

FÁTIMA MARIA NEVES

**O MÉTODO LANCASTERIANO E O PROJETO DE
FORMAÇÃO DISCIPLINAR DO POVO
(SÃO PAULO, 1808 – 1889)**

ASSIS-SP

2003

FÁTIMA MARIA NEVES

**O MÉTODO LANCASTERIANO E O PROJETO DE
FORMAÇÃO DISCIPLINAR DO POVO
(SÃO PAULO, 1808 – 1889)**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, para obtenção do título de Doutora em História (Área de concentração: História e Sociedade).

Orientador: **Prof. Dr. José Carlos Barreiro.**

ASSIS-SP

2003

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação (CIP)
(Biblioteca Central – UEM, Maringá – PR., Brasil)

N514m Neves, Fátima Maria
O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo
(São Paulo, 1808-1889) / F. M. Neves. - Assis, SP : [s.n.],
2003.
293f. : il. color., tabs.

Orientador : Prof. Dr. José Carlos Barreiro.
Tese (doutorado em história) - Faculdade de Ciências e
Letras, Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista,
2003.

1. Método Lancasteriano - São Paulo - Brasil. 2. Método
do ensino mútuo - Cultura. 3. Método de ensino - Didática.
4. Educação - Século XIX. 5. Educação - Período Imperial.
6. Educação - Estado Nacional. I. Universidade Estadual de
Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis

CDD 21.ed.907

Ms. Cicilia Conceição de Maria

AGRADECIMENTOS

Neste momento, marcadamente diferente de todo o processo de construção do conhecimento científico referente ao tema que desenvolvi, mas nem por isso menos importante, assumo uma outra responsabilidade inerente a este trabalho. Mais que uma responsabilidade, um compromisso para com o sentimento de "pertencimento". Não daria por terminada esta empreitada se não pudesse deixar aqui registrado que, nas alegrias e nas desventuras do doutoramento, a *ajuda recebida*, proveniente de pessoas e de dimensões diferenciadas, *foi para mim uma dádiva!*

Começo por agradecer aos professores, funcionários e amigos do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM – Universidade Estadual de Maringá – por terem permitido que eu me afastasse para realizar o doutoramento. Sou particularmente grata a *Jane Fadel Gracioso*, a *Luzia Rodrigues* e ao *Mário Azevedo*.

Ao corpo docente da UNESP/Assis e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação. Agradeço especialmente ao Prof. Dr. *Antonio Celso*, pela forma solidária com que me recebeu no Programa.

Aos professores da UNESP *Célia Camargo* e *Milton Carlos Costa*, pela deferência, pelo respeito e pelas contribuições feitas ao meu trabalho por ocasião do exame de qualificação. E aos professores participantes da banca de defesa, por aceitarem o convite.

À Profª Drª *Elvira Mari Kubo* (Curitiba), à Profª Drª. *Maria Helena Bastos* (Passo Fundo), e ao Prof. Dr. *Rogério Fernandes* (Coimbra), pelo incentivo e pelo envio de material, o que me permitiu acreditar que eu tinha, sim, uma tese por realizar.

Ao *Jorge Senko*, pela tradução dos originais da obra de Lancaster, uma das principais fontes que pesquisei.

Expresso meus agradecimentos e minha gratidão aos profissionais *Nelson Pala*, *José Ap. Celório*, *Koji*, *João Parizotto* e *Marcia Veltrini*.

A *Helaine Patrícia*, especialista em Informática e Educação, pela competência com que realizou a revisão técnica do trabalho.

A *Jeanette De Cnop*, por poder contar com seu rigor profissional, como Drª. em Filologia e Lingüística Portuguesa pela UNESP/Assis, na revisão da linguagem.

Ao *Carlos*, à *Célia*, à *Giselle*, à *Lízia*, à *Eulina* e ao *José Antonio*, pelos ricos laços que nos une; os quais, como âncoras, sustentam e enfeitam a minha vida e a do meu filho Diego.

Agradeço também à *Ângela Lara*, à *Cida Favoreto*, à *Ilenir*, à *Irizelda*, à *Isabel Desenne*, à *Kátia Leiróz*, à *Luciane*, à *Luciara*, à *Luisa Furlan*, à *Mariza*, à *Rejane*, ao *Robson*, ao *Selmer*, à *Selminha*, à *Silvina* e ao *Silto*, seres que promovem a diferença em minha vida, porque funcionam como bálsamo, amenizando os embates realizados na longa e difícil viagem realizada durante o período do doutoramento.

Não só agradeço como também *compartilho* o resultado deste trabalho com outras pessoas que também estiveram muito próximas, ajudando e iluminando o caminho, nesta "viagem":

Analete, porque usufruí ao seu lado do significado do otimismo e da crença na alegria dos desejos que vêm, espontaneamente, dos processos de criação de novos ideais.

Ednéia, porque ao seu lado aprendi que paciência e força são estratégias que, se forem utilizadas no alvorecer dos dias difíceis, potencializam-se favoravelmente em nosso benefício.

Ivana, porque juntas, mas cada uma ao seu modo, enfrentou o próprio reflexo, incorporando diversos aprendizados, inclusive o do medo.

Margareth, porque nunca se cansou de me alertar para perceber que as forças do universo estavam me apresentando novas oportunidades.

Sheila, porque usufruí, em sua companhia, de aconchego e de conforto, que foram construídos sem apego às boas coisas terrenas, mas com muita reverência.

Elaine Rodrigues, que cuidou do meu "renascimento", não permitindo que as "cinzas" provenientes dos acontecimentos de 2000 se espalhassem sob os ventos de agosto. Porque fui beneficiada pela sua gentileza que marca os contatos que estabelece em sua vida, e pela determinação que caracteriza suas ações, consegui realizar minha "viagem" muito bem acompanhada!

Anderson, companheiro de uma relação amorosa, que me ensinou a deslocar meu olhar a fim de descobrir linguagens diferentes, e de buscar significados para as mensagens que correm por entre águas e pedras, nas cachoeiras. Ao seu lado venho descobrindo o que é viver com confiança e humildade, para aceitar os diferentes ritmos e as diferentes marés da vida, e aprendendo como se dialoga silenciosamente em volta de uma fogueira.

E, finalmente, Prof. Dr. *José Carlos Barreiro*, meu orientador, mas fundamentalmente um amigo, que, intuitivamente sensibilizado, funcionou como um guia protetor na superação dos obstáculos. Ao seu lado vivenciei experiências que se originam da cooperação entre consciências que são regidas pelo respeito, pela tolerância e por outros valores, que ora nascem no coração, ora vêm da alma!

Porque valorizo o poder da terra, das águas, do fogo, mas, fundamentalmente, a sabedoria dos céus, *DEDICO* este trabalho:

Ao *Diego*, meu filho, porque ao seu lado conheço diferentes formas de amar... Mas aquela que transmuta amor em coragem e coragem em amor é a que mais caracteriza meu amor por este filho abençoado!

E à *Paola*, minha mãe, porque me mostra, com generosa humildade, que me ama de todas as formas que uma mãe abençoada pode amar uma filha!

In Memoriam:

À *José Neves da Costa*, à *Giuseppe Nannini*, à *Manuel Pereira da Costa*, à *Carolina Barbieri*, à *Maria Zaramela*, à *Sueli*, à *Rô*, à *Cleiza* e ao *Emerson*, porque conheço a sensação de proteção, desconheço o significado da saudade!

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889)**. Assis, 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Durante o período de construção do Estado Nacional e de descolonização, as elites dirigentes investiram conscientemente contra as manifestações sociais das classes subalternas, entendidas como desordens sociais. Sob a influência do pensamento liberal e iluminista, atribuíam à instrução dessas classes a função de preservar e garantir o funcionamento do Estado Monárquico, a unidade e a integridade nacional, mais a manutenção da estrutura social regida pela economia escravista. A instrumentalização desse “projeto civilizatório” se fez por meio da oficialização do Método Pedagógico Lancasteriano, em 1827. Tal contexto amparou a construção da problemática da investigação desta tese, a qual gira em torno das questões: quais as características e quais os pressupostos que o Método revelava, para despertar o interesse das elites ilustradas? O que explicava os interesses que aproximavam as elites do Método? As hipóteses formuladas foram: o Método apresentava um ideal pedagógico altamente disciplinador; os objetivos, a dinâmica e o processo de avaliação pedagógica investiam na construção de um homem militarmente disciplinado e socialmente obediente. A partir dessas formulações estabeleceu-se como objetivo geral investigar a implantação e a anexação do Método Lancasteriano como um projeto das elites que constituíram o Estado Nacional, para atuar no complexo quadro da disciplinarização das classes subalternas e da formação da nação, priorizando a Província de São Paulo. As principais fontes consultadas foram o livro de Joseph Lancaster, *Improvements in Education (1805)*, e os Relatórios manuscritos dos professores da Província de São Paulo (1850 – 1889). Os referenciais teóricos foram construídos tendo por suporte historiadores nacionais que analisam e investigam as classes subalternas brasileiras do século XIX e, também, autores que estudam categorias analíticas como “vigilância” e “disciplina”, o que se aproxima do *corpus teórico* de Michel Foucault. A fim de viabilizar a apresentação deste trabalho, a tese foi organizada em duas partes. A primeira é composta de três capítulos, que giram em torno da relação do objeto com uma conjuntura mais social. E a segunda, composta de cinco capítulos, envereda pelas minúcias pedagógicas do Método, a fim de proporcionar a “visibilidade” necessária para que se entenda a razão das elites para defenderem sua implantação. As considerações finais reforçam a idéia de que as elites tinham consciência do quanto era necessário vigiar e disciplinar as classes subalternas na preservação de seus interesses e, no âmbito da instrução dessas classes, o Método Lancasteriano se constituía como uma das técnicas mais sofisticadas do poder disciplinador, que se identificava com os interesses do novo Estado Nacional e com a formação da nação. A investigação revela que a permanência do Método não foi tão efêmera ou insignificante, como a princípio sugere a historiografia oficial.

Palavras-chave: Brasil – São Paulo – Século XIX – História - Período Imperial – Estado Nacional - Educação – Didática – Método de Ensino - Método Lancasteriano – Método de Lancaster - Método de Ensino Mútuo – Cultura.

NEVES, Fátima Maria. **The Lancaster Method and The Disciplinary Upbringing of The People (Sao Paulo 1808 - 1889)**. Assis, 2003, 293f. (Doctoral candidate for the Department of History). School of Science and Literature, Assis Campus, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

During the reconstruction period, of the National State for decolonization, the leading elite consciously invested against the social manifestations of the subordinate classes, known as "social disorder". Under the influence of the enlightened liberal thinkers, education for the subordinate classes was seen as a way to preserve and guarantee the functioning of the Monarchic State, the national unity and integrity, and, as a way of maintaining the structure ruled by the slave society. This "project of civilization" was put into practice by officially implementing the Lancaster Method in 1827. This context protected the construction of research problems that revolve around such questions as: what are the characteristics and the suppositions that this method revealed in order to awaken the interest of the elite? And, how can the interests that identified and brought the elite closer to the method be explained? The hypothesis brought up were: the method brought a highly disciplinary pedagogical ideal; the objectives, dynamics and the process of evaluation, invested in the education or construction of a militarized disciplined and socially obedient individual. It was established, from that methodological construction, the objective of studying the implementation and annexation of the Lancaster Method as an elite project, responsible for the "construction" of the National State to act upon the complex picture of disciplining the subordinate classes and the education of a nation. This discipline took place in the province of Sao Paulo. The main sources consulted were: Joseph Lancaster's book *Improvements in Education* (1805) and the manuscripts written by the teachers of the Sao Paulo province (1850-1889). The theoretical references were put together with the help of national historians who analyze and research the Brazilian subordinate classes of the XIX century, and taking as a point of departure the proximity of the researched subject which reveals analytical categories such as "vigilance" and "discipline" which resemble Michel Foucault's *Corpus Teórico*. This thesis was then organized in 2 (two) parts. The first one, composed of 3 (three) chapters which revolve around the object with more social engagements. The second part composed of 5 (five) chapters that explore the pedagogical details of the method in order to provide clarity in order to understand the reason for the elite to defend its implementation. The final considerations reinforce the idea that the elite was conscious of how necessary it was to watch and discipline these subordinate classes in order to preserve their own interests, and as far as the education of the classes is concerned, the Lancaster Method constituted one of the most sophisticated disciplinary powers; a power which identified itself with the interests of the new National State and the shaping of a nation. It is important to point out that this method was not ephemeral or insignificant as the official historiography suggests.

