aceita na cidade, devendo sempre falar o português. Assim, a pronúncia de palavras usadas pelos Bororo e a tradução para português, com o tempo, ficaram restritas aos diálogos estabelecidos entre Guido e a mãe adotiva, por saber que ela não o repreenderia de modo a constrangê-lo. Na medida em que Guido aprendia o idioma português, Maria do Carmo lhe ensinava a rezar e a devotar os Santos Católicos. Ainda em Cuiabá, “[...] aprendeu a fazer o Pelo Sinal e nunca mais se deitou sem persignar-se” e rezar o Padre Nosso (IBIDEM, p. 38; 41-42).

Conforme essa narrativa, houve uma adesão e aceitação pacífica do novo universo pelo menino, contudo, a passividade do garoto deve ser questionada. No relato, observa-se que o discurso da autora consiste em contrapor práticas do cotidiano indígena em detrimento da cultura ocidental. Assim, sua escrita indica o percurso do seu processo civilizatório.

Os relatos de Rego (2002, p. 11) enfatizam que, na cidade, a naturalidade da nudez de Guido deu lugar não só às vestimentas, mas, sobretudo, ao sentimento de vergonha, característico da educação da sociedade civilizada. Ao conhecer os índios de Mato Grosso, o etnólogo alemão Karl von den Steinen (1888, p. 11), ao se referir a nudez dos índios afirmou que “[...] o sentimento de vergonha, oriundo da nossa educação, é inteiramente desconhecido por eles” quando habitam entre os seus.

A narrativa de Maria do Carmo expressa que Guido, ao sair da selva, passou a ter pudor de se despir perante as pessoas. Não permitia que os criados da casa ou mesmo o pai adotivo o visse nu. A única pessoa a quem aceitava banhá-lo e vesti-lo era sua mãe adotiva. Segundo a autora, certo dia, quando ela enxugava-lhe o corpinho, Guido teve uma ideia curiosa, ao dizer: “*Vá chamar papai, para que ele veja o bugrinho da mamãe como andava pelo mato*”. Surpresa ou não, a mãe correu, toda alegre, e chamou o pai, Rafael. Mas de repente, o menino abraçou Maria do Carmo para que o pai adotivo não o visse nu (IBIDEM, p. 28; 38-39).

O relato segue, com a indicação de outro episódio no Rio de Janeiro. Segundo Rego (2002, p. 40-41), quando a mãe disse-lhe que um dia voltariam para “ver o lugares onde ele tinha nascido e crescido, objetou: - *minha mãe, está louca? Como havia eu de levá-la a ver índios nus?*”.

Ao que parece, essas narrativas buscam evidenciar que, no momento em que a vergonha da nudez passou a fazer parte da educação de Guido, ele começou a ressignificar o costume Bororo, como algo imoral, ou seja, fora dos padrões estabelecidos na cultura civilizada. Essa mudança, possivelmente estava relacionada ao fato de conviver com espaços e pessoas ditas civilizadas.

Na capital de Mato Grosso, Guido residia no Palácio da Presidência da Província de Mato Grosso, juntamente com seus pais adotivos e criados que ficavam a sua disposição, vivenciando, assim, um espaço domiciliar característico de pessoas que detinham posses. Ao ter a seu dispor objetos que geralmente faziam parte do cotidiano de crianças abastadas, adquiriu o hábito de ser abanado por “ventarola”, deitar-se em “sofá destinado para seu leitosinho”, envolto em “lençóis de linho muito frescos” e brincar com brinquedos de fabricação industrial, a exemplo do velocípede segundo (IBIDEM, p. 29). Cabe ressaltar que, a posse desse tipo de mobiliário, em geral, era restrita a pessoas de elevado prestígio e consideradas abastadas, representando elemento de distinção entre os domicílios dos indivíduos considerados pobres e os com alguma fortuna.

Como filho adotivo, no dizer da autora, Guido afeiçãoou-se aos militares, com os quais conviveu em Cuiabá (IBIDEM, p. 30). Essa declaração de afeição, possivelmente, é uma das formas românticas que a memorialista utilizou em sua produção textual para indicar as relações sociais que os pais adotivos estabeleciam com os dirigentes da monarquia brasileira. A posição política ocupada pelo pai adotivo levava Guido a relacionar-se, não só com militares, mas também com pessoas que desempenhavam cargos públicos e políticos na época.

A narrativa de Maria do Carmo tenta demonstrar uma possível simpatia de Guido para com as autoridades locais e nacionais, inclusive com a pessoa do Imperador e à sua filha princesa D. Isabel. A suposta simpatia estava ligada ao que a mãe lhe contava. No dizer de Rego (2002, p. 32), Guido aprendeu com ela, que o Imperador era um “Senhor”, um *Paguemege*, na linguagem Bororo. Conforme narrativa, ele também aprendeu a “querer bem à princesa” D. Isabel, “que mais tarde o acolheu com inolvidável carinho”, em sua casa, no Rio de Janeiro.

Logo após entregar a presidência da província de Mato Grosso para Antonio Herculano de Sousa Bandeira Filho, em 6 de fevereiro de 1889, Francisco Rafael se dirigiu para a província do Rio de Janeiro, acompanhado da esposa, Guido e, possivelmente, de outros índios.

A relação entre o grupo social de origem e a família adotiva foi marcada por tensões. Assim é que a criança não quis retornar à aldeia com o Comandante Duarte para se despedir de seu povo Bororo Coroado, tendo expressado estar “muito alegre” por acompanhar o casal e continuar com sua mãe adotiva, no dizer da narradora (REGO, 2002, p. 29-30).

No dia do embarque da viagem fluvial que o levaria de Mato Grosso ao Rio de Janeiro, Guido aparentava estar muito feliz, pois “[...] correndo na frente com um filhinho do capitão Cícero de Sá, chegou ao porto [de Cuiabá], primeiro que ninguém”. No decorrer da viagem, o casal e o menino passaram pelos portos de Corumbá e Ladário, ainda em Mato Grosso. Em seguida, ao que parece, foram à capital uruguaia, Montevidéu, onde o menino foi admirado por diversos estrangeiros. Segundo Maria do Carmo, ao passearem com ele em Montevidéu, viram muitas pessoas de diversas nacionalidades pararem surpresas e dizerem coisas lisonjeiras ao garoto, por ser uma “bela e inteligente criança”. Ao embarcarem no transatlântico *Congo*, o menino “era em toda a parte admirado e festejado”, chegando a ser “apreciado com verdadeiro entusiasmo” pelos franceses (REGO, 2002, p. 30-31).

Acredita-se que a admiração dos estrangeiros, incluindo os franceses, não estava apenas ligada à robustez de Guido, mas, principalmente, pelos traços indígenas e o modo pelo qual o garoto se comportava. Até porquê, na época, era comum a exibição de indígenas perante a sociedade brasileira civilizada, bem como sua exposição ao olhar estrangeiro.

No Rio de Janeiro, o menino residia como os pais adotivos e um índio batizado como Salvador, que considerava seu amigo e, possivelmente, com outros criados. Assim como em Cuiabá, Guido continuava a vivenciar espaços e pessoas da mais alta sociedade imperial, integrantes do círculo de relações sociais mantidas pelo casal Mello Rego. Segundo Maria do Carmo, ela levou o menino Bororo em uma visita que fez ao Príncipe Sr. Conde e Condessa d’Eu, ocasião em que Guido fez uma exibição de arco e flecha, sendo aplaudido pelo casal e outras pessoas (IBIDEM, p. 40-41).

No Brasil, ao longo do século XIX, as elites políticas e intelectuais comungavam a ideia de modernidade em circulação na Europa e apostaram na associação civilização e progresso, como “forma de produzir a sua autoimagem, uma vez que permanecia a dúvida em relação às condições de possibilidade de tornarem seus habitantes civilizados.” (VEIGA, 2002, p. 101).

O conjunto de ações educativas direcionadas a Guido valorizava os costumes e valores da sociedade civilizada, emoldurada pelo ideário civilizador do século XIX. Tais ações tinham por objetivo transformar Piududo em Guido, em outras palavras, fazer com que o menino, considerado selvagem – por pertencer à etnia indígena Bororo Coroado –, passasse a ser o Guido, um menino civilizado.

