



## SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE EM MATO GROSSO NO SÉCULO XIX

### KNOWLEDGE AND TEACHER EDUCATION IN MATO GROSSO IN THE 19TH CENTURY

Klinton Pinheiro Sales <sup>1</sup>

Marcia Aparecida Garcia Teixeira <sup>2</sup>

Thaina Araujo Bonfim <sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa a organização da instrução pública primária e os processos de formação docente na província de Mato Grosso ao longo do século XIX, no contexto do projeto imperial de construção do Estado-nação. O objetivo é compreender como os saberes escolares e os critérios de seleção dos professores foram definidos e regulados, com ênfase na valorização da moralidade, da religiosidade e da disciplina em detrimento de uma formação pedagógica sistematizada. Trata-se de uma pesquisa de natureza histórica e documental, fundamentada nos aportes da história cultural. O corpus documental é constituído por legislações imperiais e provinciais — como a Constituição de 1824, a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei Provincial nº 8 de 1837 e o Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 1873 —, além de relatórios administrativos e documentos normativos relativos à instrução pública. A análise foi conduzida a partir dos conceitos de cultura escolar e de saberes a ensinar e saberes para ensinar, buscando identificar as relações entre prescrições legais e práticas educativas. Os resultados indicam que a profissionalização docente ocorreu de forma lenta e desigual, marcada pela predominância de professores leigos e pela centralidade da idoneidade moral como requisito para o exercício do magistério. Evidencia-se, ainda, que o ensino da matemática, especialmente da aritmética, desempenhou papel relevante na disciplinarização escolar e na formação de hábitos considerados adequados à ordem social imperial. Conclui-se que a constituição dos saberes docentes e da cultura escolar em Mato Grosso esteve fortemente condicionada por interesses políticos e religiosos, revelando tensões entre projetos normativos e práticas efetivas de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da educação. Cultura Escolar. Formação Docente. Saberes a Ensinar. Educação Imperial.

**ABSTRACT:** This article analyzes the organization of primary public instruction and the processes of teacher education in the province of Mato Grosso throughout the nineteenth century, within the context of the imperial project of nation-state building. The aim is to understand how school knowledge and the criteria for teacher selection were defined and regulated, with emphasis on the valorization of morality, religiosity, and discipline to the detriment of a systematized pedagogical training. This study is historical and documentary in nature, grounded in the theoretical contributions of cultural history. The documentary corpus consists of imperial and provincial legislation—such as the Constitution of 1824, the Law of October 15, 1827, Provincial Law No. 8 of 1837, and the Organic Regulation of Public Instruction of 1873—as well as administrative reports and normative documents related to public instruction. The analysis was conducted based on the concepts of school culture and of knowledge to be taught and knowledge for teaching, seeking to identify the relationships between legal prescriptions and educational practices. The results indicate that teacher professionalization

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: bill\_salles@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1119-271X>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: teixe\_ira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8895-624X>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: thainabonfim09@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3775-0876>

● Informações completas no final do texto



occurred slowly and unevenly, marked by the predominance of lay teachers and by the centrality of moral suitability as a requirement for teaching practice. It is also evident that the teaching of mathematics, particularly arithmetic, played a significant role in school disciplinarianization and in the formation of habits considered appropriate to the imperial social order. It is concluded that the constitution of teachers' knowledge and school culture in Mato Grosso was strongly conditioned by political and religious interests, revealing tensions between normative projects and effective teaching practices.

**KEYWORDS:** History of Education; School Culture; Teacher Education; Knowledge to Be Taught; Imperial Education.

## Introdução

Esse estudo propõe uma incursão ao período imperial brasileiro para compreender o processo de implementação e consolidação da instrução publica em Mato Grosso no século XIX. Neste contexto, a chegada de novos métodos de ensino e a promulgação das primeiras leis educacionais expressaram o esforço de construir uma escola capaz de formar indivíduos aptos a servir aos interesses do Estado, então representado pela figura do Imperador.

A pesquisa analisa, sob a perspectiva sócio-histórica e da história cultural, as finalidades e representações do ensino da matemática no período, investigando como a escola foi concebida para preparar cidadãos alinhados a valores cívicos, religiosos e morais. Argumenta-se que, no Brasil Imperial — e particularmente em Mato Grosso — a idoneidade moral do professor era frequentemente mais valorizada do que sua formação pedagógica ou domínio disciplinar, configurando uma cultura escolar marcada por exigências éticas e comportamentais.