Key Words: Brazil; Sao Paulo; XIX century; History; Imperial Period; National State; Education; Didactics; Learning Method; Lancaster Method; Mutual learning Method; Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 PARTE 1	
MÉTODO LANCASTERIANO: CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO NACIONAL	
 CAPÍTULO 1	
MÉTODO LANCASTERIANO, UM TEMA ENTRE DOIS CAMPOS DO SABER: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA	31
1.1 O MÉTODO LANCASTERIANO NO CAMPO DOS HISTORIADORES	39
1.2 O MÉTODO LANCASTERIANO PARA OS EDUCADORES	42
1.3 O MÉTODO LANCASTERIANO NO DEBATE DAS "IDÉIAS IMPORTADAS"	47
 CAPÍTULO 2	
A TRAJETÓRIA DO MÉTODO LANCASTERIANO DA INGLATERRA AO BRASIL	62
2.1 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO LANCASTERIANO NA INGLATERRA	62
2.2 A CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO MÉTODO LANCASTERIANO PELAS ELITES ILUSTRADAS BRASILEIRAS...	68
2.2.1 A Memória de Martim Francisco	83
 CAPÍTULO 3	
O MÉTODO LANCASTERIANO E O ENSINO DA DISCIPLINA PARA OS AGENTES DA ORDEM	94
 PARTE 2	
O UNIVERSO DA ESCOLA LANCASTERIANA: UM RECORTE A PARTIR DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO	
 CAPÍTULO 4	
A INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, NO INÍCIO DO SÉCULO XIX	120
4.1 ASPECTOS CONJUNTURAIS DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO.....	120
4.2 A SITUAÇÃO DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO	130
 CAPÍTULO 5	
OS AGENTES DA AÇÃO EDUCATIVA LANCASTERIANA	137
5.1 MESTRE LANCASTERIANO E PROFESSOR PROVINCIAL.....	137
5.1.1 Professor Imperial: Vigiado e Vigilante	146
5.2 OS MONITORES: OS ORIGINAIS E OS NACIONAIS	152

CAPÍTULO 6

A DEFINIÇÃO DO ESPAÇO E O ORDENAMENTO TEMPORAL DA ESCOLA LANCASTERIANA	162
6.1 A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA LANCASTERIANA	162
6.2 A ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E A DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	175

CAPÍTULO 7

AS FORMALIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES	183
7.1 SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	183
7.2 SOBRE O ENSINO DA ARITMÉTICA.....	191
7.3 AS REGRAS PARA OS MOVIMENTOS NOS RODÍZIOS DAS ATIVIDADES, NA SALA DE AULA LANCASTERIANA.	198
7.4 MATERIAIS PEDAGÓGICOS LANCASTERIANOS	202
7.5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO LANCASTERIANO	210
7.5.1 Premiações Lancasterianas	214
7.5.2 Os Castigos Lancasterianos	220
7.6 MÉTODO LANCASTERIANO E AS RELAÇÕES FAMILIARES.....	234

CAPÍTULO 8

A MODERNIDADE DO MÉTODO LANCASTERIANO: OUTROS CAMINHOS	238
8.1 PRODUÇÃO DE MÉTODOS, UMA CARACTERÍSTICA DA MODERNIDADE	238
8.2 A INSTRUÇÃO COMO UMA UNIDADE CONTRADITÓRIA	242
8.3 JUSTIFICATIVAS DIFERENCIADAS PARA O USO DO MÉTODO LANCASTERIANO.....	248
8.4 O MÉTODO LANCASTERIANO COMO NOVIDADE DISCIPLINAR DA PEDAGOGIA MODERNA.....	253

CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	267
--------------------------	-----

ANEXOS	281
---------------------	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gravura panorâmica da escola de Lancaster	136
Figura 2: A gravura da planta da escola lancasteriana.....	163
Figura 3: A gravura do banco de areia para o ensino da escrita.....	185
Figura 4: A gravura de alunos em frente ao mural.....	187
Figura 5: A gravura de alunos com a lousa	188
Quadro 1: Distribuição das classes.....	196
Figura 6: A gravura dos alunos no mural e com o chapéu às costas	200
Figura 7: A gravura do Plano de Aula	211

INTRODUÇÃO

A investigação apresentada neste trabalho tem como preocupação analisar as relações passíveis de serem estabelecidas entre o Método Lancasteriano, um método pedagógico formulado no início do século XIX pelo inglês Joseph Lancaster, e sua implantação, em caráter oficial, no Brasil, no período que marca o início da descolonização, a instituição do Estado Nacional e dos projetos que esse Estado se propôs a desenvolver.

A direção dada à investigação está circunscrita, fundamentalmente, a interesses relacionados à interdisciplinaridade que o tema sugere; ao descompasso encontrado entre as revelações das fontes e as análises veiculadas em produtos culturais, como livros, artigos e teses; à busca do desvendamento da relação entre a educação e a construção da sociedade brasileira.

Investigar temas interdisciplinares, como este em particular, que destaca um método pedagógico sob a perspectiva histórica, redireciona o olhar do educador, do pedagogo, para questões que enriquecem sua compreensão do fenômeno educativo; todavia, exige que se incorporem outras preocupações, que se adquiram outras "competências", neste percurso.

Há razões para acreditar que estamos perante um movimento bastante fértil com indícios de renovação e mudanças no campo da História da Educação. Esse movimento provém do enfrentamento do postulado tradicional da História como ciência do passado, e que, após o abalo das certezas da modernidade, tem sua preocupação voltada para o diálogo travado entre o historiador e seu objeto. Para Nunes (1990, p.27), é do diálogo do historiador (e sua teoria) com as fontes que resulta a pesquisa histórica, com suas fases de análise, síntese e crítica.

A tese de que a Educação – ou a instrução pública – é um dos mais relevantes fatores para transformação e promoção social, para preservação da unidade e da integridade nacional, embora ainda seja uma bandeira de luta até os dias atuais, não é recente, no Brasil, pois ela emerge no início do século XIX!

Em contato com fontes discursivas das elites políticas e ilustradas, do início do século XIX, estão presentes referências sobre como elas concebiam a educação e a instrução.

Para os deputados da Constituinte de 1823 a educação seria “[...] capaz de desenvolver fortemente nossas faculdades e de criar cidadãos vigorosos, inteligentes, honestos e eminentemente sociais [...]”¹. Esta compressão não diferia da conotação dada à educação, anos depois, na sessão parlamentar de 9 de junho de 1826, pelo Deputado Baptista Pereira, quando se pronunciava em defesa da instrução pública como a base em que se construía a civilização².

Entretanto, há que se ressaltar que o entendimento que se tinha para o ensino de primeiras letras é que as luzes solicitadas nada mais eram do que o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas fundamentais, bem como o do ensino religioso³.

Para Almeida (1989, p.37), um cronista contemporâneo do século XIX e um estudioso da educação e da instrução pública, era necessário enfrentar a “ignorância” da população, que no seu entender estava no estágio anterior à descoberta da imprensa. Fazia-se necessário instruí-la, ainda que elementarmente.

Somente a partir do final do século, mais especificamente após a década de 70 (setenta) é que se passa a reivindicar uma educação, sob o ponto de vista das elites, mais “eficiente” que a das primeiras letras. Ainda sob a roupagem

¹ Anais da Câmara dos Deputados. Sessão de 11 de agosto de 1823, p.55.

² Anais da Câmara dos Deputados. Sessão de 9 de junho de 1826, p.87.

³ Projeto de Lei sobre a Instrução Publica do Império do Brazil. Sessão de 16 de junho de 1826, p.151.

modernizante, o ensino público continuava a ser defendido e entendido como elemento de transformação e promoção social, por isso uma prioridade política.

Essa discussão movimentou, em diversas ocasiões, os debates na Câmara dos Deputados. Uma delas foi no período das discussões que cercaram a elaboração do Tratado Geral da Educação Nacional, em 1826, e outra na época da aprovação do Projeto de Lei sobre as escolas do Primeiro Grau ou Pedagogia, em 1827. Dentre as preocupações dos Deputados havia o interesse de promover a educação por meio de pessoas que instruissem e não corrompessem⁴.

A compreensão mútua, entre os defensores da centralização ou da descentralização administrativa, de que a Educação (ou a instrução pública) era um dos mais relevantes fatores para a preservação da unidade e da integridade nacional uniformizou os discursos parlamentares durante todo o século XIX.

Mantendo quase o mesmo teor das reivindicações, em 1867 o pronunciamento do jurista Rodrigues de Souza ainda defendia a idéia de que entre as atribuições do campo da Educação deveria competir ao governo central a elaboração de um plano de âmbito nacional para o ensino em todos os níveis. Esse jurista defendia a proposta de que a instrução primária deveria ter como base “[...] um plano geral, em acordo com o sistema político, que imprima ao povo caráter e fisionomia nacional” (SOUZA, 1867, p.333-334).

Liberato Barroso (1867), apesar de ser adepto da descentralização administrativa, não a defendia no tocante à Educação, posto que creditava a essa forma de administrar a anarquia do ensino no país. Para ele, a centralização da instrução pública, sob a responsabilidade do Estado, era uma solução necessária para manter a organização uniforme e homogênea na ordem social.

Na continuidade da defesa de uma Educação ou de uma instrução pública uniforme e nacional, em 1875, 10 (dez) anos depois, seu apelo é renovado na

⁴ Anais da Câmara dos Deputados. Sessão de 9 de junho de 1826, p.88.

Câmara pelo Deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão. Em seu discurso reiteram-se as mesmas demandas⁵.

Com esses pressupostos, estabelecidos fora e dentro da esfera educacional, é possível compreender como o interesse por métodos foi aos poucos ganhando espaço e consistência nos discursos parlamentares e no exercício do ofício entre os professores, a ponto de os métodos pedagógicos serem considerados como a “alma do ensino”⁶.

A consciência que as elites do período tinham, da importância da instrução no emergente quadro da construção do Estado, relacionava-se com as necessidades que viam para solidificar o Estado, promovendo a unificação nacional, territorialmente e culturalmente, evitando a todo custo as agitações e as rebeliões sociais, a fim de colocá-lo no rol das nações civilizadas.

Barreiro (2002), em *Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência*, ao analisar o discurso dos viajantes do século XIX, registra que entre eles havia uma concepção generalizada de que o Brasil só alcançaria o patamar de nação civilizada se os segmentos sociais que compunham as classes subalternas⁷, abandonassem as práticas pouco civilizadas e se integrassem ao mundo moderno.

A compreensão veiculada era a de que a subordinação do homem inferior só seria possível por meio de sua moralização. A tarefa moralizadora seria realizada por meios sutis como a educação e a religião (BARREIRO, 2002, p.32).

⁵ “O Brasil, senhores, não tem ainda uma educação nacional; a vasta extensão de seu território e certa rivalidade que existe entre algumas províncias devem atrair as vistas do legislador para os meios de fortalecer a unidade política do Império [...] É na escola que se prepara a educação nacional; será pela escola que se há de conseguir a consolidação dos laços de nossa unidade política” (Anais da Câmara dos Deputados, 1875, Apêndice, sessão em 22 de maio de 1875, p.232-233).

⁶ Relatório do professor Luis Augusto dos Reis, de Espírito Santo do Pinhal, em 1 de junho de 1889. Doc.7-6-25. Ordem 4.921, Lata 3.

⁷ O conceito de classes subalternas é analisado com base no entendimento de intelectuais como Ginzburg e Thompson (BARREIRO, 2002).

Para esse historiador (BARREIRO, 2002, p.84), a idéia de que a educação devia ser um instrumento para fazer a educação moral era muito difundida, no pensamento iluminista e entre os viajantes estrangeiros, para evitar as transformações sociais de forma traumática, ou por meio das temidas revoluções, acontecimentos portadores da anarquia.

Em função dessa empreitada civilizadora, os dirigentes nacionais instituíram um modelo de conduta para as classes inferiores ou subalternas, intencionando influir no comportamento delas (BARREIRO, 2002, p.32).

Todavia, o historiador em tela enfatiza que, por essas classes não se compatibilizarem com as práticas instituídas pela modernidade, empreenderam resistência contra as representações e concepções liberais, contra as concepções de trabalho, de propriedade e de cultura do ideário burguês (BARREIRO, 2002, p.94).

A resistência, muito mais do que sinônimo de ignorância, impermeabilidade, indiferença à imposição da idéia dominante de Nação, demonstrava sua humanidade, os conflitos de classes e a consciência política, ainda que ambígua (BARREIRO, 2002, p.95).

A resistência das classes subalternas em interiorizar os novos padrões de comportamento foi enfrentada, pelas classes dominantes, por meio da coerção violenta, da punição; com o recrutamento, com a urbanização e com o reforço da cultura, da vigilância e da disciplina (BARREIRO, 2002, p.102).