Enquanto criança, ele desenvolveu o gosto por brinquedos e brincadeiras compartilhadas com outros meninos. Gostava “[...] em extremo de andar de “velocípede, no qual, desde a primeira vez que montou, mostrou muita graça e habilidade”. Contudo, “nunca teve brinquedos fúteis” e todas as ocupações ou distrações tinham um fim (REGO, 2002, p. 32, 41). Nesse dizer, Maria do Carmo demonstrava como sua educação doméstica estava submetida a procedimentos pedagógicos diretivos, voltados para sua civilização. A moral era um dos eixos centrais, sendo entendida como um dos valores das camadas médias urbanas européias, segundo Gouvêa e Jinzenji (2006).

Para a mãe adotiva, a “moral” era entendida como os costumes e modos de viver dos indivíduos em sociedade. Com base nessa concepção, muito comum no período, Rego diz acreditar que “[...] o seu moral era a realização de todas as qualidades que tendem a fazer de uma criança um homem capaz de todas as virtudes” (REGO, 2002, p. 61). Nesse sentido, a formação moral de Guido exigia um processo de mudança, pelo qual o menino deveria deixar de lado os costumes e valores da etnia Bororo Coroado para adquirir os aceitos pela sociedade civilizada. Ou seja, as qualidades e virtudes civilizadas.

A distinção e os padrões de comportamento do adulto e da criança exigidos e mantidos pela sociedade civilizada, possivelmente, foi uma das aprendizagens para a formação moral de Guido, conforme indica Rego (2002, p. 34). Além dos comportamentos infantis aceitos socialmente, o menino Bororo também aprendeu a fazer distinção dos lugares socialmente ocupados pelos sujeitos.

Ao figurar como filho do casal Mello Rego, ele era tratado e educado para ser “Senhor”. Por conviver com espaços e pessoas da mais alta sociedade imperial, tanto em Cuiabá como no Rio de Janeiro, Guido passou a dizer que era um pequeno *paguemegera* (senhor). Tratava bem os criados da família, mas os colocava “sempre em plano muitíssimo inferior ao dele”. Tinha cuidado e zelo por tudo que lhe pertencia. Gostava de presentear os criados quando os considerava bons e agia com generosidade sempre que possível. Quando recebia algo – uma fruta ou uma flor – de um “criado ou alguma pessoa de baixa condição, gratificava-a imediatamente, procurando, porém, fazê-lo sem alarde nem sobranceira (IBIDEM, p. 38-39). Assim, a autoimagem de “Pequeno Senhor”, característico de crianças abastadas da época –

ou quem sabe, da imagem do adulto “Senhor” que seria futuramente –, pode ter contribuído para que o garoto Bororo estabelecesse um comportamento de superioridade em relação aos criados e às pessoas de baixa condição social.

Pelos relatos de Maria do Carmo, é possível notar que a educação de Guido consistia na negação ou no silenciamento da educação indígena de Piududo, ou seja, dos costumes e valores da etnia Bororo Coroadado não aceitos pela sociedade civilizada. Para Maria do Carmo, em geral, “o índio é de natural vingativo”, “preguiçoso” e de “índole indolente”. Já Guido, apesar de ser uma “criança selvagem” – ou seja, ter uma origem indígena –, ao aceitar tudo que sua mãe adotiva considerava ser “bom”, deixava de receber os adjetivos atribuídos aos indígenas, para ser caracterizado com atributos dos ditos civilizados (REGO, 2002, p. 28-37). Essa nova caracterização se dava à medida que o menino incorporava em seu cotidiano, os costumes e valores da sociedade não indígena. Sendo assim, a narrativa de Rego com relação ao filho adotivo, ao mesmo tempo em que é romantizada como “filho da selva”, também é visto como “vingativo” e “preguiçoso”, em relação aos valores ocidentais.

Sendo assim, observa-se a ambiguidade na representação construída pela autora sobre a identidade indígena do filho adotivo. Enquanto o grupo étnico de Guido era descrito como indolente, reproduzindo uma representação de hostilidade, a criança era também apresentada como “bom selvagem” destacando características positivas da cultura indígena, presentes na representação romântica indigenista. Por fim, suas ações e comportamentos afeitos à cultura ocidental civilizada eram também destacados, ao enfatizar o êxito de seu processo civilizatório.

Em outras passagens das memórias de Maria do Carmo, a autora afirma que Guido era muito ativo. Mesmo quando ficava doente, de cama, ele estava sempre rodeado de lápis, papel e ferrinhos. Também fazia barquinhos de madeira, pintava navios, desenhava embarcações, figuras e paisagens e assim passava dias inteiros, inventando máquinas, fabricando peças de artilharia, pistolas, etc (IBIDEM, p. 31).

A inteligência e as habilidades de Guido, demonstradas na pintura, faziam com que Maria do Carmo sonhasse, com orgulho, o futuro do garoto. Ela acreditava que o menino seria, nas artes, causa de desvanecimento para a Pátria, por ser ele “[...] brasileiro mais do que ninguém, brasileiro dono sempre destas terras nossas e florestas...” (IBIDEM, p. 35).

Guido era considerado um “artista por intuição”, isso porque desenhava e pintava muito bem, apesar de nunca ter tido uma lição de desenho que o ensinasse a pegar no lápis ou pincel. De acordo com Rego (2002, p. 32), o menino “havia de ser um gênio”. Ao olhar para

“um panorama de Vitor Meirelle, exclamou convicto: *mamãe, eu hei de fazer um igual, acredita*”. Desse mesmo modo, bastava observar algo que o agradasse, “retraia-se e no mesmo instante reproduzia o que tinha visto, o que quisesse criar ou que no seu entender aperfeiçoar.”

Segundo Rego (2002, p. 31), Guido gostava de pintar retratando. A autora relata que, certo dia, o menino saiu com o pai adotivo e, ao chegar em casa, foi correndo à mesa pintar, dizendo à mãe: “*deixe-me retratar um barquinho que eu nunca tinha visto*”. Ao concluir a pintura, Rafael explicou a sua esposa que o desenho se tratava da “vista de uma falua que vinha chegando, quando passava no bonde pela praia de São Cristovão”. Concomitantemente, o garoto também se dedicava a retratar paisagens, costumes e objetos da cultura Bororo.

Maria do Carmo tinha o costume de vê-lo sempre a rabiscar. Certo dia, ele pediu que ela não olhasse, pois desejava fazer-lhe uma surpresa. Ao encerrar a pintura em papel, entregou à mãe e disse-lhe: “- *Aqui está, minha mamãe, uma pescaria de bororo, que eu fiz para minha mãe querida.*” (IBIDEM, p. 32).

Ao imaginar as imagens dos desenhos produzidos pelo menino e relacioná-las à trajetória de vida do garoto, é provável supor que a pintura fosse uma das formas encontradas por ele, para transmitir suas impressões e expressar suas vivências. Nesse sentido, pode-se pensar o desenho de Guido como suporte daquela memória vivenciada, a dita civilizada, bem como o registro de sua outra identidade, de indígena Bororo Coroado.

Na experiência de educação de Guido é possível notar uma educação para o indiozinho, ou seja, um conjunto de ações educativas que tentava apagar ou silenciar a educação indígena de Piududo que existia dentro dele. Nesse sentido, é possível pensar nas pinturas de Guido como retratos de algumas cenas de suas experiências indígenas e suas vivências no interior da sociedade civilizada. Telas nas quais o menino poderia encontrar tanto Piududo e Guido que existia dentro de si.

Além da experiência na pintura, Guido também vivenciou o mundo das letras, ao aprender a ler e frequentar a escola primária. Conhecer cenas de sua trajetória escolar e de sua experiência de escolarização é o que se propõe a seguir.