Ampliando-se nos conceitos de cultura escolar (Julia, 2001) e de saberes a ensinar e saberes para ensinar (Hofstetter & Schneuwly, 2017), busca-se demonstrar que a profissionalização docente foi um processo gradual e permeado por tensões entre formação prática e modelos formais. Nesse cenário, o ensino de qualquer matéria, como também da matemática<sup>4</sup>, desempenhou papel estratégico como instrumento de disciplinarianização, reforçando ideais de ordem e obediência.

<sup>4</sup> Note-se que em tempos de Império se usava nas nomenclaturas rubricas: geometria, aritmética e álgebra, sendo chamada matemática em 1929 com Euclides Roxo. (Valente, 1999). Mas utilizaremos nomenclatura matemática como um indicativo das três.

## Referencial Teórico-Metodológico

Este estudo se valeu das fontes de pesquisa do trabalho de mestrado de Sales (2023), em que discute a geometria do ensino em Mato Grosso 1890 a 1930 nos documentos oficiais, como eram documentos anterior ao seu período de pesquisa não foi aprofundado como discutiremos aqui. A seleção desses documentos que regulavam e descreviam o cenário educacional da época. A produção de dados abrangeu a legislação imperial fundante, especificamente a Constituição de 1824 e a Lei de 15 de outubro de 1827, bem como a legislação provincial de Mato Grosso, destacando-se a Lei nº 8 de 1837 e o Regulamento Orgânico da Instrução Pública (Lei nº 15 de 1873). Além do arcabouço legal, foram analisados documentos administrativos e relatos de autoridades, como o Relatório do Inspetor Pe. Joaquim Antônio da Silva Rondon (1859), e vestígios da cultura material escolar, a exemplo do compêndio "Doutrinação Cristã" do Pe. Abade Pimentel, identificado como material didático central nas escolas de primeiras letras até a década de 1870.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, triangulando as prescrições legais com os registros da realidade escolar para identificar as tensões entre o normativo e o praticado. O tratamento analítico fundamentou-se em duas categorias teóricas centrais: o conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001), utilizado para interpretar as normas e condutas inculcadas pela escola; e a distinção entre saberes a ensinar e saberes para ensinar proposta por Hofstetter e Schneuwly (2017). A partir destes, os documentos foram escrutinados para mapear como as exigências de idoneidade moral e religiosa se sobreponham à formação pedagógica técnica na profissionalização docente em Mato Grosso.

Desde os primórdios da escolarização, o processo de ensino delineou os saberes a serem trabalhados em cada etapa educacional. Esses saberes, que compõem os programas escolares de cada época, refletiam as finalidades atribuídas à escola pela sociedade de cada período. A escola, como instituição, constrói e preserva práticas e costumes próprios, compondo uma cultura que lhe é própria. Nesse sentido entende-se:

Cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Em cada período histórico, de acordo com Chervel (1990), a escola assume uma finalidade específica ao lidar com seu conjunto de normas e condutas, ao mesmo tempo em que atua como catalisadora de transformações sociais. Essas interações geram conflitos, pois, enquanto a sociedade espera a inculcação de determinados comportamentos, o contato com o saber pode provocar reações diversas, conduzindo à produção de novas formas de pensar e de se relacionar com o contexto social. Assim, em determinados momentos, a escola privilegiou dogmas religiosos; em outros, destacou valores políticos ou filosóficos (Julia, 2001).

A constituição dos conhecimentos (saberes) escolares incorpora elementos culturais provenientes das tradições sociais, políticas e educacionais. Comparar os saberes produzidos em diferentes épocas é tarefa complexa. Nesse sentido, Hofstetter e Schneuwly (2017) oferecem indícios ao discutir os processos de construção e transformação dos conteúdos ensinados nas escolas, uma vez que:

os conteúdos nela ensinados são o resultado de processos complexos de construção e de transformações de saberes, que são estudados com pontos de vista diferentes [...] o que é ensinado é objeto de um processo de modelização (Hofstetter e Schneuwly, 2017, p. 118).

Esses saberes podem ter origem na sociedade e em sua cultura, ou resultar de transformações empreendidas pelo sistema educacional para facilitar a interação do aprendiz com o conhecimento (Chervel, 1990). As concepções e tradições educacionais socialmente construídas foram, assim, incorporadas ao currículo e às práticas docentes ao longo do século XIX.

Para Hofstetter e Schneuwly (2017), os saberes tornam-se objetos da instituição escolar ao desempenhar dois papéis frequentemente interligados. Na prática docente, o saber do professor se mescla ao objeto de seu trabalho, como ocorre, por exemplo, no ensino de matemática. Os **saberes a ensinar** dizem respeito ao objeto que os professores devem conhecer e administrar em sala de aula, implicando o domínio dos conteúdos disciplinares — conceitos-chave, teorias e práticas associadas a cada disciplina.