A Independência é um momento em que o poder político se volta para organizar as instâncias administrativas e para governar o povo. O Estado Nacional foi gestado por uma elite que o pretendia igual ao das nações civilizadas, como Inglaterra e França, mas que tinha que enfrentar uma infinidade de obstáculos, para que tal fim se efetivasse. O Estado monárquico brasileiro criou e gerenciou instituições a fim de ser viabilizado. Tal Estado Nacional também criou e gerenciou, para construir a nação, projetos de construção de um povo. Que

projetos foram esses? De que massa saiu o povo brasileiro? Quem deveria ser instruído? Como seria sua instrução?

Para Prado Júnior (1979, p.341; p.360), a educação não era para escravos; para eles "a única escola foi quase sempre o eito e a senzala". Esse historiador nos chama a atenção para um segmento social que foi se constituindo entre aqueles que foram ficando à margem da produção colonial, centralizada nos senhores e nos escravos. Esses contingentes cresceram muito, desestabilizando o sistema. A essa população ele denomina de "massa deslocada, indefinida, mal enquadrada na ordem social, e na realidade produto e vítima dela" (PRADO JÚNIOR, 1979, p.285).

Para Franco (1983, p.14), a origem dos homens livres e expropriados se explica como tendo eles sobrevivido à margem da escravidão, da agricultura, da ocupação do solo, do mercado; enfim, não foram integrados à produção mercantil. Segundo a historiadora, a agricultura mercantil baseada na escravidão, ao não incorporar todo o corpo social, permitiu que se formasse uma "ralé" que, ao longo dos quase quatro séculos de colonização, cresceu desvinculada dos processos essenciais à sociedade, desconhecendo os rigores do trabalho forçado e não se proletarizando. Todavia, reconhece que se esses homens estavam apartados do mercado, não o estavam da estrutura social.

Essa historiadora trabalha com a idéia de que o comportamento dos homens livres e pobres era baseado no seu sistema de crenças e tradições, mas não na Lei. Seu comportamento pautava-se pelo seu código cultural consuetudinário, e que não passava por mediações institucionais.

Para Franco (1983, p.57), os homens livres e pobres não se constituíam como classes e também não se constituíam como formação estamental; identifica também a falta de consciência política nesses segmentos sociais, o que se explica pelo distanciamento entre a vida cotidiana e os acontecimentos políticos, como a Independência (FRANCO, 1983, p.82; p.219).

Para Holloway (2000), a população, denominada por ele de pobres livres, classes baixas ou ainda pobres, assemelhava-se, em tamanho, à população escrava, e era composta pelos mais variados aspectos, desde ex-escravos a

nômades marginais, criados domésticos, as muitas pessoas envolvidas nos níveis inferiores de produção artesanal e posteriormente industrial, no comércio varejista e no abastecimento, e em serviços como construção, transporte e acomodações públicas – e também os praças do sistema policial (HOLLOWAY, 2000, p.24).

E todos representavam uma ameaça para as elites. Para que essa população pobre, sem patrão, que não tinha riqueza alguma, não tinha *status*, e nem detinha poder, deixasse de representar uma ameaça, ela deveria ser institucionalmente controlada (HOLLOWAY, 1997, p.25).

Na constatação de Graham (2001, p.30), a instrução deveria ser direcionada para os pobres, posto que eles, muito mais que os escravos, alimentavam os movimentos revoltosos brasileiros, deixando, portanto, a classe dirigente em constante estado de alerta.

Mattos (1999), destaca a importância da expansão cafeeira, no período imperial, principalmente nas Províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, como economia que projetou o Brasil no mercado internacional. Demonstra que de 10% de participação no mercado mundial, em 1810, a produção cafeeira passou a 60%, na década de 50 (cinquenta).

A expansão da produção advinda das grandes propriedades, mantidas por muitos escravos, gerou tensões sociais que se somaram a outros inúmeros conflitos e distúrbios de ruas, gerando uma intranqüilidade geral para as classes dirigentes.

A conduta da classe senhorial girava em torno de prevenir, conter e reprimir os movimentos de rebeldia, reais ou imaginários. Essa constante ameaça, proveniente da massa de homens livres e pobres, distribuídos irregularmente no território brasileiro, produzidos pela colonização, preocupava e permeava toda a

conduta da “boa sociedade”, aproximando-os e associando-os em torno de ações conjuntas contra a população perigosa, que compunha o mundo da desordem (MATTOS, 1999, p.115).

Para “extirpar o mal e livrar a árvore social dos parasitas”, a classe dirigente, no entender de Mattos (1999, p.68), promoveu o recrutamento e forneceu instrução aos pobres.

Ao mesmo tempo em que se defendia a necessidade de instrução para todas as classes, tornava-se patente que este era um dos setores que mais apresentava dificuldades para o governo. Todavia, apesar de se ter negado o acesso, nas escolas públicas para os escravos⁸, investiu-se em um tipo de instrução que ajudasse a eliminar a indolência (MATTOS, 1999, p.250).

Barreiro (2002) defende a idéia de que é possível reconstruir o cotidiano das classes subalternas com base nos relatos dos viajantes, como também entende que a memória dessas classes foi mutilada, pervertida e deformada em função da vivência, dos viajantes, em dois mundos distintos, o brasileiro colonial e o europeu moderno.

Barreiro (2002) demonstra como as relações sociais no Brasil eram marcadas pela complexidade advinda da dicotomia entre o existente, considerado velho, e o novo, relações e instituições modernas ainda por se implantar. Dificultando o processo de civilização, ainda se somava a isso a dispersão, o isolamento e a precariedade das vias de acesso.

O anseio do governo, das elites dirigentes, não era diferente daquilo que Barreiro (2002, p.50) identifica nos relatos dos viajantes, que consistia em elevar o Brasil à categoria de nação civilizada. Para que isso se realizasse era necessário substituir os hábitos dos habitantes locais pelos da modernidade; substituir a

⁸ Na Província do Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1837.

produção autônoma ou artesanal pela produção subordinada às regras do trabalho capitalista.

Para Barreiro (2002, p.49), as classes subalternas se apresentavam divididas em diversos segmentos de classe: escravos, trabalhadores livres rurais e urbanos, marinheiros, produtores independentes, moradores, matutos, vendeiros ou comerciantes, pescadores, pequenos artesãos, sitiante.

O estudo ressalta que os afazeres cotidianos das classes subalternas eram assistemáticos, diversificados, descontínuos, residuais, artesanais, realizados sob a concepção cíclica de tempo, ou seja, em relação com a natureza; portanto, incompatível com a concepção moderna de tempo (BARREIRO, 2002, p.37).

Eram classes sociais que ainda não haviam incorporado as recentes noções de ética, de trabalho e de propriedade capitalista. Também ainda não haviam se organizado em associações representativas de classes (BARREIRO, 2002, p.10).

Esse historiador demonstra a luta social empreendida em seu cotidiano, pelas classes sociais subalternas contra a universalização das representações burguesas de trabalho e de propriedade. Um dos exemplos analisados foi a prática do furto, concebido pela historiografia tradicional como um ato primitivo, brutal, estéril e patológico da vida social, mas entendido por Barreiro (2002, p.22), como um fenômeno, como uma forma específica de luta social das classes subalternas, posto que a prática do furto desestabilizava, negava a noção de propriedade e do trabalho disciplinado. O tecido social formado pelas classes sociais subalternas acabava por legitimar o roubo, a malandragem (BARREIRO, 2002, p.29).

Defendendo a idéia de que havia resistência por parte das classes subalternas, nos produtos culturais impostos, Barreiro (2002, p.224) analisou-a, não em espaços institucionais mas em suas manifestações culturais, como teatro, danças dramáticas e festas populares, onde a oposição à dominação se externava.

Identificando consciência política e cultural das classes subalternas nesse processo de resistência à opressão do Estado, acentua que o clima que envolvia as relações sociais de trabalho era de deserção, expulsão e de recusa ao trabalho metódico e disciplinado, por parte dos trabalhadores das classes subalternas.

Barreiro (2002) entende que o comportamento dos homens que compunham as classes subalternas era baseado no seu sistema de crenças e tradições e em um código cultural consuetudinário; portanto não mediado ou controlado pelas Leis e instituições. Em função disso, os viajantes, com seu imaginário moderno e liberal, preconizavam a construção de um arcabouço institucional e disciplinar para subordinar o comportamento dos pobres aos desígnios do Estado Nacional recém-fundado.

Todavia, o historiador (BARREIRO, 2002) ressalta que a universalização das representações burguesas enfrentou sérios obstáculos. Durante todo o século as classes dominantes enfrentaram dificuldades para propagar os ideais de seu projeto civilizador entre as classes subalternas.

Como já se afirmou anteriormente, a resistência à interiorização e à sujeição ao trabalho capitalista foi enfrentada pelas classes dominantes com punição, sob coerção violenta e com a criação de instrumentos civilizatórios de dominação burguesa. Fez-se uso do recrutamento forçado, com a substituição do trabalho autônomo e artesanal pela inovação das técnicas de produção, com a imposição de novas noções de tempo, com as regras segregadoras do processo de urbanização e com a imposição de outros elementos culturais.

Criou-se, nesse contexto, estratégias que valorizavam o trabalho, a honra, a virtude, a decência, a limpeza e o bem-estar, em oposição aos elementos que configuravam a "barbárie", como a indolência, o ócio, a pobreza, a doença e a devassidão. Optaram também por simplificar a religião e a instrução, com a intenção de influir nos comportamentos (BARREIRO, 2002, p.47; 1987, p.133).

O meio de converter as classes subalternas ao trabalho disciplinado devia se dar com a educação primária (BARREIRO, 1987, p.139).

Mas como desenvolver hábitos escolares em uma população que vinha se recusando a subordinar-se às regras do trabalho disciplinado? Interessa-nos, portanto, entender como as elites pensaram a concretização do projeto civilizador brasileiro. Ou seja, por quais caminhos pretendiam fazer desenvolver e difundir os sentimentos de lealdade entre uma população que, em geral, não se definia e nem se reconhecia como “brasileira”, um segmento social destituído de propriedades e de sentimentos de pertencimento? E mais, como instruíam uma população, que na visão das elites, nem sequer reconhecia a importância da educação?

Se, para Tavares Bastos (1975, p.145), já em meados do século o povo brasileiro ainda não tinha nem entrado na órbita do “mundo civilizado”, o se que pensava então da população que deveria ser educada, no início desse período?

A investigação em fontes documentais sobre a educação e a instrução pública, no século XIX, principalmente em seu início, revela que a Monarquia e suas elites tinham consciência da existência “perigosa” das massas populares. Em face disso, estabeleceram como um dos projetos desse Estado criar mecanismos de vigilância e de disciplinarização para as classes subalternas, tais como as forças policiais e o aparato educacional, articulando no interior deste a instrução pública, sob a tutela do Método Lancasteriano.

A Legislação, os Relatórios dos Presidentes de Província e dos Ministros, as Memórias pedagógicas e os relatórios de professores inventariam uma proximidade e uma permanência das características e dos pressupostos do Método – os seus vestígios – por todo o período imperial brasileiro.

A literatura da área educacional identifica o século XIX como um período em que ocorreram grandes inovações pedagógicas. Entretanto, apesar do reconhecimento da importância de alguns projetos, idéias ou métodos

provenientes dessa fase histórica, os estudos sobre o Método Lancasteriano têm desconsiderado a importância desse Método para a formação do povo e da nação brasileira. É muito extenso o descompasso que se verifica entre as informações nas fontes documentais do período, inclusive nas Leis do Império, que marcam oficialmente a data da implantação do Método, sob a Lei de 15 de outubro de 1827, e as interpretações que são veiculadas sobre esse tema.

A consciência que as elites tinham da importância da instrução elementar sob a chancela do Método Lancasteriano, no emergente quadro da construção do Estado e da formação da Nação, não é problematizada nem investigada pelos pedagogos que fazem a História da Educação, na contemporaneidade.

A investigação ora realizada, em fontes e na historiografia, tanto nos campos da Educação quanto nos da História, avançou consideravelmente em relação ao que se encontra veiculado na literatura pertinente, como pode ser constatado na temática desenvolvida no primeiro capítulo.

A documentação analisada também permitiu identificar que os interesses pelo Método de Lancaster antecedem a formalização do Estado Nacional (1822), e remete a todo o período imperial.

Há que ser levado em conta que este trabalho não investigará a formação do Estado Nacional, mas não tem como olvidar que a classe que o instituiu já apresentava em seus discursos o Método Lancasteriano, como modelo e possibilidade para a Instrução pública, para a formação do povo, para a formação da nação. Também há que se registrar que nas mentes das elites que agenciaram a emancipação, o ideal de nação era o da nação lusitana. Com a Abdicação, em 1831, desfez-se também o sonho da Monarquia dual.

Em outras palavras, a defesa do Método Lancasteriano já estava nos discursos das elites brasileiras antes da constituição do Estado, e permaneceu após sua oficialização e durante todo o período imperial, em que os mecanismos e as estratégias para a formação da nação se inserem.