4.4. Guido e o ensino doméstico

Guido, o menino de origem indígena de Mato Grosso, vivenciou o ensino doméstico ao ser dotado por uma família culta e que se relacionava com a elite intelectual e política da época. Ao ficar encarregada pela educação moral e intelectual de Guido, Maria do Carmo preocupou-se em oferecer-lhe uma educação formal. Para torná-lo civilizado, formando o seu moral, era necessário torná-lo escolar. Assim, ao passo que Guido ia aprendendo o idioma português e os costumes do catolicismo, também era necessário ensinar-lhe a ler e escrever, para conhecer as leis do Estado Imperial brasileiro.

A aprendizagem da leitura e da escrita foi iniciada no ambiente doméstico, quando sua mãe adotiva, uma mulher culta e letrada na época, ensinou-lhe as primeiras letras na própria casa, sendo uma forma de educação comum entre as elites da época. A iniciação ao mundo das letras, possivelmente, ocorreu ainda em Cuiabá. Apesar da breve permanência do garoto na Capital mato-grossense – de junho de 1888 a fevereiro de 1889 –, o período em que ali residiu foi suficiente para que Maria do Carmo empreendesse as primeiras lições de leitura e escrita. Isso porque, com dois meses de convívio com o casal Mello Rego, Guido já falava o português. Supõe-se que, a partir desse período, era momento oportuno para ensinar-lhe a ler, no intuito de aperfeiçoar a aprendizagem do novo idioma.

No Rio de Janeiro, depois de aclimado como o ensino de primeiras letras, Guido ingressou no Colégio Santa Isabel, o “colégio das boas e caridosas irmãs de São Vicente de Paula”¹⁷⁶, fundado quando o padre francês, Nicolau Germaine, trouxe para Petrópolis as Irmãs de Caridade, vindas do Rio de Janeiro, tendo à frente a Irmã Maret¹⁷⁷. As irmãs de caridade encarregadas pelo ensino faziam parte da Irmandade São Vicente de Paulo, uma sociedade civil filantrópica, fundada no Rio de Janeiro, em 1854, com o apoio do Presidente da Província e sob o amparo do Imperador D. Pedro II e da Imperatriz D. Teresa Cristina¹⁷⁸.

As atividades de “educação e a catequese de crianças necessitadas” do Colégio foram iniciadas em um chalé alugado na rua D. Januária, em Petrópolis-RJ. Com poucos meses de funcionamento, o colégio já contava com 100 alunas, passando a ter dificuldades em relação

¹⁷⁶ Maria do Carmo não cita o nome do Colégio, apenas afirma que era o das irmãs (REGO, 2002, p. 31).

¹⁷⁷ Conf. dados do Site Colégio Santa Isabel- Petrópolis. <http://www.colegio-santa-isabel.com.br/>.

¹⁷⁸ Conf. dados do site do Colégio São Vicente de Paulo – Niterói-RJ (<http://www.csvp.com.br/>), essa Irmandade inspira-se na obra prodigiosa do grande apóstolo que pregava o amor ao próximo, São Vicente de Paulo e sempre contou com a cooperação valiosa das Irmãs Filhas da Caridade. É importante não confundir: a Irmandade também possibilitou a criação do colégio “São Vicente de Paulo”, criado no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1959 e mantido pelos padres Lazaristas. Inicialmente, esse colégio foi reservado para meninos, em 1968, e adotou o sistema de educação mista. http://www.csvp.g12.br/quem_somos/historia/esp_historia.htm

ao pouco espaço e manutenção. Tais problemas contribuíram para que as aulas fossem transferidas para quatro salas de uma casa na rua do Imperador, por intermédio da Condessa do Rio Novo. Acabando o prazo de concessão do prédio, o referido imóvel foi vendido à “Associação das Filhas de Caridade”, fundada, em 1874, sob o título de “Colégio Santa Isabel”¹⁷⁹.

O nome do Colégio foi escolhido em homenagem à Santa Isabel, Rainha de Portugal, tendo como Patrona a Princesa Imperial Dona Isabel. A edificação física foi datada do século XIX, em estilo neoclássico, com áreas enormes capazes de abrigar professores e estudantes. Na época da fundação, o Colégio estava sob a direção da Irmã Fagalde, que impulsionou a continuidade do trabalho educativo ali realizado. A partir desse período, passou-se a “[...] admitir alunas pensionistas que se beneficiaram com o Ensino e a Formação Religiosa, ajudando a manter a obra”¹⁸⁰.

Nota-se, por esse breve histórico do Colégio, que a instituição Santa Isabel era voltada para a educação de meninas. Contudo, é possível que, mesmo após sua fundação, o colégio tenha mantido “a educação e a catequese de crianças necessitadas”, como forma de cumprir o seu papel social de instrução e assistencialismo. Essa continuidade no trabalho de instrução e catequese pode ter contribuído para que o casal Mello Rego viabilizasse o ingresso de Guido no Colégio Santa Isabel.

O colégio funcionava em regime de internato. Para estudar, Guido tinha que residir na escola e ficar longe de sua mãe adotiva. De acordo com Maria do Carmo, essa condição de internato não agradava a ambos. Do mesmo modo, o menino “dizia que chorava sempre de angústia pela mamãe”, declarando que “Até cobria a cabeça com o lençol para chorar, enquanto os outros meninos dormiam!”. Além disso, algumas vezes, a permanência do menino na instituição era interrompida “por ligeiros resfriados acompanhados de febre”. Assim, é que saudade e problemas de saúde fizeram com que Guido demorasse pouco tempo nessa instituição (REGO, 2002, p. 31).

Ao que parece, a insatisfação de Guido no Colégio Santa Isabel fez com que Maria do Carmo optasse por matriculá-lo em outro colégio sob regime de externado, para que, após as atividades educacionais, o menino pudesse retornar à casa do casal, para dormir e conviver no meio familiar. A experiência do regime escolar de internato, possivelmente, causou um mal-está em Guido, sendo sentido mesmo depois de sua transferência para o outro colégio.

¹⁷⁹ Conf. dados do site Colégio Santa Isabel- Petrópolis. <http://www.colegio-santa-isabel.com.br/>. Acesso em 30 de outubro de 2010

¹⁸⁰ É importante dizer que no site não consta data de início das atividades de educação e a catequese, desenvolvidas pelas irmãs antes da fundação do Colégio Santa Isabel.

Maria do Carmo narra que, certa vez, voltando do colégio, ele pediu a ela “[...] que o mandasse buscar sempre cedo, porque – *Meri buto quiarigógo muga bugai*. – Quando o sol se esconde tenho tanta saudades de minha mãe” (REGO, 2002, p. 38) Nesse episódio, é possível notar que a narrativa tende a levar o leitor a pensar que, o receio de ser buscado no colégio após o pôr do sol também estava relacionado ao medo de ser obrigado a pernoitar e morar na escola. De todo modo, é notório que o suposto medo de chegar tarde do colégio, não afastou Guido do mundo das letras.

Segundo Rego (2002, p. 32), Guido era “[...] singularmente vivo, perspicaz e de uma compreensão assombrosa, fácilima”. Assim, vencida “[...] todas as dificuldades, denotando a mais aguda inteligência”. Além das lições recebidas na escola, Maria do Carmo incentivava o menino aprender a ler por meio de leitura de história do Brasil, que ela mesma lia e comentava com o garoto. As leituras instigavam Guido a conhecer um mundo desconhecido, até aquele momento.

Nesse período, a introdução do ensino de história do Brasil estava relacionada à construção da identidade nacional, de matriz europeia. De acordo com a Maria do Carmo, ao começar a ler a história do Brasil, Guido demonstrou “[...] maior interesse e curiosidade, manifestando a cada momento o seu caráter e o fundo de justiça que o distinguiu”. Quando lia ou ouvia episódios históricos contados pela mãe, Guido fazia comentários e emitia suas interpretações. Ao ler a narrativa do “morticínio do bispo da Bahia e dos seus companheiros, exclamou: - *Coitado! É que os índios pensavam que era ele que os mandava matar. Quem sabe se esses índios não eram companheiros dos Caiapós?*”. Esse comentário ligava-se ao fato de os índios dos Caiapós pertencerem uma das etnias indígenas mais temidas pelo grupo dos Bororo Coroado. Na leitura do capítulo que abordava a “guerra dos holandeses, fez a seguinte reflexão: - *Mas se os portugueses descobriram o Brasil, como é que os tais outros queriam tomá-los? Isso não podia ser* (IBIDEM, p. 33).