Já os **saberes para ensinar** correspondem às ferramentas necessárias à mediação do objeto de ensino, abrangendo conhecimentos e habilidades para implementar o processo pedagógico com eficácia. Incluem, por exemplo, os objetivos de aprendizagem — definidos conforme os currículos — e as metodologias de ensino, que podem envolver

estratégias expositivas, práticas experimentais, uso de tecnologias ou abordagens colaborativas (Hofstetter & Schneuwly, 2017, p. 133).

Esses saberes são interdependentes e fundamentais para a prática docente. Como destacam Hofstetter e Schneuwly (2017, p.134), tanto os saberes a ensinar quanto os saberes para ensinar constituem dimensões essenciais da formação de professores e da atividade pedagógica. Essa articulação estabelece um modelo mais holístico de educação, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, promovendo também o desenvolvimento de competências pedagógicas e a adaptação ao contexto educativo.

### **Contexto Histórico e Social: O Caminho da Instrução Pública - Entre antigas práticas e novas ideias.**

No período imperial, a escola não era apenas um lugar de aprender a ler e escrever; era também um reflexo da sociedade, reproduzindo suas normas, valores e práticas. O que se ensinava e a forma de ensinar eram moldados por interesses de diferentes grupos sociais, políticos e religiosos. Compreender esse processo exige decifrar o “discurso” educacional de cada época, considerando quem o formulava e qual era sua percepção de mundo. A educação, portanto, não se restringia ao espaço escolar, ela estava intrinsecamente ligada ao contexto social, político e cultural mais amplo de um dado período.

No Brasil, a profissionalização docente — tal como hoje compreendida — começou a esboçar-se de maneira incipiente ainda no período da atuação dos jesuítas. Esse processo, lento e gradual, refletiu-se não apenas na estrutura escolar, mas também nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e na formação dos próprios educadores. As primeiras iniciativas de preparação docente ocorreram por meio das chamadas aulas avulsas, experiências embrionárias que funcionaram como sementes de um futuro sistema público de ensino (Saviani, 2019).

A chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808 (Valente 1999), trouxe alguns avanços institucionais, embora a instrução permanecesse restrita às elites. Com a independência, em 1822, intensificou-se o debate sobre a organização de um sistema de escolas públicas em todo o território. Nesse contexto, a Constituição de 1824 determinou a gratuidade do ensino para todos os cidadãos, estabelecendo um marco jurídico para a ampliação da instrução (Saviani, 2019).

Um passo decisivo foi a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que regulamentou a instrução pública primária e tornou obrigatório o uso do método mútuo, também conhecido como método lancasteriano. Nesse modelo, um único professor era responsável por um grande número de alunos, contando com o auxílio dos mais adiantados — chamados decúpios — para instruir os demais. Tratava-se de um sistema fortemente disciplinador, que restringia a interação verbal em sala de aula e se apoiava em práticas de memorização e leitura em voz alta. Esse padrão pedagógico marcou profundamente o século XIX, inclusive no ensino da matemática, ministrada de forma padronizada, mecânica e massificada (Saviani, 2019).

A profissionalização da docência pública, no final do século XIX, apresentou duas dimensões complementares: de um lado, a vinculação do professor ao Estado, na condição de funcionário público; de outro, a emergência de identidades coletivas que conferiam ao magistério reconhecimento como categoria profissional (Valente, Leme da Silva (2020) 2020).

Desde o século XVIII e ao longo do XIX, consolidou-se a prática de habilitar professores por meio de exames e concursos, instrumentos destinados a avaliar, modelar e caracterizar a profissão docente. Esses mecanismos representaram, ainda que de forma limitada, uma tentativa de instituir critérios para o exercício do magistério e conferir maior legitimidade à função.

A Lei de 1827 também impulsionou a criação das chamadas “escolas de primeiras letras”, estabelecendo diretrizes claras para sua organização e determinando a instalação de unidades em todas as cidades e vilas populosas do Império. Em Mato Grosso, essa medida levou as autoridades provinciais a promoverem a abertura de escolas no interior da província. Contudo, a consolidação de um corpo docente especializado no ensino da matemática foi lenta e desigual: por décadas, a disciplina continuou a ser ministrada principalmente por professores leigos, sem formação específica, até que processos mais consistentes de qualificação formal começaram a ser implementados.