Em função do apresentado, o PROBLEMA deste trabalho consiste em investigar: em quê reside a relação entre os interesses das classes dominantes e o Método Lancasteriano, ou seja, o que de fato tinha o Método, para despertar o interesse dessas classes.

É preciso, também, apreciar como se construiu a proximidade da elite com o Método Lancasteriano, evidenciando-se como se deu a sua apropriação, e avaliando como as elites traduziram a proposta metodológica em proposta política ou vice-versa. Do mesmo modo, necessário se faz aquilatar se o caráter de provisoriedade, que era muito próprio dos projetos e das idéias que se espriavam no período de constituição do Estado Nacional, aplica-se igualmente ao Método.

Algumas possíveis HIPÓTESES a estas questões norteadoras da investigação foram formuladas, cujas respostas, inclusive, influenciaram na forma como a apresentação do trabalho foi conduzida.

Os esforços da elite monarquista e ilustrada a fim de propagar a instrução pública, por meio do Método Lancasteriano, pelas Províncias do Brasil, justificava-se diante da necessidade de evitar as revoltas sociais, mantendo preservada a unidade nacional e a estrutura social, configurando a Ordem e a Civilização. Isso foi feito, primeiramente, no interior das forças militares, para discipliná-las, e, a partir desse segmento, vigiar e controlar as classes subalternas, inaugurando uma nova forma de disciplinarização, não só do corpo infantil como também de todo o corpo social.

Pôde-se identificar que, embora a denominação lancasteriana ou mútua fosse caindo em desuso aos poucos, as estratégias pedagógicas e os elementos disciplinadores que compunham o Método se mantiveram ao longo de todo o período imperial, em função do objetivo da restauração e da manutenção da ordem social.

Ficou patente, também, que o Método Lancasteriano adquiriu conotações particulares em terras tupiniquins, abasileirando-se. Longe de ter sido “uma idéia fora do lugar”, ou um mero transplante cultural, o Método emergiu como uma originalidade no interior de uma formação social específica, como uma unidade contraditória. Assumiu, portanto, características próprias, feições bastante originais, que não comportam a idéia de desvirtuamento ou de adaptação. A unidade em torno da questão territorial e dos interesses políticos, que se forjou no Brasil, se fez sob a construção de um sentimento de consentimento sobre a centralidade do poder, o Moderador ou Monárquico, e sob a construção de mecanismos que aumentariam progressivamente a interferência e o gerenciamento do Estado, a eliminação gradativa do existir autonomamente das populações livres e a manutenção da escravatura.

Em função do apresentado, fica estabelecido como **objetivo geral** desta pesquisa: investigar a implantação e a anexação do Método Lancasteriano como um projeto das elites que constituíram o Estado Nacional.

Neste estudo também serão investigados os caminhos que aproximaram o Método Lancasteriano de sua apropriação pelas elites nacionais; serão analisados os segmentos sociais definidos como *locus* de referência e de atuação do Método; será relacionada a introdução do Método no interior das instituições militares e o recrutamento dos primeiros mestres com a promoção da meta social disciplinadora, e se buscará verificar como se deu a implantação e o desenvolvimento do Método na Província de São Paulo, mais a construção das práticas de incorporação e resistência cultural nos sujeitos, nas esferas: social, escolar e familiar.

A tarefa de construir um objeto de pesquisa no campo da História, como também a de contribuir com os estudos que vêm se preocupando com os aspectos teórico-metodológicos que estão atuando na área não tem se revelado fáceis, porquanto a resolução dos problemas – que nem sempre são sequer reconhecidos – vem exigindo um esforço muito grande para adquirir competências neste âmbito. A cada novo desafio fica mais evidente o quanto é

arriscada a tarefa de enfrentar o ofício⁹. Sem dúvida, para além de buscar adquirir competência para desenvolver uma pesquisa histórica, a construção do caminho teórico-metodológico tem se revelado um outro grande desafio.

A formulação dos problemas, das hipóteses e dos objetivos que orientam esta investigação tem por função, primeiramente, recortar o século XIX, período em que as estruturas burocráticas e as instâncias regulamentadoras do Estado se desenvolviam e adquiriam, em seu funcionamento, maior eficiência, bem como em que os contornos que definiam as esferas do público e do privado se tornavam mais evidentes. Período em que se enfatiza um ambiente homogêneo para a humanidade, reunindo-a, o qual se convencionou chamar de **Modernidade**.

Em segundo lugar se pretende buscar, esclarecer as relações conceituais e as evidências históricas, não por meio de modelos previamente definidos, mas porque se gerou uma expectativa, uma aproximação entre a temática e alguns conceitos, noções ou categorias teóricas, como os da vigilância e da disciplinarização para os homens das classes subalternas, no Brasil Imperial.

Os mecanismos de vigilância e de disciplina não se constituem como uma novidade para a humanidade. Todavia, Foucault (1984, p.127; 1998, p.105) identifica que entre o século XVIII e XIX um novo mecanismo de poder se incorporou ao tradicional, transformando-o. Instituiu-se como novo porque criava um novo saber e um novo controle sobre o corpo: o poder disciplinar visava o desenvolvimento da ação e não o seu produto ou resultado.

Essa inversão, do controle do resultado para o seu desenvolvimento, caracteriza o poder disciplinar, porque esse objetiva unir submissão e produtividade, atuando sobre o corpo humano, controlando-o em sua individualidade, a partir da incorporação de novas noções sobre o espaço em que atua, sobre as operações as mais minuciosas que o corpo realiza, e sobre o tempo que se gasta

⁹ Os desafios que os pedagogos enfrentam quando se propõem a fazer história (da educação) foi tema de um artigo que apresentei na *XI Jornadas de História de la Educación*, em Quilmes, na Argentina, em setembro de 1999.

nessas operações (FOUCAULT, 1984, p.126). Entretanto, esse teórico ressalta que o poder disciplinar cuida primeiramente do corpo do indivíduo para depois atingir uma outra grande operação, que é a de transformar os quadros vivos das “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1984, p.135).

Para Foucault (1984, p.153), o sucesso do poder disciplinar residia no uso de instrumentos simples, como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e os exames classificatórios e discriminatórios.

No conjunto de suas argumentações sobre os dispositivos disciplinares, Foucault (1984, p.149) identifica o Método Mútuo como sendo um mecanismo do poder disciplinar.

Em função da temática proposta: Instrução pública para a formação do povo brasileiro, sob a tutela do Método Lancasteriano, estabelece-se como marco temporal o século XIX, período Imperial Brasileiro, e como local de investigação, a Província de São Paulo. Justifica-se essa escolha em função do resultado da revisão bibliográfica, que permitiu constatar que a Província de São Paulo ainda carece de estudos mais sistematizados sobre o *Método* e, fundamentalmente, porque isto atendia a um dos postulados da investigação histórica que se refere à constatação da sua existência, e a disponibilidade de fontes documentais de base empírica.

Fontes

O trabalho de identificar as fontes sobre o Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo e de descobrir onde elas estavam disponíveis não foi uma tarefa muito fácil, por motivos que estão interrelacionados. Primeiro, porque o tema de investigação e suas fontes primárias se inserem em outro contexto histórico, o do início do séc. XIX. Segundo, as fontes não estão facilmente disponíveis. A identificação e o acesso a elas demandou tempo, habilidade, disponibilidade para

encontrar documentos, como os manuscritos que se encontram alojados em centenas de latas, no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Há que se registrar que alguns trabalhos analisados ao longo da pesquisa forneceram informações preciosas sobre onde e como localizar alguns documentos.

A organização dos Arquivos não ajuda muito os pesquisadores interessados em investigar questões relacionadas à instância educacional. Entretanto, tem-se que a partir da criação da Repartição da Inspectoria Geral da Instrução Pública, em 1851, toda a documentação referente à instância educacional encontra-se organizada no Arquivo Municipal de São Paulo, sob o título de Instrução Pública. Com isso se tem que a investigação nas Latas da Instrução Pública se fez de forma mais organizada e objetiva. A partir dessa fonte, organizei, redirecionei e limitei a investigação ao meu objeto, buscando diminuir a distância entre a teoria e a *empíria*.

Anteriormente a essa data as informações estão diluídas nos Ofícios Diversos, acondicionados em 545 (quinhentas e quarenta e cinco) latas. Cada lata guarda uma quantidade muito grande de documentos, que pode variar de 300 (trezentos) a 600 (seiscentos) ou mais ofícios, das mais diversas naturezas. Nesta fonte, os Ofícios Diversos, a consulta foi direcionada por meio de outros trabalhos que estão buscando dados mais pontuais sobre a formação do quadro de professores, e não só os lancasterianos, antes da criação da Inspetoria. Muito provavelmente, quando esse material for investigado em sua totalidade, esse quadro tomará outras dimensões; todavia, ressalto que a investigação nesta fonte é extensa demais para uma empreitada individual.

Por outro lado, a reprodução do material e sua (re)leitura também é bastante trabalhosa e demorada, porquanto é realizada em microfilme. O terceiro motivo relaciona-se particularmente ao assunto em pesquisa, posto que só foi possível identificá-lo subsumido em temas que revelam maior amplitude, como o da Instrução Pública no Império, o que redobrou os esforços.

Apesar das dificuldades, identifiquei um conjunto bastante diversificado de fontes primárias, por compreender que diante do(s) problema(s) propostos, as fontes se complementam, o que justifica, portanto, não as desconsiderar. As principais fontes da pesquisa foram organizadas com base em documentos disponíveis, com o intuito de colher dados significativos quanto aos problemas, às hipóteses e aos objetivos propostos.

As duas fontes principais foram o livro de Joseph Lancaster, *Improvements in Education* (1805), e as fontes manuscritas da Instrução Pública, que são identificadas pelas sessões: a) requerimentos e atestados de professores; b) relação de alunos; c) relatórios de professores, por localidades; d) ofícios da Inspectoria Geral e do Governo da Província.

Dos títulos apresentados, as principais fontes empíricas desta pesquisa são os relatórios individuais (semestrais e anuais) dos professores do ensino de primeiras letras e os relatórios de inspetores enviados à Diretoria da Instrução Pública, os quais estão reunidos aleatoriamente em 15 (quinze) latas, identificadas segundo as "localidades" de origem e numeradas da Ordem 4.919 até a 4.933, e da Lata 1 até a 15, sob o título "Instrução Pública – Relatório das Localidades por letras." O período de abrangência desses relatórios vai de 1.850 a 1.896. De um total de 291 (duzentos e noventa e um) relatórios analisados, este trabalho apresenta referências de 168 (cento e sessenta e oito), que se encontram apresentados no Anexo A.

Em função da investigação realizada, a apresentação desta tese foi estruturada em duas partes. A primeira intitula-se **MÉTODO LANCASTERIANO: CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO NACIONAL**. Esta parte está inserida temporalmente mais no interior do período que antecede o Primeiro Reinado (1822-1831) e apresenta investigações e análises que recortam o objeto de estudo, em sua relação mais ampla com o contexto social. Encontram-se aí 3 (três) capítulos, intitulados: **1. O Método Lancastreriano, um tema entre dois campos de investigação: Educação e História; 2. A trajetória do Método Lancastreriano: da Inglaterra ao Brasil; 3. O Método Lancastreriano e a promoção da disciplina para os agentes da ordem.**

A segunda parte intitula-se **O UNIVERSO DA ESCOLA LANCASTERIANA: UM RECORTE A PARTIR DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO**. E em função da documentação encontrada, concentra-se nos períodos da Consolidação (1840-1850), do Apogeu (1853-1871), do Declínio e da Queda (1871-1889) do Império. As investigações e as análises se remeterão mais ao universo específico do objeto de estudo, que é o Método de Lancaster. Esta segunda parte se apresenta dividida em 5 (cinco) capítulos, assim intitulados: **4. A instrução na Província de São Paulo no início do século XIX; 5. Os agentes da ação educativa lancasteriana; 6. A definição do espaço e o ordenamento temporal da escola lancasteriana; 7. As formalidades das práticas educativas disciplinares; 8. A modernidade do Método de Lancaster: os caminhos nacionais.**

Finalizo essas notas introdutórias destacando que, em face do que tem se verificado entre a *teoria* e a *empíria*, o esforço maior desta investigação convergiu para a construção de um conhecimento que tece relações entre as características do Método Lancasteriano e a forma como esse método pedagógico atuou na instrução das classes subalternas, a fim de promover sua transformação, para serem reconhecidas pelas elites como fazendo parte de uma nação civilizada.

PARTE 1

MÉTODO LANCASTERIANO: CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO NACIONAL

CAPÍTULO 1

MÉTODO LANCASTERIANO, UM TEMA ENTRE DOIS CAMPOS DO SABER: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

Em 1990 passei a integrar, como professora de História da Educação, o corpo docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Dois grandes desafios se me impuseram no exercício da docência. O primeiro era o de selecionar textos que permitissem o avanço do conhecimento sobre a educação, por meio da pesquisa histórica. O interesse pela perspectiva histórica não era individual, mas estava envolvido em um movimento nacional deflagrado pelos intelectuais da educação.