A trajetória escolar de Guido ocorreu no período de efetivação da passagem do regime monárquico para o republicano. Ao sair de Mato Grosso, em fevereiro de 1889, e passar a residir no Rio de Janeiro, Guido não só presenciou o dia 15 de novembro de 1889, proclamação da República do Brasil, como também questionou o porquê das mudanças políticas do país. Possivelmente, ele ouvia comentários a respeito do assunto, pois, Segundo Rego (2002, p. 32-33), quando “se deu 15 de novembro, ficou muito aflito” e observou: “minha mãe, se os militares são tão bons e o Imperador é tão grande, porque fazem isso com ele?”.

Conforme Maria do Carmo, Guido sentiu de perto algumas alterações políticas e sociais ocorridas com a Proclamação da República. Gostava muito de juntar moedas brasileiras, principalmente, as de 2\$. Quando apareceu a primeira moeda cunhada pela República, na casa da família Mello Rego, foi notória a diferença. A moeda foi levada por um criado, como troco das compras que fizera e, ao entregá-la a Guido, como era de costume, contudo, ao notar a alteração na moeda não aceitou guardá-la com as outras e disse com tristeza: “– *Falta o Imperador*”, uma vez que aprendeu ter apreço à figura do monarca (REGO, 2002, p. 39).

Nas indagações e comentários aferidos por Guido, é possível notar que ele não aceitava por completo o discurso da sociedade civilizada, mas o reelaborava constantemente. Ao fazer suas reflexões, estabelecia uma relação entre o discurso histórico civilizado que conheceu por meio dos livros e das histórias contadas por sua mãe adotiva, com o que aprendera com seu povo Bororo Coroado, tendo por base os valores e costumes de seu grupo étnico de origem. Neste sentido, é possível dizer que a experiência educacional vivenciada por Guido acontecia em uma dinâmica intercultural atravessada por tensões.

O encontro intercultural não se realiza apenas por um movimento unilateral e pedagógico, pelo qual somente “o tutelado e aprendiz é levado a incorporar à sua vida os modos e os sonhos do tutor, vindo assim a tentar aproximar-se de um modelo idealizado”. No encontro, o tutor, o educador também “[...] acaba por adequar-se àquela situação de interação, desenvolvendo condutas e priorizando valores que lhe permitem aproximar-se do tutelado, aumentando o grau de intercomunicação e mútua compreensão” (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

No caso da relação afetiva e educacional estabelecida entre Maria do Carmo e o menino Bororo – uma mulher civilizada e um selvagem – é possível perceber um movimento cultural ainda mais dinâmico. Em Maria do Carmo, o encontro intercultural com Guido pode ter contribuído para que o interesse intelectual pela cultura material e pelos costumes dos indígenas de Mato Grosso passasse a ser também um processo de interação com a cultura de Piududo. Em Guido, o encontro com a cultura da sua mãe adotiva fez com que ele não só assimilasse e incorporasse a cultura desta, mas também reelaborasse constantemente sua interpretação a respeito da relação entre índios e não índios. Observa-se, então, que a construção da identidade do menino Bororo é construída a partir da alternância das suas vivências – ser selvagem e civilizado.

Ao receber “[...] as impressões mais íntimas daquela alma ingênua, espontânea e pura, daquela inteligência fora do comum, daquela criança selvagem que aceitava tudo que era bom com a religião e até com exagerado fervor”, fazia com que Maria do Carmo tivesse a convicção de que suas ações educativas junto a Guido formariam o moral do garoto, para

fazer dele homem capaz de todas as virtudes, enfim, um homem civilizado (REGO, 2002, p 37). Nesse sentido, é importante dizer que a narrativa de Maria do Carmo apresenta uma construção sobre a criança educada – a infância civilizada –, a partir do referencial cultural europeizado.

O intento de tornar Guido em um homem morigerado foi interrompido com a morte do menino, após quatro anos de convívio com o casal Mello Rego. Ainda no Rio de Janeiro, Guido foi acometido por uma grave moléstia, vindo a dar “[...] seu último suspiro às duas horas da tarde do dia 26 de janeiro de 1892, na fazenda da família de São Paulo, em Mendes” (REGO, 2002, p. 36; 42-43).

O esforço despendido pelo casal Mello Rego, em especial, o da mãe adotiva, Maria do Carmo, para educar Guido, se assemelha à tentativa do médico-pedagogo Jean-Marc-Gaspard Itard de civilizar e educar um garoto selvagem conhecido como Vitor do Aveyron, o qual foi encontrado, na virada do século XVIII para o XIX, nas florestas de La Caune, sul da França, que aparentava ter de 12 a 15 anos de idade, mudo e que parecia surdo (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 11-12).

Ao examinar o garoto Victor, cientistas da época, como o médico Philippe Pinel colocou em dúvida a possibilidade de sua educabilidade. Itard, pelo contrário, defendeu com convicção a ideia de educá-lo e (re)integrá-lo à sociedade. Tal decisão, levou Itard a se encarregar, diretamente, da educação moral e intelectual do menino selvagem, “[...] com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade”. Para auxiliá-lo nessa tarefa, contratou uma governanta, Madame Guérin, que passou a morar junto com Victor e Itard, no Instituto dos Surdos-Mudos de Paris (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 15).

O selvagem chegou ao Instituto em 1800 e ficou mantido na instituição “[...] por dez anos, ao final dos quais, dado o estágio estacionário de seus progressos, o desalento do preceptor e os inconvenientes causados por sua presença na instituição”. Em seguida, foi entregue definitivamente aos cuidados de Madame Guérin, passando a viver com sua protetora em uma casa próxima ao Instituto, vindo a falecer no início de 1828, com aproximadamente quarenta anos de idade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 16).

Apesar da semelhança dessas duas tentativas de educar e civilizar um menino, considerado selvagem, fazendo-o se tornar um garoto civilizado, incorporando-o à sociedade, essas experiências apresentam distinções, cada uma com características peculiares de tempo, espaços, sujeitos e relações estabelecidas entre eles.

Graças a uma documentação existente a respeito de Victor e Guido é que se pôde suscitar questões sobre a educação desses dois garotos. A experiência da educação de Victor foi narrada nos clássicos relatórios elaborados por Jean Itard, com precisão e detalhamento, sendo considerada a “[...] mais segura discriminação entre ficção e o factual, entre a especulação e o verídico[...]”, por possuir base documental (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 12). Do mesmo modo, a trajetória de vida de Guido relatada em pequenas obras escritas por Maria do Carmo, sobretudo, nas páginas do tributo de afeto à memória do indiozinho que herdaria o nome Mello Rego, permite acompanhar a experiência educacional do garoto (REGO, 2002, p. 36-37).

É importante deixar claro o percurso educacional de Guido aqui traçado, que teve por base o discurso de Maria do Carmo de Melo Rego. Uma mulher do século XIX escrevendo sobre uma criança, tratando-se, portanto, de um civilizado discursando sobre um selvagem. Desse modo, a narrativa de Rego deve ser pensada enquanto uma construção. Também cabe ressaltar que os episódios da vida de Guido não se constituem em registro direto do menino, mas sim narrados por Maria do Carmo. Sendo assim, os relatos devem ser pensados como reconstrução da memória de outra infância – não a criança Bororo, mas sim a infância civilizada –, com as marcas de um sujeito de outra cultura, a da sociedade civilizada.

Todavia, apesar de ser uma escrita sobre a história de um outro e com os limites da narrativa memorialista, com uma excessiva carga sentimental presente na história do “adorado indiozinho”¹⁸¹, os relatos memorialísticos de Maria do Carmo também apresentam indícios das diferentes trajetórias desse grupo étnico. Além disso, possibilita maior compreensão das relações sociais na medida em que podem ser confrontadas com escritos da época, tais como relatórios de Presidência da Província e da Diretoria de Índios de Mato Grosso, bem como relatos de viajantes e pessoas que estiveram ou habitaram na província, no século XIX.