## O Professor a serviço do Estado

No Império, coexistiam dois modelos de formação docente: as Escolas Normais e a formação pela prática (Valente 1999). Esta última, mais econômica para o Estado, consistia na preparação do professor diretamente no exercício da função, sem a necessidade de

instituições especializadas. A opção prática revelava-se financeiramente vantajosa, pois permitia ampliar a escolarização e reproduzir o quadro docente com custos reduzidos. Contudo, gerava tensões entre os defensores da formação formal, centrada nas Escolas Normais, e os que legitimavam a prática como caminho suficiente para o magistério.

Para o Estado, o “bom cidadão” era aquele que obedecia às leis, e a escola primária constituía-se como espaço privilegiado para inculcar valores éticos, morais e religiosos. O objetivo era formar o homem livre e pobre como trabalhador dócil e disciplinado, alinhado às exigências estatais. Assim, a educação ultrapassava a dimensão do ensino de conteúdos, assumindo também a tarefa de moldar condutas e consolidar uma visão de mundo. Essa função, entretanto, não era consensual nem mesmo entre os responsáveis pela política educacional, o que acirrava a tensão entre os dois modelos de formação docente ao longo do século XIX.

O professor, nesse cenário, tinha a responsabilidade de conduzir os alunos a uma compreensão civilizatória da sociedade, formando cidadãos disciplinados. Religião e instrução pública eram indissociáveis: educar significava também catequizar, transmitindo princípios éticos e morais fundamentais para a vida em comunidade. No Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso de 7 de junho de 1889, quanto a habilitação de professores no Capítulo 3º art. 11:

#### CONDIÇÕES PARA O MAGISTÉRIO PÚBLICO PRIMÁRIO

Artigo 11 – Os candidatos ao magistério público primário deverão provar:

- 1º – Idade maior de 18 anos, por meio de certidão de batismo ou outra prova jurídica.
- 2º – Isenção de crime, mediante folha corrida.
- 3º – Moralidade, mediante atestado das autoridades civis e eclesiásticas do lugar da residência.
- 4º – Robustez necessária, provada por isenção de saúde.
- 5º – Capacidade intelectual, demonstrada em concurso, na conformidade de deste Regulamento, salvo os casos especiais em que ele é dispensado. (Sá & Siqueira, 2000, p.193).

Nesse sentido, a formação baseava-se, prioritariamente, na educação dos sentidos, dos hábitos, das atitudes e das regras pela moral — os chamados “segredos do ofício” —, deixando em último a capacidade intelectual. Tal característica contribuiu para que a história dessa modalidade de formação permanecesse envolta em silêncios e lacunas. Como observa Bloch (2001), reconstruir as práticas docentes exige esforço de “imaginação histórica” diante dos escassos vestígios documentais disponíveis.

A influência religiosa, especialmente a Católica, era muito presente. A cultura escolar aproximava-se da oralidade, forma predominante de comunicação na sociedade brasileira da época. A doutrinação da ordem, da moral e da civilidade era transmitida oralmente, e a memorização era um recurso poderoso em uma cultura profundamente oralizada. Em Mato Grosso, livros com conteúdo religioso e moralizador, tinha a indicação no regulamento, evidenciando a centralidade da moral religiosa no currículo — tradição que perdurou mesmo após o século XIX. No que podemos observar no Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso( Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1873)

**CAPITULO 2º DA INSTRUÇÃO PRIMARIA PÚBLICA INSTRUÇÃO ELEMENTAR:**

Art. 9º – O ensino primário elementar compor-se-á:

§ 1º – De instrução Primária e Religiosa.

§ 2º – De Leitura e Escrita.

§ 3º – De elementos de Grammatica da Lingua Nacional.

§ 4º – De elementos de Arithmetica até proporções.

§ 5º – De generalidades de Geographia e Historia universal, principalmente na parte referente a Geographia e Historia do Brasil.

§ 6º – Do estudo do sistema de pesos e medidas do Imperio.

§ 7º – De trabalhos de agulha, e outros análogos, para o sexo feminino. Sá & Siqueira, 2000, p.31).

No entanto, com o tempo, a relação entre Estado e Igreja enfraqueceu com a laicização do ensino, sobretudo após as reformas republicanas. Contudo, em Mato Grosso, as dificuldades geográficas e de transporte limitavam a fiscalização escolar e, consequentemente, o alcance das políticas públicas.

Nesse cenário, o regulamento de 1873 estabeleceu as disciplinas do ensino primário, mantendo como essenciais leitura, escrita, aritmética e instrução religiosa. O cotidiano escolar era rigidamente organizado: as aulas tinham horários fixos, iniciavam e terminavam com orações, e o professor controlava as atividades dos alunos com o uso de relógios, buscando racionalizar o tempo pedagógico (Sá & Siqueira, 2000). Essas normas reforçavam o caráter disciplinador e moralizador da educação, funcionando como instrumentos pelos quais o Estado assegurava a transmissão de princípios civilizatórios. Apesar disso, a construção do ideal de Estado-nação esbarrava nas condições precárias do ensino primário nas províncias e na insuficiente formação dos professores nas Escolas Normais.