Para os profissionais da área, o interesse pelo recorte histórico era recente. Foi se construindo devagar, no interior das discussões e dos debates¹ sobre as questões que envolviam fundamentalmente a construção da disciplina de História da Educação. Motivados pelo desejo de desatrelar a Educação e a História da Educação da Filosofia, os educadores passaram a dialogar e a investir seus esforços *na* e *com* a História.

O segundo desafio advinha do primeiro, que era o de possibilitar a compreensão da dimensão histórica, cultural e política da educação nas fases jesuítica, pombalina, joanina e na fase politicamente autônoma, períodos denominados pela historiografia brasileira como colonial e imperial. Todavia, poucos estudos estavam disponíveis.

¹ Iniciativas como a do IEB, que em 1971, promoveu um Encontro Internacional de Estudos Brasileiros, com destaque para a temática *Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira*, sob a coordenação de Laerte Ramos de Carvalho. E a do INEP, que realizou em 1984, um Seminário sobre Historiografia e Educação, integrando o programa de Memória da Educação Brasileira.

O período republicano se encontrava em situação inversa. Constatou-se que os educadores consagraram a esse período, priorizando, fundamentalmente, os anos 60. O caráter parcial e desigual desta produção histórica e educacional vem sendo diagnosticado e tornado objeto de investigação².

Reconhecendo a escassez da produção histórico-educacional do e sobre o século XIX, optei por investigar tal período, reforçada diante das possibilidades e perspectivas inovadoras que se apresentaram no campo educacional. Fundamentalmente, na fase de instituição do Estado Nacional, período da emancipação política, período em que se inicia a longa caminhada pela construção de uma identidade, período em que se inaugura um novo quadro histórico, o de descolonização. Destaco também o entendimento de uma parcela considerável da historiografia, de que nesse período havia Brasil, mas não existiam brasileiros³. Em face desta observação, faz-se interessante conhecer como a constituição do Estado Nacional e da formação da Nação tem sido concebida.

Interessada em relacionar a problemática da constituição do Estado Nacional e da formação da nação brasileira com as demandas da instância educacional, recortei, da extensa historiografia sobre o assunto, alguns historiadores que me permitirão, ao longo do trabalho, desenvolver com maior precisão analítica e teórica esta "íntima relação".

Parafraseio Jancsó (2000, p.133), afirmando que esta problemática é complexa e controversa. Para esse historiador, "instauração do Estado brasileiro se dá em meio à coexistência [...] de múltiplas identidades políticas". E que essas identidades políticas coletivas se reconheciam como particulares, que, por sua vez, sintetizavam realidades e projetos nacionais diferenciados. O autor

² Ver a Tese de Doutorado *História e Historiografia – as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)*, de Luiz Carlos Barreira, defendida na Faculdade de Educação de Campinas, em 1995.

³ Percebe-se que esta expressão, popularizada pelo viajante Saint-Hilaire (1833), amparou um debate bastante fecundo. Graham (2001) mapeia um pouco deste universo revelando uma das perspectivas que advém da primazia entre Estado e Nação. A tendência que admite que o sentimento de nacionalidade antecede à constituição do Estado se ampara em Manuel de Oliveira Lima e em José Honório Rodrigues; já a outra que vê o Estado como construtor da Nação tem seu horizonte teórico em historiadores como Hobsbawm, Barman, Buarque de Holanda.

reconhece que Estado e Nação são dimensões diferentes, mas relacionadas. Estado pressupõe uso de variáveis objetivadas como normas e projetos, já Nação insere-se em uma dimensão ou ao universo da subjetividade, do sentimento e da emoção. Em função dessa diversidade e da condição relacional, Jancsó (2000, p.134) propõe que se dê prioridade ao estudo da Nação brasileira.

É interessante que se ressalte que a proposta de análise de Jancsó se construiu a partir da investigação que ele realizou em documentos redigidos pelos deputados brasileiros, em 1822, em face da fuga deles, de Lisboa para a Inglaterra. Constatou, nos documentos, interpretações diferenciadas de pátria, país e nação. Pátria significava o local de origem, a província, por exemplo. País era o Brasil, mas Nação era a portuguesa. Ou seja, ainda não se concebia uma nação com feições brasileiras (JANCÓSÓ, 2000, p.130).

Para o historiador em tela, o período em que os Estados Nacionais estão emergindo são períodos em que a busca por novas alternativas é marcada pela provisoriedade, elemento que configura o período em crise (JANCÓSÓN, 2000, p.135). O autor solicita que se tenha consciência desta condição, porque para ele, crise é percebida como a "restauração da ordem no lugar em que é percebido como desordem" (JANCÓSÓ, 2000, p.143-145). Neste reordenamento das referências, diferentes projetos de futuros coexistem e representam "múltiplas identidades políticas coletivas". Ou seja, há que se entender que existem diferentes idéias e projetos relativos ao Estado e à Nação, e eles coexistem ora harmonizados ora em conflitos entre si. Até em virtude de que a identidade cultural política no Brasil inexistia, o que havia era identidade regional. Entretanto, se para os colonos, o Brasil não passava de uma abstração, para as elites luso-americanas, era algo bastante concreto e havia percepção de unidade a partir do elemento dado pelo onipresente escravismo (JANCÓSÓ, 2000, p.141; p.172). Em outras palavras, o Brasil era uma

entidade política emergente que ainda não era depositária de adesão emocional, de algum tipo de patriotismo a ele referido [...] um conjunto disperso [...] um agregado de Províncias [que] são outros tantos reinos que não têm ligação uns com os

outros, não conhecem necessidades gerais, cada uma [governando-se] por leis particulares de municipalidades (LINO COUTINHO apud JANCSÓ, 2000, p.165-166).

Contudo, o autor observa que a elite brasileira, tomada por expectativas bastante positivas dadas pela proximidade local com o poder monárquico, desejava tornar o Brasil em um todo homogêneo, compacto. Nas palavras de Jancsó, tem-se, portanto, que

não parece ser irrelevante destacar que a identidade nacional brasileira emergiu para expressar a adesão a uma nação que deliberadamente rejeitava identificar-se com todo o corpo social do país, e dotou-se para tanto de um Estado para manter sob controle o inimigo interno (JANCSÓ, 2000, p.174).

Em face do exposto, para Jancsó (2000), neste período, o Estado pretendido era o monárquico, sob a manutenção do regime escravista, e a Nação era concebida como sendo portuguesa.

Richard Graham (2001) investiga a unificação nacional brasileira, colocando-se no interior da tendência que defende o Estado como construtor da nação ou do sentimento nacionalista, ou ainda do nacionalismo. Entretanto, este autor estabelece diferenças entre as classes no processo de construção. Defende a tese de que o Estado brasileiro, centralizado e unificado, foi construído como iniciativa de uma classe dirigente, a dos proprietários de terras, senhores de escravos e de gado. De norte a sul do país, essa classe social, na luta pela manutenção e ampliação de seus poderes locais e também no embate pela preservação de seus interesses mais imediatos, empreende todos os esforços.

Todavia, Graham (2001, p.33) entende que essas elites (econômicas, políticas e intelectuais, conservadoras) defenderam e reforçaram a autoridade, a legitimidade e a hierarquia do Estado Monárquico, porque temiam as agitações locais e convulsões sociais de maiores proporções, ao mesmo tempo em que, se o poder estivesse sob controle de uma autoridade central e elevada, não feriria as vaidades locais.

Em a *Construção da Ordem*, Carvalho (1996) situa seus argumentos no interior de um quadro de discussões que trata as diferenças na evolução das colônias espanholas e portuguesas, em que uma se fragmenta, e a outra promove e mantém a unidade territorial e cultural e a opção pelos sistemas políticos diferenciados de governo. Diante das diversas explicações encontradas, consideradas por ele inconclusivas, defende uma outra explicação, alternativa e não exclusiva.

O autor parte do pressuposto de que foi por opção política que decisões foram tomadas pelo Imperador, pelos Conselheiros de Estado, pelos Ministros, pelos Senadores, pelos Deputados, pelos membros do Executivo e do Legislativo (os quais majoritariamente eram proprietários de terra), no sentido de fazer a Independência do Brasil com uma monarquia representativa, de manter unida a ex-colônia, de evitar o predomínio militar e de centralizar as rendas públicas. Em se reconhecendo a autoria dessas decisões, recai, portanto, sobre essa elite política a investigação da unidade e da uniformidade nacional (CARVALHO, 1996, p.16).

Uma das principais características desse segmento social provenientes dos setores dominantes e gerado pela política colonial portuguesa, formado por juristas e magistrados, era ser ideologicamente homogêneo. A homogeneidade dessa elite advinha da formação educacional realizada na Universidade de Direito de Coimbra, fundada em 1290, que defendia a tradição do direito romano, em que se mantinha a supremacia da Monarquia.

Carvalho (1996, p.69) entende que o alto grau de educação dessa elite a mantinha distante do restante da população brasileira, maciçamente analfabeta, e por isso não representava a população.

Para Carvalho (1996), o fundamental é perceber que o desmembramento do Estado nacional foi evitado em virtude da atuação das elites intelectuais, e a elas é que se atribui a responsabilidade pela articulação da unidade nacional.

Thomas Holloway (1997), partindo de uma noção weberiana de modernidade e sob a noção foucaultiana de disciplinarização social, analisa as forças policiais, implantadas na Província do Rio de Janeiro, no século XIX, pelas elites brasileiras, como uma resposta institucional à ameaça que “as não elites” representavam.

Holloway (1997, p.54; p.106) defende a idéia de que, a partir da Abdicação (1831)⁴, foram criados mecanismos de vigilância e repressão para a população livre e pobre⁵, diferente dos existentes⁶, que estavam mais comprometidos com a vigilância dos escravos, demonstrando com isso o quanto o Estado foi interferindo no controle e na padronização dos comportamentos por meio da criação de instituições.

O historiador percorre um caminho, com o objetivo de demonstrar que a efetiva participação do Estado, criando seus mecanismos repressivos – as forças policiais –, tinha o intuito de interferir e gerenciar as relações entre senhor/escravo (HOLLOWAY, 1997, p.263). É que as autoridades governamentais também estavam interessadas em manter sob constante e minucioso controle comportamentos que estavam na faixa de ofensas à ordem pública, mas que não colocavam em risco, “pelo menos não diretamente, a propriedade ou a pessoa, mas eram ilegais e inaceitáveis” (HOLLOWAY, 1997, p.183-185).

Para Holloway (1997, p.116), a autoridade do Estado foi se dilatando ao longo do século XIX, incorporando as “autoridades locais autônomas e populares”, como Capitão do Mato e o Juiz de Paz, e substituindo-as por poderes próprios do Estado.

⁴ A Abdicação é um período em que uma parcela considerável da historiografia identifica como o ponto decisivo ou o marco final para efetuar a separação, de fato, entre as Monarquias Luso-americanas. Consolida-se o fim da Monarquia dual (MATTOS, 1999, p.53; p.76).

⁵ O Toque de Aragoão, o Código Criminal (1830/1841), a Polícia Militar, a Secretaria de Polícia (1833), a Polícia Urbana (1836) e a Polícia Civil (1866).

⁶ Intendência Geral da Polícia (1808), a Guarda Real da Polícia (1809) e a Guarda Nacional (1831).

Holloway (1997, p.257) destaca que as elites criaram aparelhos repressivos para a população pobre e livre, fazendo uso dela mesma, visto que usavam a "não elite", os soldados, os praças, como seus agentes, para manter a ordem. Esses agentes disciplinadores deveriam funcionar como "os olhos do estado". Todavia, um dos grandes problemas enfrentados pelas autoridades policiais era o de armar esses homens livres e pobres para atuarem como agentes de repressão e manutenção da ordem e da tranqüilidade pública (HOLLOWAY, 1997, p.255).

Em *Tempo Saquarema*, Mattos (1999, p.4) investiga os processos de construção do Estado e a constituição da classe senhorial e em como esta se forjou dirigente. Esta classe foi reconhecida como Saquaremas, porque que se uniam em torno dos princípios da Ordem e da Civilização, sendo composta de burocratas, proprietários rurais e profissionais independentes.

A pesquisa de Mattos (1999, p.197) se revela bastante interessante, pelo fato de ele articular seus argumentos em dois enfoques que se relacionam. O primeiro, para demonstrar como se deram os acertos políticos da condução e do regenciamento das classes que constituíam a direção do pré-burguês estado imperial, no seu entender, os Saquaremas e os Luzias. E o segundo, para mostrar o quanto a questão que unia à todos, que compunham o mundo da ordem, do governo e do trabalho era a da manutenção da segurança interna e da tranqüilidade pública, constantemente ameaçada por aqueles que compunham o mundo da desordem (MATTOS, 1999, p.115-116; p.190).