Ao pensar o processo histórico de contato entre os diversos grupos indígenas de Mato Grosso e os não índios, relacionando-o à história de Guido, supõe-se a possibilidade de múltiplas histórias distintas das trajetórias ordinárias. Neste sentido, considera-se que no interior da experiência coletiva dos índios nos aldeamentos e na experiência comum daqueles que passaram a viver em cidades como Cuiabá, exista trajetórias individuais, fruto de experiências singulares de cada indivíduo.

¹⁸¹ A própria Maria do Carmo declarava fazer uma “[...] pequena e sentimental história do meu adorado indiozinho”, (REGO, 2002, p. 43). Em outras páginas da obra é possível verificar as seguintes expressões: “idolatrado filhinho” (p. 33); “meu amado filho” (p. 34); “filho querido” (p. 35); “Filho idolatrado” (p. 36).

Assim como Guido, outros índios de diversas etnias que habitam em Mato Grosso, no século XIX, tiveram trajetórias diferenciadas, que os conduziram ao ensino das primeiras letras¹⁸². Todavia, a pouca existência ou até mesmo a falta de registros de experiências individuais contribuiu para que trajetórias peculiares permanecessem silenciadas. Diante do silenciamento de fontes, pequenos *flashes* ou cenas referentes a determinados indivíduos permitem problematizar a existência de experiências singulares e, dependendo dos detalhes indicados, é possível dar visibilidade a algumas trajetórias individuais.

No caso de Guido, seu percurso educacional não pode ser tomado como representação de uma experiência coletiva de diferentes grupos indígenas de Mato Grosso ou até mesmo da própria etnia Bororo. Entretanto, a singularidade da história individual desse menino indígena contribuiu para dar visibilidade aos índios enquanto sujeitos históricos integrantes do processo de escolarização do século XIX, em Mato Grosso, ao trazer a tona, o ingresso de crianças indígenas em escolas de primeiras letras, assim como possibilita pensar a configuração de diferentes espaços e estratégias educacionais paralelos ao projeto de educação para os índios. Ademais, indica a multiplicidade de percursos de educação e escolarização no século XIX, que possibilitou um menino indígena vivenciar um modo de educação mais próximo das crianças pertencentes às elites políticas e intelectuais, da época.

¹⁸² Por exemplo: Maria do Carmo conheceu, em Cuiabá, o capitão Reginaldo, índio Bacairi do Xingu que sabia ler e escrever, tendo aprendido com o Tenente Manoel de Souza Gomes, que “[...] dedicou-se a ensinar a ler nas tribos domesticadas (REGO, 2002, p. 16). O Relatório de Presidente de Província de Mato Grosso do ano de 1882 também relata sobre o Capitão Reginaldo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa foi levantada a hipótese de que a composição étnico-racial e as relações sociais em Mato Grosso, no século XIX, eram muito mais ricas e complexas do que se imagina. No decorrer da investigação, as fontes foram apresentando indícios dessa complexidade.

Se, Por um lado, os mapas escolares numéricos e a estatística do Censo de 1890 permitem analisar a experiência coletiva dos sujeitos escolares, por outro os quadros nominativos da população de Cuiabá e as relações nominais de alunos potencializam a variação de escala de observação que articula o geral e o particular, o que contribui para a compreensão de experiências individuais. Desse modo, o cruzamento de dados entre os mapas escolares e as listas nominativas da população de 1890 permite desenhar a experiência educativa dos sujeitos que estabeleceram relação com o processo de escolarização primária do século XIX.

Os documentos gerados e produzidos pelos poderes públicos – legislação, relatórios de governantes –, sem dúvida, ajudam elucidar pegadas importantes de diferentes processos educativos. Porém, são lacunares para se desvendar o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no interior das salas de aula. Tampouco oferecem fundamento para se conhecer mais profundamente o universo social e cultural dos professores, alunos e demais agentes envolvidos no processo educativo. Desse modo, relatos de viagens, memórias e fontes depositadas nos acervos pessoais são importantes instrumentos para desvendar as intrincadas relações sociais e o universo cultural em que os atores históricos estavam inseridos, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Cotejar esse conjunto documental consultado permitiu reconstituir o percurso educacional de diferentes sujeitos da pesquisa, inclusive de experiências não escolares. Dentre as trajetórias recompostas por esta investigação, apenas a de Firmo José Rodrigues, menino tido como pobre, trata de um percurso propriamente escolar, por apresentar elementos para pensar o processo educativo que se dá no âmbito da instituição escolar. No caso da reconstrução da trajetória educacional da menina indígena, batizada como Rosália Clara de Miranda, e do menino indígena que recebeu o nome cristão de Guido de Melo Rego, as poucas evidências para se tratar do processo de escolarização propriamente dito não desfazem a possibilidade de discutir o processo educativo mais amplo, pautado na prática de batismo, apadrinhamento e tutelamento do indígena no século XIX. Essas duas últimas reconstruções

de trajetórias também contribuem para se pensar o acesso às primeiras letras por meio de outros espaços e formas de educação.

Assim, a presente pesquisa permitiu, por um lado, apreender a lenta dinâmica de afirmação da escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações, no diálogo e tensão com outros espaços e estratégias educativas. Por outro, chama a atenção para as diferentes formas de educação da infância no século XIX, ao considerar a educação escolar, em especial, o ensino da escola pública, como uma das possibilidades de formação das novas gerações, cuja legitimidade social era frágil.

Diante desses casos, na construção da tese, procurei dar visibilidade às experiências educativas dos indivíduos, pensando-as como representativas da multiplicidade de diferentes formas de educação, dentre as quais inclui percurso educacional escolar e não escolar. Os três estudos de casos discutidos nesta Tese – os percursos educacionais de Firmo, Rosália e Guido – servem de base para pensar que o processo de institucionalização da escola no século XIX não se deu de maneira homogênea em todo o País, e tampouco, para os diferentes grupos sociais. Desse modo, os estudos de casos apresentados aqui não são tomados como representativos de uma experiência coletiva dos diferentes grupos sociais e étnicos de Mato Grosso. Pelo contrário, são representativos da complexidade das relações sociais e étnico-raciais existentes na província mato-grossense.

Cabe ressaltar que, para fins da construção da presente Tese, não foi possível reconstituir o percurso individual de um ou mais sujeitos negros. Isso porque, no decorrer da investigação, a identificação de nomes de indivíduos pretos e pardos nas listas das escolas primárias da Freguesia da Sé, a classificação racial dos professores descritos nos quadros da população urbana de Cuiabá, assim como a menção de nomes de ex-colegas negros, de Firmo Rodrigues, no Colégio Liceu Cuiabano se apresentam como rastros da presença desse segmento na escolarização primária e secundária de Mato Grosso. Isso mostra que, o encontro com esses personagens foi fugidio demais e não suficiente para se construir a trajetória educacional desses sujeitos, na perspectiva da micro-história.

Registra-se que foi pensada a possibilidade de recompor a experiência escolar de Bernardina Rich, uma mulher negra que, no final da década de 1880, prestou concurso¹⁸³ para professora primária e atuou em Cuiabá como docente e escritora durante o período da Primeira República. A referida professora nasceu em 1872, escolarizou-se ainda no período provincial e no quadro populacional da freguesia da Sé de 1890 é apresentada como professora e classificada racialmente como parda. O destaque que Bernardina alcançou na

¹⁸³ Os documentos ligados ao concurso prestado por Bernardina Rich, bem com os diversos registros da atuação profissional e social da referida professora são abordados por Gomes (2009).

sociedade cuiabana fez com que o seu percurso profissional fosse registrado na literatura local. Já as informações ou relatos sobre a sua infância ou relações familiares e sociais no período de sua escolarização são ausentes na documentação pesquisada.

Apesar dos negros não comporem os casos aqui estudados, esta pesquisa registrou que eles estavam presentes no ambiente da escola, permitindo que a questão da identidade étnica não fosse silenciada nesta investigação, servindo de indicativos para outras.

Cabe ressaltar que, a identidade de gênero também não foi discutida neste trabalho, já que as fontes não propiciaram um retrato mais aproximado da educação de uma menina, em que a identidade de gênero houvesse destaque.