## A Formação imperfeita e a realidade das escolas

O recrutamento de professores é um aspecto central para compreender o funcionamento da instrução pública no século XIX, especialmente porque esses profissionais eram os agentes do Estado com maior contato direto com a população e, portanto, encarregados de transmitir valores morais, cívicos e doutrinários. Em Mato Grosso, ao observarmos até o Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso de 7 de junho de 1889, nos indica que havia uma certa constância de critérios de seleção de professores estava permeada pela moralização do professor.

Mesmo com o impacto da Lei de 15 de outubro de 1827 — que instituiu as escolas de primeiras letras e representou um marco organizacional para o ensino primário —, a cultura escolar permaneceu profundamente vinculada aos interesses políticos e sociais dos dirigentes, que viam na instrução pública um instrumento de construção da identidade nacional e de promoção da ordem social. Em Mato Grosso, os critérios para provimento de cargos no magistério deixavam clara essa orientação. A Lei Provincial nº 8, de 8 de maio de 1837, estabelecia que poderiam ser professores públicos apenas aqueles que:

Art. 18 – Podem ser professores públicos os cidadãos ou estrangeiros que mostrem ter:  
§ 1º – Mais de dezoito anos de idade.  
§ 2º – Bom comportamento provado por documento fidedigno.  
§ 3º – Conhecimento das matérias exigidas nesta Lei, e demonstrado em exame público perante o Governo, ou Autoridades a quem ele der comissão.  
§ 4º – Instrução do método adotado em conformidade do artigo 5º, ou de outro que não seja menos expedito, nem menos útil, demonstrada também em exame público, ou por meio de outra prova se assim for conveniente (Sá & Siqueira, 2000, p.14).

O destaque dado ao “bom comportamento” revela que, para o Estado, a idoneidade moral era um requisito tão relevante quanto do domínio disciplinar. Os saberes a ensinar correspondiam aos conteúdos prescritos pela Lei de 15 de outubro de 1827, como leitura, escrita, aritmética, doutrina cristã e moral e civilidade — todos alinhados aos ideais do Império. Já os saberes para ensinar — ou seja, as estratégias e métodos pedagógicos — eram limitados, pois: muitos professores não possuíam formação específica; métodos como o mútuo eram pouco aceitos devido à resistência em dividir a autoridade com monitores; faltavam recursos materiais; e as aulas eram frequentemente ministradas nas residências dos professores, sem mobiliário adequado ou compêndios didáticos.

Assim, mesmo com tentativas de implantar Escolas Normais, o processo de formação docente foi marcado por avanços e retrocessos. A falta de recursos, os baixos salários e as condições precárias de trabalho resultavam, em grande medida, na contratação de pessoas sem qualificação. A instrução pública caminhava, portanto, uma dupla missão: transmitir conhecimentos básicos e, sobretudo, formar moralmente o cidadão dentro de um projeto político e social voltado para a criação de um Império ordeiro e civilizado — uma verdadeira “pedagogia da moralidade”.

No Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Mato Grosso, aprovado pela Lei Provincial nº 15 de 4 de julho de 1873, reforçava esse enfoque. Em seu Capítulo 10, estabelecia que os professores deveriam comprovar:

Art. 41 – Só podem ser professores os indivíduos que reunirem as seguintes condições:

- 1.º nacionalidade;
- 2.º moralidade;
- 3.º identidade profissional.

Art. 42 – Prova-se a primeira condição com certidão de batismo e subsidiariamente com justificação de idade.

Art. 43 – Prova-se a segunda com folha corrida, atestado dos párocos, Câmaras e autoridades judiciais e policiais[...]

Art. 47 – Os habilitandos ao professorado público primário apresentarão atestados de professarem a religião Católica Apostólica Romana, e de sua saúde, passados, aqueles, pelos respectivos párocos, e estes por profissionais (Sá & Siqueira, 2000, p. 36, 37)

Ressalta-se que para se contratar professores, se buscava como perfil de professor à moralidade e à confissão religiosa do que aos conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada. Uma inflexão importante ocorreu apenas em 1879, com a criação do Liceu Cuiabano, que inaugurou o Curso Normal — mais tarde independente —, voltado à formação de professores primários (Marcílio, 1963).