O historiador em destaque compreende que Saquaremas e Luzias, apesar de defender em alguns interesses comuns, como, por exemplo, a emancipação da tutela da metrópole, a manutenção da estrutura social e a defesa da expansão cafeeira, afastavam-se em outros projetos de concepção e de controle pelo Estado que estava se constituindo. Os Saquaremas defendiam o que ele denominou de Governo do Estado, e os Luzias, o Governo da Casa. O primeiro estava ligado ao poder da Coroa, que deveria assegurar a continuidade da Monarquia e a unidade territorial, elaborando leis, executando e fiscalizando. A máxima desse poder era: o Imperador reina, governa e administra. Os Luzias, ainda que não houvesse unidade nos interesses, se viam como liberais e

ambicionavam conduzir os processos políticos de forma que os anseios das elites locais, no interior das províncias, fossem assegurados. Defendiam a distribuição e a descentralização do poder e do aparelho do Estado (MATTOS, 1999, p.99). Em função dessas diferenças, o autor demonstra que a atuação e os procedimentos dos Saquaremas foram, aos poucos, não só estendendo seus domínios sobre Luzias, como também investiram na aproximação e na transformação dos interesses dos membros do Governo da Casa (liberais e particulares) aos interesses (centralizadores e conservadores) que defendiam como integrantes do Governo do Estado.

Mattos (1999, p.115) opõe o mundo da ordem, do trabalho e do Governo, ao da desordem. Mundo que atormentava os sonhos e o cotidiano da "boa sociedade", composto pela massa de homens pobres e livres, produzida pela colonização e pelo inimigo inconciliável, aquele que não era mais as mãos e os pés do senhor: os escravos (MATTOS, 1999, p.112).

Para Mattos (1999, p.81; p.106), a partir do sentimento aristocrático e discriminatório que permeava a "boa sociedade" e da defesa que faziam da noção de Estado Imperial, em que a ordem social, a tranquilidade e a manutenção territorial deveriam ser preservadas, porque a integridade e a indivisibilidade se constituíam em um "dogma político", entenderam e definiram que, distribuindo agentes de direção e repressão, recrutando soldados, vigiando e documentando a população e oferecendo instrução, apartariam, dominariam ou extirpariam os parasitas da ordem social (MATTOS, 1999, p.68).

Nesta recuperação historiográfica em que a temática é a construção do Estado Nacional e a formação da Nação, percebe-se a riqueza dos recortes, evidenciam-se as diversas tendências interpretativas do fenômeno e as múltiplas possibilidades para se conhecer esse período constelado no imaginário nacional. A importância desses historiadores é fundamental, uma vez que tecem em suas análises, uma base para quem se aventura na construção do conhecimento sobre a instância educacional deste período. Esses estudos permitem que se tenha o pano de fundo sobre a construção do Estado que se pretendia: o Estado

Monárquico; que as classes dirigentes, principalmente as ilustradas, também garantiram suas influências e imprimiram suas marcas nos caminhos da construção desse Estado, mas fundamentalmente na formação do povo que compreenderia a Nação; que não eram só os escravos, mas principalmente as classes populares, pobres e livres que colocavam em perigo os interesses do “projeto civilizador” das elites; e que a constituição das forças policiais foi um dos mecanismos que o Estado, na busca pela dilatação de seu poder, construiu para vigiar e controlar os “inimigos da árvore social”.

1.1 O MÉTODO LANCASTERIANO NO CAMPO DOS HISTORIADORES

Sobre a instância educacional, os historiadores analisados identificam algumas questões, procedimentos e propostas bastante interessantes para serem investigados no contexto da construção do Estado Nacional e da formação da Nação.

Do trabalho de Holloway (1997, p.21; p.83), fica incorporado que o Estado aumenta e dilata sua atuação, por meio dos mecanismos de repressão policial, para vigiar e conter a ameaça que vinha de quem? Dos marginalizados, das “hordas de bárbaros” e dos analfabetos.

Todavia, o próprio Holloway (1997, p.104) revela que Eusébio de Queiroz, “uma celebridade da polícia, cujo olhar tudo penetra”, percebia que a miséria dessa população impedia uma “educação conveniente”. Então qual era para a elite a educação possível?

Para o autor, a disciplina militar, que incluía “a solidariedade corporativa, *esprit de corps* e rígidas normas internas”, era útil não só para transformar os homens livres e pobres em soldados, mas também para ser utilizada nas **escolas** (HOLLOWAY, 1997, p.138; p.255 – Grifo meu).

Já as hipóteses defendidas por Mattos (1999), as quais se articulam à idéia do “monopólio da responsabilidade” dado aos Saquaremas sobre a unidade e a uniformidade na consolidação do Estado e na construção de um ideal de nação brasileira, fizeram-se com maior expressão a partir da Trindade Saquarema, membros da Província fluminense. E esta, por sua vez, distinguia-se das demais porque funcionava como um laboratório em que se efetuavam experiências com o intuito de consolidar a ordem, o que as projetava no cenário nacional. Nesse laboratório de experiências, o destaque fica por conta da difusão e da organização da instrução pública. Suas análises se fundamentam nos discursos oficiais, que já defendiam a propagação da educação e da instrução pública no combate ao crime, na eliminação da indigência e dos focos de desordem. Neste viés de argumentação, Mattos (1999, p.256) recupera das falas dos Presidentes de Província, após o Ato Adicional de 1834, as vantagens disciplinadoras de um determinado método pedagógico, o **Método Lancasteriano**, inferindo que este seria de iniciativa original dos Saquaremas, para promover os ideais civilizatórios.

A meu ver, aqui cabe um questionamento. Como pode Mattos (1999) sugerir que a iniciativa de promover o Método era dos Saquaremas, na década de 30 (trinta), se o interesse por ele, pelas elites, antecedia e em muito esta data?

Holloway (1997) e Mattos (1999) defendem uma proximidade e uma responsabilidade das elites para com a Instrução Pública.

Mattos (1999, p.2000) não só defende esta relação, reproduzindo o pensamento da elite ilustrada e dominante sobre o que elas entendiam sobre escolas e instrução pública, como também identifica que, para essa elite, o método pedagógico para instruir as classes livres e pobres era o Método Lancasteriano. Observem

as **escolas de instrução elementar**, tendo por fim o desenvolvimento regular das faculdades do homem pelo ensino mais ou menos extenso dos conhecimentos usuais indispensáveis às **classes inferiores** nas cidades e no campo; a **instrução que nelas se difundiria deveria compreender**

as noções que nenhum homem deve ignorar, sem grande prejuízo seu e grave perigo para a sociedade (MATTOS, 1999, p.161 – Grifos meu).

Como não procuro somente a unanimidade, registro que essa opinião se contrapõe, por sua vez, com a de Sérgio Buarque de Holanda (1971, p.369), que vê, na adoção do método lancasteriano, um “descaso com o ensino primário”⁷ por parte das autoridades imperiais.

Richard Morse (1970, p.154), historiador bastante consultado quando São Paulo é objeto de investigação, ao analisar as escolas paulistas do início do século XIX, percebe que ainda se encontra o uso da violência no ensino, identificado por ele como elementos dos antiquados métodos de ensino e, neste contexto, faz alusão ao novo método de ensino para meninos, que estava sendo utilizado no Seminário de Santana, mas sem entrar em detalhes⁸.

Ernani Bruno (1954), outro historiador de renome sobre São Paulo, também faz referências ao método somente porque ele está atrelado ao Seminário de Santana⁹.

⁷ [...] este método, também chamado de **ensino mútuo, proposto por Lancaster**, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824 [...] êste método foi logo abandonado pelas escolas européias mercê de sua ineficácia. No entanto, foi amplamente difundido no Brasil, durante quinze anos, a despeito dos péssimos resultados obtidos. Insistia-se, aqui, em acreditar na possibilidade de se resolver, com êle, de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional. A persistência no erro denota o desinterêsse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular (HOLANDA, 1971, p.369-370 – Grifo meu).

⁸ [...] Congonhas do Campo viu que as necessidades educacionais de São Paulo não podiam ser resolvidas pelos dois principais mestres-escolas: um, certo padre mulato, terrível na disciplina; o outro, que era coxo, e dirigia as classes de sua cama, brandindo longa vara de marmelo com uma bola de cêra na ponta. Em 1825 foi fundado um seminário para meninas órfãs; e outro semelhante para meninos foi aberto na antiga fazenda dos jesuítas em Santana, norte da cidade. Cada um recebia do Imperador um subsídio anual no valor de 600 mil-réis. E tinham rudimentos de orientação estrangeira. Ao das meninas foi dada uma diretora portuguesa, e os meninos estavam nominalmente sob um **regime lancasteriano** (MORSE, 1970, p.83 – Grifo meu).

⁹ [...] Em 1827 Vieira Bueno foi para o Seminário de Santana, instalado em uma antiga casa dos Jesuítas, anexa a uma pequena igreja, uma légua ao norte da cidade. Aí a escola de instrução primária, escreveu ele, era regida segundo o **método lancastrino** (ensino mútuo) por um oficial inferior do Exército. No intuito de propagar êsse método, “sem dúvida muito superior” “a antiga rotina”, o governo havia mandado que fôssem habilitados oficiais inferiores (BRUNO, 1954, p.407 – Grifo meu).

Todavia, ressalto que, neste pano de fundo, ainda faltam dados interpretativos e analíticos para que se possa perceber com maior fluidez a pertinência do método lancasteriano com as demandas criadas para a instrução pública neste período, visto que ele foi recomendado, em caráter oficial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827.

E esta pertinência, declarada oficialmente, mas não investigada, entre o Método Lancasteriano, implantado pelo Estado como instrumento para influir na formação e na instrução das classes subalternas, tem sido um dos motes desta investigação.

E em face dessas questões, investiguei como o Método Lancasteriano, também reconhecido como Ensino Mútuo, é entendido no campo da historiografia educacional¹⁰.

1.2 O MÉTODO LANCASTERIANO PARA OS EDUCADORES

Na investigação dos manuais didáticos objetivei, primeiramente, identificar na literatura o lugar em que se insere o Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano.

Constata-se que o Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo, quando é lembrado pelos autores, é feito a reboque de outros assuntos e temas. Por exemplo, o “Ensino Mútuo” no Brasil pode surgir no interior do capítulo de

¹⁰ Na área da Educação, a seleção e a indicação dos livros não foi aleatória, mas foi realizada tendo por base dois trabalhos anteriores. O primeiro refere-se ao resultado de uma pesquisa que realizei, em 1992, com o intuito de investigar quais são os livros que vinham constituindo a bibliografia básica dos cursos de Pedagogia, em 16 (dezesseis) Instituições de Ensino Superior do Paraná e em 9 (nove) Faculdades de Educação das Federais do Brasil. O resultado dessa pesquisa foi o de ter conseguido identificar 307 (trezentos e sete) títulos diferentes. Entretanto, desse total somente 11 (onze) livros foram selecionados para este trabalho: Andrade Filho (1953); Archer Junior (s/d); Cotrin (1985); Chagas (1978); Haidar (1972); Lopes (1986); Lourenço Filho (1954); Mennucci (1932); Moacyr (1936); Paiva (1987); Silva (1969); Xavier (1980 e 1994). O segundo foi o trabalho da Prof^a. Dr.^a Clarice Nunes – *Ensino e historiografia da Educação* (1996, p.68), em que ela seleciona e recomenda 24 (vinte e quatro) livros, que são, pelo menos hipoteticamente, consultados por professores e estudantes em curso de formação de educadores: Almeida (1989); Aranha (1987); Azevedo (1971); Bello (1957); Briquet (1946); Ferreira (s/d), Moreira (1960); Niskier (1989); Peeters e Cooman (1936); Peixoto (1942); Piletti (1986); Ribeiro (1979); Santos (1945); Tobias (1974); Vianna (1935).

Educação no Império (ARCHÊRO JÚNIOR, s/d; AZEVEDO, 1971) ou em capítulos que priorizam o Primeiro Império (BELLO, 1957). Acha-se também no debate sobre a Educação Popular no século XIX (PAIVA, 1987). Comparece quando o assunto é a discussão do papel do Estado na Educação, na gratuidade e na obrigatoriedade do ensino (ARANHA, 1989; PEIXOTO, 1926). Mostra-se quando a preocupação é construir um panorama do ensino de primeiras letras (CHAGAS, 1978). Encontra-se no quadro de escolas de primeiras letras. Surge quando o assunto é a variação e a combinação de um ensino e outro (misto, simultâneo). E, finalmente, quando se faz necessário discutir legalmente as bases da Instrução Pública no país, na condição *sine qua non* de recuperar a Lei de 15 de outubro de 1827. A sua importância reside não só no fato de ser a primeira Lei mas também porque foi a única Lei Geral para a Instrução Pública relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946.