Assim é que esta Tese compõe-se do registro e análise do processo educativo de três sujeitos, indicando as possibilidades de escrita de tantos outros sujeitos postos à sobra, cujo estudo de suas experiências educativas pode contribuir para um maior conhecimento e refinamento das análises sobre a educação da infância no século XIX. Fica o convite para outros autores desta escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBISETTI, Cezar e VENTURELLI, Ângelo Jayme. **Enciclopédia Bororo**. Campo Grande: Museu Regional Dom Bosco, 1962. 3 v.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. **Cibáe Modojobádo - Rosa Bororo e a pacificação dos Bororo Coroados**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864**. 2ª ed. Campo Grande: EdUFMS, 1996.

AMOROSO, Marta. Mudanças de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: FAPESP/Global/Mari, 2001.

ARANTES, Adlene; SILVA, Fabiana Cristina. Do discípulo e do mestre ao aluno e professor: uma trajetória das concepções de professor e aluno ao longo do século XIX em Pernambuco. In: **Anais... II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira**. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. CD-ROOM

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Traduzido por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, Neila Maria Souza. **Água: gota da vida – abastecimento e uso no espaço urbano de Cuiabá (1790-1886)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2005.

BARROS, Surya Aaronovich. Negrinhos que por aí andão: crianças negras no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: **Anais... II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira**. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. CD-ROOM

_____. BARROS, Surya Aaronovich. **Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

BASSANEZI, Maria Silvia C. Registros paroquiais e civis: os eventos vitais na reconstituição da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-174.

_____.; BOTELHO, Tarcísio R (Orgs.). **Linhas e entrelinhas: as diferentes leituras das atas paroquiais dos setecentos e oitocentos**. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2009.

BAUDRILLARD, Jean. Modernité. In: **Enciclopédie Universalis**. v. 11, 1989.

BEZERRA, Holien Gonçalves. E. P. Thompson e a teoria na história. In: **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, n 12, out, 1995. p.119-127.

BITTENCOURT, Circe Fernandes Bittencourt. Educação indígena: momentos e lugares da ação jesuítica colonial. In: **Anais...** IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana: educação, autonomia e identidade na América Latina. 2009. Disponível em site da SBHE e em CD-ROM.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. **População e nação no Brasil do século XIX**. 1998. 248 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 1998.

_____. Os avanços da pesquisa com as atas paroquiais. In: BASSANEZI, Maria Silvia C.; BOTELHO, Tarcísio R. (Orgs.). **Linhas e entrelinhas**: as diferentes leituras das atas paroquiais dos setecentos e oitocentos. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2009. p. 291-294.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. 6 ed. Rio de Janeiro: EdFGV, 2005, p.183-191.

BURNETT, John. **Destiny obscure**: autobiographies of childhood, education and family from the 1820 to the 1920. London: Routledge, 1994.

CARVALHO, José Alberto Magno de; WOOD, Charles H; ANDRADE, Flávia Cristina Drumond. Notas acerca das categorias de cor dos censos e sobre a classificação subjetiva de cor no Brasil: 1980/90. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 20, n. 1, 2003. p. 29-42.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadãos inativos**: a abstenção eleitoral no Rio de Janeiro, 1889-1910. Rio de Janeiro: Iuperj, 1986.

_____. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

_____. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, n. 11, p. 169-195, jan./jun. 2006.

CASTRO, Cesar. A educação dos meninos desvalidos no Maranhão no século XIX. In: **Anais...** V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: igreja, estado, sociedade civil – instâncias promotoras do ensino. Évora, Universidade de Évora, 2004. p. 66.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamorion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-59.

CALDAS, João Augusto. **Memória histórica sobre os indígenas da província de Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Typ. Polytechnica de Moraes & Filhos, 1887.

CORRÊA, Alélia Miguelina. **A criança negra escrava em Cuiabá: 1860-1871**. 2001. 64p. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2001.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Joaquim Murtinho**. Rio de Janeiro: Dept. de Imprensa Nacional. 1951.

_____. Questões de ensino. In: **Monografias Cuiabanas**. Cuiabá: IHGMT, 2002. p. 15-65. (Publicações Avulsas, n. 59).

CORREIA, Antonio Carlos; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina-Brasil (1880-1920). In: **Revista Brasileira de História da Educação** n. 8. Campinas: Autores Associados, jul/dez. 2004. pp. 43- 84.

CUNHA, Maria Tereza. Diários pessoais: territórios abertos para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-280.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) et al. **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. 609 p.

_____. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense; EdUSP, 1986.

CRUDO, Matilde Araki. **Infância, Trabalho e Educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar. v. 2. 1998.

ERMAKOFF, George. **O negro na fotografia brasileira no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa Editorial, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações [Português e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levi (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetória de aprendizado. In: **Pensadores Sociais e a História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.

FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XIX Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Joaquim Alves. **Notícia sobre os índios de Mato Grosso dada em ofício de 2 de dezembro de 1848 ao ministro e secretário de estado dos negócios do império, pelo diretor geral dos índios da então província**. Cuiabá: IHGMT, 2001. 36 p. (Publicações Avulsas n° 33).

FLORENCE, Hercules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas (1825-1829)**. Tradução de Visconde de Taunay. São Paulo: Cíctrox/EdUSP, 1977.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A Educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

_____. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. SP, 2007.

_____. **População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza. 2009. 248p.

FOUCAULT, Michel. A governabilidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 277-293.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; KUHLMANN JR., Moisés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do Cordel (1930-1950). In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002

_____. A escrita autobiográfica na (re)construção de um percurso de inserção na cultura escrita. In: **Anais...** VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 2.735-2.747.

_____. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Fereira; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio (Orgs.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte-MG: Cale; Autêntica. 2007. p. 9-46. (Coleção Linguagem e Educação)

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2007.

_____. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. In: **Anais...** V Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação, o ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju-SE, 2008. p. 1-20.

GINZBURG, Carlo. Provas e Possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre”, de Natalie Zemon Davis. In: **A Micro-história e outros ensaios**. São Paulo: Difel, 1996.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

_____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2004. 378 p.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 110-133.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 189-226.

_____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 8 jul./dez. 2004. p. 265-288.

_____. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006. p. 21-42.

_____; JINZENJI, Mônica. Escolarizar para moralizar discursos sobre educabilidade da criança pobre (1820/1850). In: **Revista Brasileira de Historia da Educação**. v. 11 n. 31 jan/abr 2006. pp. 114- 132

_____. A Escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. In: **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, jan/jun, 2007, p. 121-146.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006, 224p.

JUNIOR, Rubens Fernanes & CORREIA do LAGO, Pedro. **O século XIX na fotografia brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/d. Coleção Pedro Correia do Lago.

KISS, Rita de Cássia Santana. **As relações comerciais entre índios e não-índios na fronteira de Mato Grosso com o Paraguai em meados do século XIX**. 2006. 118f. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações [Português e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-250.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 2º ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

MALATIAN, Tereza. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-221.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**. História do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Rio Bonito, 1970. 179p.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 18-52.

LOPES, Marta Maria Lopes. Grupos indígenas na fronteira oeste de Mato Grosso e suas Relações com os Militares brasileiros no Século XIX. In: **Anais... XXIV Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo RS. Seminário Temático: Os Índios na História: fontes e problemas, 15-20 de julho de 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MACHADO, Sandra Maria caldeira. **A consolidação do Estado Moderno no campo educacional mineiro**: as contribuições da estatística. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2007.

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Demografia Histórica**: orientações técnicas e metodológicas (Org.). São Paulo: Pioneira, 1977.

_____. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MATTOS, Hebe Maria da Costa Mattos Gomes de. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista. – Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MENDONÇA, Rubens de. **Evolução do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá, 1997.

MESQUITA, Jose de. **Gente e coisas de antanho**. Cuiabá. SMEC/DCT, 1987.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares de profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 221-235.

MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá-MT (1870-1890)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a província de Mato Grosso seguida de um roteiro da viagem da sua capital a São Paulo**. SP: Typ. De H. Schroeder, 1869.