A permanência de professores leigos ao longo de todo o século XIX pode ser explicada pelo peso que se dava à idoneidade e à adesão ao ideário do Estado, em detrimento de uma formação acadêmica sólida. As provas e exames de ingresso no magistério buscavam, prioritariamente, certificar a moralidade e o comportamento dos candidatos. Ainda tinha o professor certas obrigações, no que consta no Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Mato Grosso de 7º dezembro de 1873 no Capítulo 11:

§ 4º – Corrigirem diariamente as escritas e as contas, fazerem as notas nas cadernetas, tomarem as lições de cor, e as de regência gramatical, e ensinarem por si mesmos, nos sábados, e doutrina cristã. [...]

§ 6º – Recitarem diariamente com os alunos, no começo e fim dos trabalhos letivos, a oração religiosa e fazerem a chamada aos sinais marcados para começo e encerramento das seções.

§ 7º – Prepararem os alunos para a primeira comunhão, e levá-los à missa nos Domingos e Santificados do tempo letivo, devendo, durante as férias maiores e da Semana Santa, correr esse dever por conta dos pais. (Sá & Siqueira, 2000, p.68).

Temos um indicativo de uma época em que a educação estava profundamente ligada a valores religiosos e à disciplina rigorosa. Na prática, a função do professor ia além do ensino das disciplinas: cabia-lhe também a tarefa de acompanhar os alunos a cerimônias religiosas, reforçar preceitos morais e moldar comportamentos compatíveis com a ordem social vigente.

Essa moralidade se entrelaçava aos conteúdos curriculares, de modo que até o ensino da matemática era permeado por valores de disciplina, obediência e respeito à hierarquia, formando não apenas sujeitos “instruídos”, mas, principalmente, cidadãos conformes às expectativas do Estado imperial.

### **Um Sistema em Construção**

A criação das Escolas Normais, a partir da década de 1830, representou uma tentativa de modernizar o Brasil e alinhá-lo aos padrões das nações consideradas “civilizadas”. O objetivo central era melhorar a qualidade da educação primária por meio da formação de professores capazes de difundir os valores morais e cívicos desejados pelo Império. A cultura escolar, fortemente influenciada pelos interesses políticos e sociais das elites dirigentes, via na instrução pública um instrumento para a construção da identidade nacional e para a consolidação da ordem social. Entretanto, a formação docente enfrentava obstáculos como a escassez de recursos, os baixos salários e as condições precárias de trabalho, o que frequentemente resultava na contratação de indivíduos sem a qualificação necessária (Marcílio, 1963).

A escola e o professor tinham, nesse contexto, a função de disciplinar crianças e jovens, formando-os como futuros trabalhadores aptos a ocupar um lugar previamente definido no corpo social. Mais do que transmitir conteúdos, cabia-lhes a missão de moldar condutas e hábitos, articulando instrução e civilização. Mesmo após o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a gestão da instrução pública, o Império manteve uma política

centralizadora, determinando diretrizes às províncias e preservando o controle sobre os métodos de ensino. Essa estratégia atendia ao interesse de assegurar o controle do trabalho docente, reforçando o caráter moral e o projeto político-social para a sociedade.

A legislação educacional de 1837 buscava, justamente, aumentar esse controle, ao definir critérios de habilitação e exigências mínimas de conhecimento para o exercício do magistério. A preocupação governamental não se restringia aos conteúdos a ensinar, mas incluía também a necessidade de que os professores transmitissem valores de moralidade e os dogmas da Igreja, de modo a formar uma sociedade letrada, ordeira e obediente.

Dessa forma, a instrução pública assumia o papel de civilizar a população livre e pobre, submetendo-a às normas do trabalho e da moralidade. Antes da aquisição de saberes escolares, buscava-se a formação de hábitos e do caráter, sobretudo das crianças pobres, vistas como futuros trabalhadores do Império.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe mudanças institucionais e alguns avanços educacionais. Entretanto, a consolidação de um sistema nacional de ensino esbarrou na falta de investimentos. Com a delegação da instrução pública aos estados, o acesso à alfabetização das camadas populares permaneceu restrito. O modelo dos grupos escolares, que reuniu pequenas escolas sob direção centralizada, introduziu maior racionalização pedagógica, com alunos organizados por níveis de aprendizagem. Todavia, essa estrutura mostrou-se mais eficaz na seleção e formação das elites do que na democratização do ensino, uma vez que a educação das massas populares ainda não era prioridade.