Um segundo viés foi o de buscar nos autores informações sobre a construção geral do tema, sobre quem foram seus mentores, sobre quais eram suas principais características e seus objetivos.

Pires de Almeida¹¹ (1989) e Afrânio Peixoto (1942) compartilham algumas idéias. A primeira é a de que o Ensino Mútuo foi trazido para a Inglaterra pelo pastor anglicano André Bell, da Índia, mas foi lá divulgado pelo Quaker Joseph Lancaster. Segunda, que a promoção do ensino dos mais atrasados pelos mais adiantados não era novidade no meio educacional, visto que em diferentes épocas e culturas já se praticava essa modalidade de ensino. Nomes como Erasmo, Pietri Valle, Xenofonte, Comenius, Mme. de Maintenon, Rollin, La Salle, Demia, Pestalozzi e Girard são citados como aqueles que antecederam Bell e Lancaster no emprego ou no aconselhamento do uso dos monitores. Terceira, atribuem e consideram os monitores como o elemento definidor do método, e não o mestre como o principal responsável na função de sua condução. Considera-se que o papel do mestre é o de supervisor, já que é ele quem vai de

¹¹ Considero necessário informar que Pires de Almeida não só é um autor recomendado nos cursos de Educação, como também pode ser consultado como fonte, porque ele escreveu *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, durante o período imperial.

mesa em mesa, de círculo em círculo, para verificar o trabalho realizado pelos monitores.

Almeida (1989), Afrânio Peixoto (1942), Azevedo (1971), e outros autores¹², concebem que a base do método reside na existência e no trabalho dos monitores; apresentam Ensino Mútuo ou Método lancasteriano e monitores como sinônimos. E estes eram escolhidos entre os meninos mais habilitados; recebiam, portanto, do mestre, instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos.

A preferência para indicar e adotar o método provinha, inicialmente, de fatores externos à esfera pedagógica. O primeiro era o de ser vantajoso, do ponto de vista econômico, e o segundo provinha da necessidade de resolver em definitivo a divulgação da instrução e, fundamentalmente, de resolver o problema da falta de professores, já que com "este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores" (ALMEIDA, 1989, p.60).

Para Almeida (1989), uma outra vantagem do método era o de combater a ociosidade dos alunos, considerada como uma circunstância freqüente no método simultâneo, mas não existente no Ensino Mútuo. Os incentivos e a emulação também são considerados como vantagens que o método lancasteriano apresenta em relação a outros.

Para Andrade Filho (1953), a organização, a ordem e a disciplina da sala de aula do Ensino Mútuo eram mantidas por meio de um sistema de prêmios e punições.

Em síntese, essas são as informações que se encontram divulgadas sobre o método lancasteriano, em sua formulação geral.

¹² Andrade Filho (1953); Lourenço Filho (1954); Bello (1957); Peeters (1971); Chagas (1978); Aranha (1989).

Uma outra questão foi a de investigar e registrar as informações que pudessem auxiliar na construção do conhecimento acerca da sua implantação no Brasil, buscando, portanto, dados mais pontuais sobre o desenvolvimento do método em terras nacionais.

A explicação que encontrei na literatura, para a introdução do Ensino Mútuo no Brasil-Império, foi a de que este método era defendido pelo setor mais avançado da sociedade brasileira, os liberais. Também se sabe que o Brasil, desde a vinda de D. João VI, em 1808, até as demandas da independência de Portugal, vivia sob a influência da Inglaterra, e não da França, daí a ser impulsionado a imitar a Inglaterra em seus ideais de conduta, não só na área econômica como também na cultural (ALMEIDA, 1989).

Registra-se que o primeiro ato oficial para sua implantação se fez por meio da promulgação de um decreto em 1º de março de 1823, quando o governo imperial criara uma escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro. Considera-se essa escola como sendo a primeira no Brasil, instalada na Paróquia de Sacramento, nas dependências da Escola Militar, sob a tutoria do Ministro da Guerra (ALMEIDA, 1989). E o primeiro nome conhecido, ligado à docência do Ensino Mútuo é o do Sr. Nicolau Diniz José Reynaud, o que ocorreu por meio da reprodução da Decisão n.11, de 29 de janeiro de 1823 (NISKIER, 1989).

E sobre onde se localizavam as escolas, a opinião que se generalizou foi a de Almeida (1989), que declarou que só havia escolas de Ensino Mútuo, por volta de 1840, em Alagoas, Bahia, Goiás, Paraíba, Sergipe e Rio Grande do Sul, não havendo, portanto, nem em São Paulo nem no Rio de Janeiro. E que nos idos de 1846, no Brasil, já não havia mais escolas mútuas. Ao longo deste trabalho esta informação vai perdendo crédito.

Outro dado que também vai merecendo destaque nesta revisão encontra-se na forma sobre como a historiografia educacional avalia a aplicação e o desempenho do método, no Brasil.

Destaco do rol dos analisados, Almeida (1989), porque somente ele reforça a idéia de que foi à falta de pessoal, ao desleixo dos pais e à ausência de um edifício adequado as causas do insucesso do Ensino Mútuo, diferentemente da compreensão dos outros autores que afirmam que o *Método* não deu certo, porque foi importado e copiado (ARANHA, 1987, p.177); por instituir o regime dos não preparados (PEIXOTO, 1942, p.223); por constituir um episódio curioso e por ser uma resposta simples para um problema complexo (AZEVEDO, 1971, p.572); por ter sido uma tentativa inútil (ARANHA, 1987, p.193); por ser uma panacéia universal (BELLO, 1957, p.210; CHAGAS, 1978, p.16; PEIXOTO, 1942, p.223); porque desapareceu quase sem ter sido implantado (PAIVA, 1987, p.61); e que, portanto, foi um fracasso (ARANHA, 1989, p.193), ineficiente e abandonado 10 anos mais tarde (ARCHÊRO JÚNIOR, s/d, p.97).

Niskier (1989, p.98) também inicia a sua apresentação sobre o *Método* informando que sua implantação configurava-se como uma "típica transplantação cultural" e que também que "durou pouco tempo, resultando em uma experiência fracassada". Todavia, o curso do seu pensamento se altera e ele admite que o Método não só se espalhou por todo o Brasil como permaneceu nas aulas de primeiras letras depois da República (NISKIER, 1989, p.105).

Observei que o resultado da pesquisa historiográfica, apesar do rol estudado ter sido significativo em termos quantitativos, as informações são reduzidas, repetitivas ou diluídas em meio a outras discussões. Amparadas nessas concepções, generalizadas, as análises são superficiais e as poucas informações acabam por ficar desvalorizadas e um pouco confusas. Dessa forma, a busca por construir conhecimentos sobre o Ensino Mútuo no Brasil, amparada nos compêndios pedagógicos de maior circulação, esbarra em sérias dificuldades, tais como: há pouquíssimos estudos sobre o assunto; não há preocupação em recuperar as fontes existentes¹³; baseados no argumento da efemeridade os autores entendem ser desnecessário estudá-lo; há pouca preocupação em investigar e relacionar a aplicação do Método do Ensino Mútuo à política do

¹³ Andrade Filho (1953), Lourenço Filho (1954), Aranha (1989), Chagas (1978), Paiva (1987), Piletti (1986).

Estado brasileiro no período imperial ou ao complexo campo das relações internacionais do século XIX.

Outra perspectiva que essa historiografia apresenta é a de que a compreensão, quase que generalizada, sobre o método como transplante cultural nos remete a um outro debate, que ultrapassa as fronteiras do campo da pesquisa em Educação, redirecionando-o, outra vez, para o da História e no tratamento que a historiografia desta área dá para a questão da “importação das idéias”.

1.3 O MÉTODO LANCASTERIANO NO DEBATE DAS “IDÉIAS IMPORTADAS”

Prado Júnior (1979, p.375) defende a posição de que o Brasil copiou ideologias do pensamento europeu, porque não sabia ou não podia forjá-las.

Holanda (1987, p.3), ao tratar do tema, o faz por meio de uma a interrogação: até que ponto, podemos ser, de fato, herdeiros de uma tradição européia?

Para Coutinho (1976), o articulador dos *Cadernos de Debate 1* (1976), foi com a Revolução de 1930 que emergiu, no meio intelectual, um movimento com o intuito de começar a colocar as “idéias no seu lugar”. A concepção que fomentou esse debate residia em um quadro de pensamento que atrelava as discussões e as investigações, às análises, aos estudos das instâncias culturais e às análises econômicas. Era o anseio de acabar com o descompasso do desenvolvimento econômico brasileiro comparado com o desenvolvimento das grandes nações americanas e européias. A iniciativa pelo debate é atribuída a Roberto Schwarz (1973), com o estudo “*As idéias fora do lugar*”.

Schwarz (1973) investiu no tema da incorporação, inapropriada no Brasil, das idéias européias, centralizando o debate em torno da dicotomia entre a impossibilidade de descartar as idéias liberais ao mesmo tempo em que não era possível praticá-la, em razão da existência da escravidão. Sua argumentação

mostra o quanto a mão de obra escravista brasileira diferia, em seus princípios, dos pressupostos modernos e liberais. Para este autor, se o liberalismo era pautado na eficácia, o escravismo advogava, fundamentalmente, a autoridade e a violência, atitudes que inviabilizavam as idéias liberais (SCHWARZ, 1973). Para este autor, a importação do ideário europeu serviu a um momento histórico por ele chamado de *arbítrio*, que é da natureza do favor¹⁴.

Para Costa (1985, p.90; p.92), as idéias liberais não encontraram, no Brasil, uma estrutura sócio-econômica correspondente. O escravismo e a conciliação da Igreja com o Estado foram limites impostos à ideologia liberal. Mas, em outra ocasião, tratando da Maçonaria, outra instituição estrangeira, Costa (1985, p.117) revela que, enquanto na Europa, ela ajudava a derrubar tronos, no Brasil, o príncipe era o próprio Grão-Mestre!

Coutinho (1976), por sua vez, insere-se no debate sobre a "importação das idéias" a partir da premissa de que a cultura pode ter um importante papel a desempenhar nos processos democráticos. Para esse autor, a "importação" acontece quando existe assimilação e identificação de interesses de determinada classe ou de camadas sociais brasileiras com os pressupostos das idéias e ideologias estrangeiras.

Chauí (1985, p.35) se posiciona à margem da vertente filosófica nacional que explica a importação, por identificar uma "desqualificação do pensamento brasileiro". Para ela, a importação das idéias não é realizada de forma indiscriminada, porém é determinada pelo movimento e ritmo do capital internacional. Significativas são suas contribuições ao debate, quando particulariza a questão da importação das idéias, na investigação sobre o Integralismo e o pensamento autoritário brasileiro. Em face dessa questão, a autora defende a idéia de que é a base autoritária do pensamento que impõe a importação das idéias, das ideologias e dos projetos, e não o inverso.

¹⁴ Para Schwarz (1973, p.153-154), o favor era o "mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. E mais, o favor, ponto a ponto, pratica a dependência da pessoa, a exceção, a regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais."

Schwarcz (1998), em *As Barbas do Imperador*, argumenta como a Monarquia, uma instituição culturalmente enxertada, de tradição europeia, assumiu formas e contornos nacionais. Para a historiadora, a Monarquia brasileira se construiu, sem abrir mão das suas tradições mais longínquas, reproduzindo, inclusive muitos dos procedimentos já em desuso na Europa, mas incorporando e adequando os elementos da realidade tropical brasileira, uma vez que, desde sua fundação, dialoga com as culturas locais, criando novos significados. Esse formato assumido criou uma forma de governo monárquico exótico, que não encontrava similitude nem com as monarquias europeias e muito menos com os governos das províncias republicanas americanas (SCHWARCZ, 1998, p.17).

Para Schwarcz (1998), a Monarquia nacional construiu e reafirmou seu poder por meio do uso e da simbologia dos rituais, da arquitetura, da iconografia oficial, na armadura nobiliárquica, nas festas e por meio da criação do IHGB, um órgão institucional criado, em 1838, por D. Pedro II, para produzir uma memória nacional (SCHWARCZ, 1998, p.126).

Os argumentos da autora estão organizados para defender a tese de que o que impediu o desmembramento nacional foi a construção de um grande projeto civilizatório, que se manteve por todo século XIX, principalmente no Segundo Reinado, com D. Pedro II, quando se criou um imaginário que colava sua imagem à do Estado. Para ela, os investimentos giraram em torno da Monarquia, que foi transformada em símbolo de força, união, justiça, equilíbrio e paz, por meio de uma ritualista cultural e política. Foi o poder moderador e o teatro da corte que garantiram a idéia de unidade e identidade nacional, diante da fragilidade da nação (SCHWARCZ, 1998; 2001).