NADAF, Yasmin Jamil. A escrita de Maria do Carmo de Mello Rego, no século XIX. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso**. Tomo CXLV, Ano LXIX. 1997. p. 101-105.

NADALIN, Sergio Odilon. **História e demografia: elemento para um diálogo**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 2004. 248

NEVES, Dimas Santana. **Razões do Estado: as formas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

NOVAIS, Sônia Maria de Oliveira. **Perfil da infância cuiabana no século XIX: 1834-1870**. 1997. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O retrato de um menino Bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus, séculos XIX e XXI**. *Tempo* [online]. 2007, v. 12, n. 23, p. 73-99. ISSN 1413-7704. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a06.pdf e www.historia.uff.br/tempo/. Data de acesso: 17 de outubro de 2010.

OLIVEIRA, Monica; ALMEIDA, Carla Maria. (Orgs.). **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: EdFGV, 2009.

PAIÃO, Ilza Dias. **Professoras de pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

PERARO, Maria Adenir. **Bastardos do Império: família e sociedade em Mato Grosso no século XIX**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A População urbana de Cuiabá em 1890**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2005. CD-ROOM.

_____; BORGES, Fernando Tadeu de Miranda (Orgs.). **Mulheres e famílias no Brasil**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2005.

PESOVENTO, Adriane. **Trabalho indígena na província de Mato Grosso (1870-1890)**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2004.

POPKEWITZ, Tom e LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, ago. 2001.

REGO, Maria do Carmo de Mello. **Escritos completos**. Cuiabá: IHMT, 2002, 86p. (Publicações Avulsas nº 44).

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de Escalas**. A experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Tradução de Anne-Marie Milon de Oliveira; Revisão técnica de José Gonçalves Gondra. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, Set/dez, 2010. p. 434-444.

RIZZINI, Irma (Org.). **Olhares sobre a criança: século XIX e XX**. Petrópolis: USU, 1997.

_____. **Crianças desvalidas, indígenas e negras: cenas da Colônia, do Império e da República**. Petrópolis: USU, 2000.

REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 1990, p. 254-253.

RODRIGUES, Firmo José. **Figuras e coisas da nossa terra**. Cuiabá-MT. 1959. São Paulo: Gráfica Mercúrio S.A., 1960. v. 1. 172p.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares. Constituição do sistema de instrução de Mato Grosso. In: **Anais.... V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: igreja, estado, sociedade civil – instâncias promotoras do ensino**. Évora, Universidade de Évora, 2004.

_____. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Leis e regulamentos da instrução pública do império em Mato Grosso**. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

_____; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Orgs.). **Instantes e memórias da História da Educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. Constituição do sistema de instrução em Mato Grosso. In: SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; REIS, Rosinete Maria dos (Orgs.). **Instantes e memórias da História da Educação**. Brasília; Cuiabá: INEP; EdUFMT, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: interações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SCHMID, Benito Bisso. Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica. In: **Revista de História Unisinos**, v. 8, n. 10, jul/dez, 2004. p. 131-242.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Forma e Culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro**: representações, experiências, e profissionalização docente em escolas públicas primárias. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

_____. **Cultura escolar e cidade no século XIX**. Mimeo. GEPHE/UFMG/16/04/2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Sandra Jorge da. **Colônia Thereza Cristina e a Educação Ocidental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.

SILVA, Verone Cristina da. **Missão, aldeamento e cidade**: os Guaná entre Albuquerque e Cuiabá (1819-1901). 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2001.

SIMÕES, Pedro. O lugar social. In: BASSANEZI, Maria Silvia C.; BOTELHO, Tarcísio R (Orgs.). **Linhas e entrelinhas**: as diferentes leituras das atas paroquiais dos setecentos e oitocentos. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2009. p. 85-109.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1999.

_____. _____. Cuiabá: INEP; COMPED; EdFMT, 2000.

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

_____. Reconstituindo acervos escolares: a experiência do GEM. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, 2006, p. 123-152.

SOUZA, Marlene Flores de. **A história das ideias educacionais em Mato Grosso no século XIX**: sob as luzes de Condorcet. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2004 (mimeo).

STEINEN, Karl Von Den. **O Brasil Central**. Expedição em 1884 para a exploração do Rio Xingu. Trad. Catarina Baratz Cannabrava. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1942.

_____. **Conferências realizadas na Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, entre 1884 e 1888, pelo explorador e cientista Karl von den Steinen a respeito das explorações ao rio Xingu**. Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, 1998. (Publicações Avulsas, n. 4)

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas-RS: Seiva, 2003.

TAUNAY, Visconde de. **Entre os nossos índios**. São Paulo: Melhoramentos, 1866.

THOMPSON, Edward P. Experiência: o termo ausente. In: **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VASCONCELOS, Cláudio Alves de. **A Questão Indígena na Província de Mato Grosso: conflito e continuidades**. Campo Grande: EdUFMS, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**. n 21. set/out/nov/dez, 2002. p. 90-103.

_____. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações [Português e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: **Anais... III Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica**. Curitiba: PUCPR; SBHE. 2004, CD-ROM. 2004b.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 9, p. 73-107, jan.-jun. de 2005.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANA, Fabiana da Silva. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1830-1840)**. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 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. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 41-67, 2008.

_____; SOUZA, Caroline. As idades e as cores da infância na escola pública primária oitocentista na cidade de São Paulo. In: **Anais... IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na história**. Goiânia: SBHE. 2006, CD-ROM.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII). In: ESCOLANO, Agustín (Dir.). **Leer y escribir: doscientos años de alfabetización**. Madrid; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide, 1992, p. 45-68.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1850/1888**. São Paulo: Marco Zero; Cuiabá: EdUFMT, 1993.

XAVIER, Ana Paula da Silva Xavier. **A leitura e a escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso (1837-1889)**. 2006. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

_____. **A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso (1887-1889)**. Cuiabá-MT: Entrelinhas; EdUFMT, 2007.

ZANELLI, Maria Inês. **A criação do Liceu Cuiabano na província de Mato Grosso: o curso de línguas e ciências preparatórias e a formação dos intelectuais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2001. (mimeo).

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ABAIXO-ASSINADO. Abaixo-assinado dos mestres, contramestres e armadores das oficinas do Arsenal de Guerra da província de Mato Grosso, ao Presidente da Província, reivindicando que o mestre da oficina de serralheria, Bento José Rodrigues, fosse ressarcido do corte de salário que sofrera desde agosto do mesmo ano. Cuiabá-mt. 30 de setembro de 1875. Disponível no ACBM: Acervo da Família Rodrigues, Grupo – Documentos de Família, Subgrupo – Reivindicação de trabalhadores, Código – DF 4.

BORGES, Abílio César. **Ofício** à Presidência da Província de Mato Grosso. Rio de Janeiro, 18 ago. 1876. Disponível em: APMT – Lata A, Documento Avulso.

CARTA, carta de Benedicta Alves Rodrigues enviada ao filho Firmo José Rodrigues, comentando sobre os trabalhos de costuras. Cuiabá-MT, 8 de outubro de 1895 Disponível no ACBM: Acervo Família Rodrigues, Grupo – Relações Familiares, Subgrupo – Notícias familiares, Código – RF 15.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA DO BRASIL. **Boletim de informações quanto ao Indivíduo na família.** 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 30 de julho de 2009.

_____. **Boletim de informações quanto ao indivíduo na família.** 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 30 de julho de 2009.

_____. **Boletim de informações quanto ao Indivíduo na sociedade.** 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 30 de julho de 2009.

_____. **Censo de 1872.**

_____. **Decreto Nº 659, de 12 de agosto de 1890.** Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 15/04/2009.

_____. **Explicações para as pessoas que tiverem que encher os mapas:** advertências gerais. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 15/04/2009.

_____. **Explicações quanto ao modo de responder aos quesitos.** Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 15/04/2009.

_____. **Instruções para o 2º recenseamento da população da República dos Estados Unidos do Brasil a que se refere o decreto n. 659.** Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1890. p. 2-11. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1890. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 15/04/2009.

_____. **Sinopse do Censo de 1890:** Sexo, estado civil, nacionalidade, filiação alfabetização da população censuada em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro. Oficina de Estatística. 1898. 442p. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/> Acesso em 30 de julho de 2009.