A dicotomia entre ensinar conteúdos curriculares e educar para atender aos anseios da sociedade moldou a produção dos saberes docentes e a formação de professores. Com o tempo, as escolas deixaram de funcionar em casas particulares para serem reunidas em grupos escolares e, posteriormente, assumirem o formato institucional mais próximo ao que conhecemos hoje. A ampliação do acesso ao ensino público e gratuito significou uma ruptura histórica importante, abrindo espaço para os filhos das classes trabalhadoras. Nesse processo, o Estado gradualmente se consolidou como provedor e garantidor de direitos, ainda que de forma desigual devido ao tamanho do estado de Mato Grosso.

## Os Saberes na Cultura Escolar do Império

Os saberes docentes no Império estavam em constante tensão entre o que era prescrito nas regulamentações: Lei Provincial nº 8 (1837) e Regulamento Orgânico (Lei Provincial nº 15, de 1873), o que era efetivamente realizado na prática. Essa dinâmica reflete o conceito de cultura escolar (Julia, 2001), segundo o qual os saberes não são apenas impostos, mas também transformados pelas condições cotidianas das escolas. Nesse sentido, a introdução de leis e normativas que buscavam padronizar métodos de ensino impactava diretamente as interações entre professores e alunos, influenciando suas práticas diárias.

A ausência de formação adequada muitas vezes limitava tanto o saber a ensinar quanto o saber para ensinar, dificultando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Embora a legislação indicasse uma preocupação em elevar o padrão do ensino, essa intenção esbarrava em limitações concretas, como a escassez de recursos, a precariedade das escolas e a falta de infraestrutura.

Nesse contexto, a construção da identidade profissional dos professores no Império também se mostrava complexa, atravessada por expectativas sociais, políticas e culturais. O saber para ensinar fazia parte desse processo, na medida em que os docentes precisavam compreender seu papel social na formação de valores cívicos e morais. Essa identidade, moldada por pressões externas e demandas do Estado e da Igreja, influenciava diretamente a forma como o saber era concebido e aplicado nas escolas.

Em resumo, os saberes a ensinar eram definidos pelas leis e regulamentos educacionais, mas sua implementação variava conforme as condições locais. Já os saberes para ensinar encontravam-se em construção, sendo aprendidos de modo empírico e, muitas vezes, improvisado. Essa realidade evidencia que a educação no Brasil Imperial ainda não dispunha de um sistema estruturado e homogêneo, permanecendo marcada por adaptações locais e pelos desafios da profissionalização docente.

No âmbito das escolas primárias mato-grossenses do século XIX, o saber a ensinar correspondia aos conteúdos escolares básicos, enquanto o saber para ensinar se expressava nos métodos utilizados, como o método individual e o método mútuo — ambos dispensando formação acadêmica específica. Essa prática limitava o desenvolvimento do

saber para ensinar, uma vez que os professores não tinham acesso a uma formação capaz de prepará-los para o trabalho.

### Considerações Finais

A educação, assim como a escola, sempre esteve vinculada às dinâmicas sociais, políticas e econômicas, refletindo os valores de cada época. O estudo da cultura escolar demonstra que o espaço escolar não pode ser compreendido isoladamente, mas em diálogo com o contexto social mais amplo. No Brasil Imperial, a escola foi concebida, muitas vezes, como instrumento de normalização e disciplinarização, moldando comportamentos e limitando modos de pensar considerados inadequados.

Em Mato Grosso, a organização da instrução pública, embora marcada pela escassez de recursos e por dificuldades estruturais, buscava alinhar-se às diretrizes gerais do Império. As reformas educacionais tinham como objetivo construir um sistema minimamente funcional, baseado em regras, regulamentos e em um aparato de fiscalização que, apesar de falho, expressava a intenção de controle estatal sobre os processos educativos. Esse movimento de centralização revela que a instrução era vista como ferramenta de legitimação política e de integração social em uma província de fronteira.

A análise da instrução pública em Mato Grosso no século XIX, fundamentada nos conceitos de cultura escolar e saberes docentes, confirma que a educação imperial esteve profundamente vinculada ao projeto de construção do Estado. A seleção e atuação de professores priorizavam sistematicamente a moralidade e a lealdade religiosa, relegando a segundo plano a formação pedagógica e o domínio disciplinar. Essa política consolidou um modelo de formação baseado na prática e na imitação, que, embora de baixo custo, retardou a profissionalização do magistério.

Nesse contexto, os saberes matemáticos assumiram papel estratégico. Mais do que simples conteúdos escolares, podemos dizer que a matemática era entendida como disciplina capaz de desenvolver raciocínio lógico, disciplina mental e hábitos de ordem, todos considerados indispensáveis à formação do “bom cidadão” — obediente às leis, moralmente íntegro e útil ao Estado, reforçando a associação entre instrução e civilização. Assim, ao ensinar a contar, medir e calcular, os professores também formavam subjetividades disciplinadas, alinhadas ao projeto político do Império.