DIRETORIA GERAL DE ÍNDIOS. **Relatório** apresentado pelo Aferes Antonio José Duarte ao Presidente da Província, 1885. Disponível em: APMT 1885, Lata E, Documento Avulso.

DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Livro** de carga do almoxarifado, 1880-1889).

_____. **Relatório** apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Pe. Ernesto Camilo Barreto ao Presidente da Província, Hermes Ernesto da Fonseca. Cuiabá, 25 fev. 1878. Disponível em: APMT – Livro 86 A/1.

_____. **Relatório** apresentado pelo Diretor da Instrução Pública, Dormevil José dos Santos Malhado ao Presidente da Província, Barão de Maracaju. Cuiabá, 17 ago. 1880. Disponível em: APMT – Livro n. 86 B.

_____. **Relatório** apresentado pelo Diretor da Instrução Pública, Alfredo José Vieira ao Presidente da Província, Antônio Herculano de Sousa Bandeira. Cuiabá, 5 jun. 1889. Disponível em: APMT – APMT – Livro 86 F.

INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Pe. Joaquim Antônio da Silva Rondon ao Presidente da Província, Coronel Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 29 jan. 1859. Disponível em: APMT – Caixa 1859.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Pe. Joaquim Antônio da Silva Rondon ao Presidente da Província, Coronel Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 2 mar. 1860. Disponível em: APMT – Caixa 1860.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley ao Presidente da Província, General Alexandre Manoel Albino de Carvalho. Cuiabá, 21 mar. 1861. Disponível em: APMT – Caixa 1861.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley ao Presidente da Província, General Alexandre Manoel Albino de Carvalho. Cuiabá, 29 abr. 1864. Disponível em: APMT – Livro n. 227.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley ao Presidente da Província, General Alexandre Manoel Albino de Carvalho. Cuiabá, 29 abr. de 1865. Disponível em: APMT – Livro n. 227.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Ernesto Camillo Barreto ao Presidente da Província, José de Miranda Reis. Cuiabá, 14 abr. 1874. In: PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Relatório apresentado pelo presidente da Província à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1874. Anexo 3. Disponível em: APMT – Microfilme 1865-1875.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto ao Presidente da Província Hermes Ernesto da Fonseca. Cuiabá, 8 abr. 1876. Disponível em: APMT – Microfilme 1876, anexo 2.

_____. **Relatório** apresentado pelo Inspetor dos Estudos, Pe. Ernesto Camilo Barreto ao Presidente da Província, Hermes Ernesto da Fonseca. Cuiabá, 13 abr. 1877. Disponível em: APMT – Microfilme, rolo 1876-1880.

ESCRITURA de compra e venda de um prédio situado na Rua Barão de Melgaço, 2º distrito de Cuiabá, vendida por Fabiano da Rosa Nunes a Bento José Rodrigues, em 20 de maio de 1873. Disponível em ACBM: Acervo Família Rodrigues, Grupo – Documento de Família, Subgrupo – Venda de Patrimônio, Código – DF 3.

MINISTÉRIO DO INTERIOR. **Relatório** apresentado pelo Ministro de Estado dos Negócios do Interior, Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil em maio de 1891. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional. 1891. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2304/index.html> (Ministerial Reports 1891-1892). Acesso em 30/07/2009.

PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. **Exposição** com que o Sr. Coronel Presidente da Província, Francisco Rafael de Melo Rego, abriu a sessão extraordinária da Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso, em 11 de fevereiro de 1888. Cuiabá. Typ. da "Situação" rua Antonio João n. 20. 1888.

_____. **Fala** proferida Presidente da Província, General Hermes Ernesto da Fonseca na abertura da 2ª sessão da 21ª Legislatura da Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1877. Disponível em: APMT.

_____. **Relatório** apresentado pelo Presidente da Província, Capitão de Fragata Augusto Leverger à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 10 maio 1851. Disponível em: NDIHR – Microfilme rolo 1 (Relatórios de Presidentes de Província), 1835-1864, p. 22-24.

_____. **Relatório** apresentado á Assembleia Legislativa da província de Mato Grosso no dia 4 de outubro de 1872 pelo presidente da mesma província, o exm. sr. tenente coronel Dr. Francisco José Cardozo Junior. Rio de Janeiro, Typ. do Apostolo, 1873.

_____. **Relatório** apresentado pelo Presidente da Província, Rufino Enéas Gustavo Galvão (Barão de Maracaju) à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1º out. 1880. Disponível em: ACBM – Biblioteca e Site Chicago.

_____. **Relatório** do Presidente da Província de Mato grosso, Gustavo Galvão, Barão de Maracaju, apresentado a Assembleia Provincial em 3 de maio de 1881, publicado como anexo da fala 3 de maio de 1881 e da exposição de 2 de maio de 1881.

_____. **Relatório** apresentado pelo Presidente da Província, Joaquim Galdino Pimentel à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 12 jul. 1886. Disponível em: APMT – Microfilme (Relatório de Presidentes da Província), 1881-1887, p. 23-25.

_____. **Relatório** apresentado pelo Presidente da Província, Joaquim Ramos Ferreira à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 1º set. 1887. Disponível em: APMT – Microfilme (Relatórios de Presidentes de Província), 1881-1887.

_____. **Relatório** com que o exm. sr. coronel Francisco Raphael de Mello Rego, presidente da província, abriu a 27.ª sessão da Assembleia Legislativa Provincial de Mato Grosso em 20 de outubro de 1888. Cuiabá, Typ. da "Situação," 1888. Disponível em: APMT – Microfilme 1888, p. 20-21 e http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/mato_grosso

RECIBO. Recibo de pagamento de soldo da Caixa Militar de Mato Grosso a Bento José Rodrigues, relativo à quantia a que tinha direito por ter servido ao Exército, de abril a agosto

de 1865, ocasião em que esteve preso e posteriormente absolvido. Miranda -MT 15 de junho de 1867. Disponível no ACBM: Acervo Família Rodrigues, Grupo – Documentos de Família, Subgrupo – Pagamento de Soldo, Código – DF 22.

RELAÇÃO DE ALUNOS. Relação dos alunos matriculados na 2ª escola de instrução primária do sexo feminino do 1º Distrito de Cuiabá. 1890. Sem assinatura. Disponível em APMT / Lata 1890.

RIBEIRO, Francisco Augusto. **Mapa Mensal** dos alunos da Escola Pública de Instrução Primária do Sexo Masculino da Vila de Miranda. Miranda, 2 abr. 1888. Disponível em: APMT – Lata 1888 A.

SALOMONOVSKY, Ana Joseti. **Mapa mensal** das alunas que frequentaram a Escola Pública do ensino elementar para o sexo feminino da Freguesia de Pedro II no mês de junho de 1873, enviado à Inspetoria Paroquial de Pedro II, no dia 1º de julho de 1873. Disponível em APMT – Lata 1873 B.

SECRETARIA DE POLÍCIA. **Ofício** do Chefe de Polícia, Firmo José de Matos ao Presidente da Província Alexandre M. A. de Carvalho. Cuiabá, 03 de outubro de 1864. Disponível em APMT, Caixa 1864 D.

_____. **Ofício** do Delegado de Polícia, João de Albuquerque e Silva ao Presidente da Província, Francisco José Cardoso Junior. Cuiabá, 03 de maio de 1872. Disponível em APMT, Caixa 1872 E.

SILVA. José Delfino da Silva. **Lista numérica e nominal** dos alunos da 3ª Escola do sexo masculino do 1º Distrito da Capital assinada pelo professor efetivo José Delfino da Silva, em Cuiabá, 30 de junho de 1890. Disponível em APMT – Lata 1890 A.

CONSULTA EM SITES

Colégio Santa Isabel – Petrópolis. <http://www.colegio-santa-isabel.com.br/> Acesso em: 30 de outubro de 2010.

Colégio São Vicente de Paulo – Niterói-RJ. <http://www.csvp.com.br/> e http://www.csvp.g12.br/quem_somos/historia/esp_historia.htm Acesso em: 30 de outubro de 2010.