A cultura escolar, permeada por valores morais e religiosos, moldou as expectativas sobre o professor como agente de civilidade. Contudo, a escassez de profissionais qualificados e as condições precárias de trabalho mantiveram a predominância de professores leigos. As permanências, mais que as rupturas, caracterizaram o desenvolvimento da instrução pública, em um processo lento de adaptação e acomodação de práticas.

A identidade profissional dos professores no período imperial foi moldada por diferentes expectativas sociais, políticas e culturais. A tensão entre saberes a ensinar e saberes para ensinar era atravessada por um “saber ser”, que exigia do professor o exemplo moral, mais do que o domínio do conteúdo. Assim, a função docente ia além do ensino das disciplinas: cabia também acompanhar cerimônias religiosas, reforçar preceitos morais e moldar condutas compatíveis com a ordem social vigente.

Trata-se, portanto, de um sistema em construção, regido por legislações e regulamentos que se tornavam cada vez mais minuciosos para garantir a execução do projeto educacional imperial. A matemática, nesse cenário, ultrapassava o domínio técnico, convertendo-se em elemento de disciplinarização cultural e social, integrando-se ao projeto de formação de uma identidade nacional.

Conclui-se, portanto, que o sistema de ensino em Mato Grosso, embora frágil em recursos e dependente de professores leigos, foi eficaz em sua função política de normalização social. A cultura escolar que se consolidou não foi apenas um reflexo da precariedade, mas uma adaptação funcional onde a moralidade supria as lacunas da técnica. Compreender esse período histórico evidencia que as raízes da profissão docente no Brasil foram plantadas em um terreno onde educar significava, primordialmente, civilizar e moralizar.

Ainda hoje, a educação continua a se configurar como campo de tensões, permanências e transformações, reafirmando o desafio de articular a transmissão de saberes com a formação cidadã. Nesse processo histórico, compreender o papel desempenhado pela matemática no século XIX em Mato Grosso evidencia não apenas um recorte da história da disciplina, mas também a construção de um ideal de cidadania e de sociedade no Brasil.

## Referências

- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Tradução: André Telles, Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001
- BRASIL. I. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.
- BRASIL. I. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Pg 71 Vol. 1 pt. I. Disponível em:[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.1.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.1.htm). Acesso em: 14/05/2023.
- BRASIL. Decreto nº 10 de 1835. **Decreto de Criação da Escola Normal** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10-29-julho-1835-562373-norma-pl.html> . Acesso em: 15/11/23.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. 2 ed. Paris: Gallimard, 2002.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2017
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: SBHE, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP,2003.
- MARCÍLIO, H. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SECS-MT, 1963.
- MATO GROSSO. 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.
- SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. **Leis e regulamentos da instrução pública do império em Mato Grosso**. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.
- SALES, K. P. **Uma geometria do ensino na escola primária mato-grossense (1890-1930)**: 2023. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 5<sup>a</sup> ed., 2019. (Coleção Memória da Educação).
- SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá/Brasília: EdUFMT/INEP, 2000.



VALENTE, W. R. **Uma História da Matemática Escolar no Brasil, 1730-1930.** São Paulo, Annablume/FAPESP, 1999.

VALENTE, W. R. LEME S., Maria Célia. *História da Educação Matemática no curso primário e formação de professores no Brasil. Revista História da Educação (Online)*, 2020, v. 24: e99350 DOI: <http://doi.org/10.1590/2236-3459/99350>

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Klinton Pinheiro Sales.** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, PPGEduMat, INMA(UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: [bill\\_salles@hotmail.com](mailto:bill_salles@hotmail.com)

id <https://orcid.org/0000-0002-1119-271X>

**Marcia Aparecida Garcia Teixeira.** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, PPGEduMat, INMA(UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: [teixe\\_irra@hotmail.com](mailto:teixe_irra@hotmail.com)

id <https://orcid.org/0000-0001-8895-624X>

**Thaina Araujo Bonfim.** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, PPGEduMat, INMA(UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: [thainabonfim09@gmail.com](mailto:thainabonfim09@gmail.com)

id <https://orcid.org/0009-0003-3775-0876>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

### EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

### HISTÓRICO

Recebido em: 17/08/2025 - Aprovado em: 31/12/2025 – Publicado em: 31/12/2025.

### COMO CITAR

SALES, K. P.; TEIXEIRA, M. A. G.; BONFIM, T. A. Saberes e Formação Docente em Mato Grosso no Século XIX. *Revista ENSIN@ UFMS*, Três Lagoas, v. 6, n. 10, p. 186-202. 2025.