Os trabalhos de Schwarcz (1998; 2001) permitem que se observe como a análise dos elementos culturais pode auxiliar e sustentar uma idéia da fundação da Nação brasileira, que foi construída tendo por um lado a consolidação da Monarquia, culturalmente enxertada, e por outro a adaptação aos rituais locais, porque assumiu a diferença da sensibilidade local (SCHWARCZ, 1998, p.18).

Em *Polícia no Rio de Janeiro. Repressão e resistência numa cidade do século XIX*, Holloway (1997, p.22) trata das instituições policiais, que foram inicialmente copiadas, mas que se construíram e se consolidaram como um processo "*sui generis*" específico e não uma transposição equivocada.

Opondo-se à noção dos modelos importados, o autor demonstra como, no Brasil, o Juiz de Paz, originalmente concebido na Inglaterra, a polícia, instituída na França, e os debates sobre o sistema penitenciário de modelo americano adquiriram funções e contornos tipicamente nacionais (HOLLOWAY, 1997, p.254).

Em *As idéias estão no lugar*, Maria Sylvia de Carvalho Franco (1976) estabelece, como primeiro problema no debate, a própria formulação do tema, que é a "importação". Importar idéias está no interior da relação "metrópole e colônia", a qual também é analisada pela autora. O pensamento que contrapõe metrópole e colônia pressupõe a existência de uma diferença "essencial" entre ambas. Isso explicaria porque não é bem-vista a "importação", já que existem diferenças essenciais entre as sociedades.

Franco (1976, p.62) entende que colônia e metrópole não são "modos de produção essencialmente diferentes", mas situações e desenvolvimentos particulares de um mesmo modo de produção, que carrega em seu interior o mesmo objetivo: a produção do lucro. Todavia, quando o recorte investigativo refere-se à produção e à circulação das idéias, a autora entende que elas não podem ser pensadas sem a "dissolução analítica de suas partes."

Nesse contexto, identifica-se que, para Franco (1976, p.62) a compreensão "da importação das idéias" passa pela análise dos "processos reais de produção ideológica no Brasil". Amparada nesses pressupostos, Franco (1976, p.63) defende que, no Brasil, o ideário liberal burguês, e todos os outros projetos inerentes a ele, não "entrou" no Brasil, mas "apareceu", "emergiu" nos processos internos, ainda que internacionalmente determinados.

A meu ver, Maria Sylvia C. Franco (1976) não só fomenta a discussão sobre a “importação das idéias” como também sintetiza e direciona, em relação a minha investigação sobre o Método Lancasteriano, as idéias fundamentais que este debate apresenta.

Deste debate pode-se entender que a base que sustenta as premissas do quadro de pensamento na História que vêem “as importações” como cópia, transplantes, sinal de incompetência nacional não faz mais sentido. Entretanto, o mesmo debate ainda não se confirma na Educação, o que me instigou a aprofundar um pouco mais o assunto, verificando como e onde se instalou a compreensão da cópia, do transplante, puro e simples. Buscando também entender de que tradição provém essa forma de conceber o Método.

Identificam-se duas vertentes às quais se podem atribuir responsabilidades pelas “simplificações” acerca do Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo. A primeira pode ser percebida por meio da divulgação dos dados, das referências e das impressões sobre o *Método* provenientes dos relatórios dos Ministros do Império. A depender dessas informações, o Ensino Mútuo não ultrapassou a década de 30.¹⁵

A segunda vertente provém da concepção divulgada nos estudos que são considerados como fonte obrigatória entre os historiadores (da Educação) na atualidade.

Em quem se amparam os autores investigados até o momento? Quem fornece subsídios para suas análises? Quem são suas referências teóricas sobre o método lancasteriano ou mesmo sobre a educação em geral?

¹⁵ O Ensino Mútuo, quando aparece nos Relatórios de Presidente de Províncias, é no interior do título: *Instrução Pública*. Uma das características mais marcantes nos Relatórios é a de que ele não tem apresentado aqui as vantagens que apresentava nem outros lugares. Também compreendem que as desvantagens estão relacionadas à falta de preparo dos professores, as condições não são adequadas e o método não é aplicado de forma pura.

Pires de Almeida (1989), Primitivo Moacyr (1936), mas principalmente Fernando de Azevedo (1971) são os nomes encontrados como referência de todos.

Maria Inês Sucupira Stamatto, em sua tese de doutorado, *L'école primaire publique au Brésil de l'Indépendance à la République: 1822/1889*, realizada na Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris, em 1992, põe em destaque a obra *História da Instrução Pública no Brasil* (1989), de Pires de Almeida (1989); *A Cultura Brasileira* (1971), de Fernando de Azevedo (1971), e as obras *A Instrução e o Império* (1936) e *A Instrução e as Províncias* (1939), de Primitivo Moacyr (1936), quando o assunto é História da Educação no Brasil, no período imperial.

Apesar de esses autores concluírem que o Ensino Mútuo não existiu no Brasil, eles fornecem informações diferenciadas, por isso mesmo enriquecedoras, que ajudaram a conhecer melhor o terreno em que se insere este tema de investigação.

O tributo de Almeida (1989) é, de forma geral, inquestionável para a História da Cultura e da Educação. Todavia, a partir do momento que ele demonstrou, por meio de quadros estatísticos, a inexistência de escolas lancasterianas na Província de São Paulo, penso que sua opinião deve ser relativizada.

Primitivo Moacyr (1869-1942), advogado e historiador brasileiro da instrução pública e autor das obras *A Instrução e o Império* (1936) e *A Instrução e as Províncias* (1939), contribuiu com informações sobre o Ensino Mútuo no Brasil quando transcreve o conteúdo educacional dos Documentos Oficiais, em particular os que foram matéria de discussão na Câmara Federal dos Deputados: a Reforma Januário Cunha Barbosa, em 16 de junho de 1826, e a Lei de 15 de outubro de 1827. Apresenta, também, as informações sobre a Instrução Pública que constam nos relatórios de Ministros do Império e nos Relatórios dos Presidentes de Províncias. Por meio desses Documentos o Ensino Mútuo vai se revelando, parcialmente.

Parcialmente, porque é possível encontrar informações, principalmente nos relatórios dos presidentes de províncias, que não se fazem presentes nos relatos de Moacyr (1936). A exemplo disso, os relatórios dos presidentes de Província do Piauí, mais especificamente nos anos de 1844 e 1845, apresentam dados sobre o estado das escolas de Ensino Mútuo naquele período e a justificativa por não se querer mais divulgá-lo, o que não foi contemplado pelo historiador em pauta.

Contudo, apesar de Moacyr (1936) não dar destaque ao Ensino Mútuo, ele contribui com o estudo do tema, quando, primeiramente, ajuda a reconhecer o patamar de abrangências que fora discutido. Ajudou também a compreender que, para o Ensino Mútuo, como um fenômeno educacional, atingir tamanha envergadura, isto significava que, como método de ensino, possuía características que o destacavam dos demais, que o levaram a merecer um lugar privilegiado na memória da História da Educação brasileira.

Se Almeida (1989) e Moacyr (1936), para falar do Ensino Mútuo no Brasil, trabalham com documentos oficiais, quem foi fonte sobre o Método, para Fernando de Azevedo (1971)?

Em uma passagem de sua obra, Azevedo (1971) se apropria da opinião de Afrânio Peixoto (1942) sobre o assunto e a reproduz, identificando seu tom irônico.¹⁶

Personalidade interessante, Afrânio Peixoto (1876-1947) foi médico, professor de Medicina do Direito Público, Membro da Academia Brasileira de Letras; diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro; diretor geral da Instrução Pública no Distrito Federal. Ele é, dentre os estudados, um dos que mais revela um tom emocional em suas análises, talvez porque ele próprio tenha sido um discípulo do Sistema Lancasteriano, no fim da monarquia, em Lençóis, no sertão da Bahia (PEIXOTO, 1926). Não hesita em deixar claro o desagrado em relação ao método. É

¹⁶ [...] Numa escola primária, de 500 alunos, por exemplo, em vez dos doze professôres, necessários para doze classes, cada uma de 40 alunos, maios ou menos, não seria preciso mais que um professor, que descarregaria em 50 alunos de melhor aproveitamento o ensino dos restantes distribuídos em decúrias [...] 'muito depressa e sem custo: o ideal para o Brasil', comenta com ironia Afrânio Peixoto (AZEVEDO, 1971).

adjetivoso, torrencial, caracterizando o comportamento político nacional de incompetente, como resultado do “regime dos não preparados”, instituídos a partir do *Lancasterian system*.

Se Afrânio Peixoto (1926; 1946) é a fonte para Azevedo (1971), e este é incansavelmente utilizado, copiado e citado em estudos de História (da Cultura, da Educação) brasileira, faz sentido acreditar que a obra que até hoje vem ditando regras de narração sobre o Ensino Mútuo seja *Noções da História da Educação* (PEIXOTO, 1846). Ela é considerada como a primeira obra da História da Educação brasileira, com uma tiragem de 1.000 exemplares por ocasião de seu lançamento, em 1933, pela Editora Nacional (NUNES, 1995). Parece que, diante de sua propagação, encarnou-se um *discurso fundador*, uma regra de narrativa que não estimulou um determinado segmento de historiadores da educação a investigar o Ensino Mútuo. Penso que este comportamento dos historiadores da educação, se pautava no propósito de negar as “importações”, não as estudando, ao contrário, seria como que defendê-las, ao mesmo tempo ter-se-ia que admitir a incompetência nacional.

Entretanto, apesar da força dessa tendência historiográfica que empobreceu o tema, começa a surgir, ainda que divulgada em menor escala comercial e por isso menos consumida pela grande maioria dos educadores, uma outra perspectiva de investigação sobre o tema do Método de Ensino Mútuo ou Lancasteriano. Essa outra opção provém de um interesse recente, que objetiva estudar com maior precisão a Educação no século XIX, e, fundamentalmente, as práticas pedagógicas do período, incluindo o Método Lancasteriano. Os estudos mais específicos sobre o tema e o sobre o período realizam as pesquisas investigando em documentos oficiais e em outras fontes que acabam por divulgar outras opiniões, análises mais pontuais sobre os objetos, principalmente sobre o tema aqui em destaque, o Método Lancasteriano.

Destaco primeiramente a tese de doutorado de Elvira Mari Kubo, *A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo* (1986), que tem por objeto de análise a Instrução Pública na 5ª Comarca da Província de São Paulo, entre 1827 a 1853. A definição por esse recorte temporal

conduz a investigação por um período em que o atual Paraná ainda estava inserido na Província de São Paulo. Em sua tese vemos o Ensino Mútuo surgir na interior da idéia de que “[...] descobre-se nos documentos da época um interesse do Governo pela instrução pública e por um sistema de ensino capaz de alfabetizar grande número de crianças” (KUBO, 1986, p.69).

Apesar de não ser o objeto de análise, o *Método* foi apresentado por meio da Legislação e dos Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo. O Ensino Mútuo, no trabalho de Kubo (1986), distingue-se porque, na medida em que a autora vai demonstrando algumas de suas características pedagógicas, não só amplia o raio de sua influência na 5ª Comarca como também nos incita a procurar desvendar a dinâmica do método. Distingue-se também porque o estudo de Kubo (1986) contribui com informações e indicações preciosas, que sugerem e incentivam procurar outras fontes: as *Fontes Manuscritas sobre Instrução Pública*, que estão depositadas no Arquivo do Estado de São Paulo.

Por outro lado, em setembro de 1999, em *XI Jornadas de Historia de la Educación*, na Universidad Nacional de Quilmes/AR, foi lançado o livro *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*¹⁷. Esse livro é composto de 12 artigos que versam sobre o Método Lancasteriano ou Mútuo na França, em Portugal, na Argentina e no Brasil. Os artigos que falam do Ensino Mútuo no Brasil delimitam geograficamente Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Alagoas e São Paulo. Outros dois artigos: um recorta o Ensino Mútuo no interior da Escola Normal de Niterói, e o outro investe na análise da matemática do Método.

O objetivo de reunir estes artigos sobre o Método Mútuo visava “[...] ilustrar um período das idéias e das práticas pedagógicas do século XIX, suprimindo uma lacuna de estudos e pesquisas verificada na historiografia da história da educação” (BASTOS, 1999, p.5).

¹⁷ Iniciativa da Prof^a Dr.^a Maria Helena Camara Bastos (Docente em História da Educação na Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul) e do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (Docente de História da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais).

Interroguei esse material utilizando procedimentos semelhantes aos dedicados aos manuais, enfatizando, entretanto, informações e dados mais pontuais sobre sua implantação e seu desenvolvimento no Brasil. De forma mais objetiva indaguei aos textos: qual a proposta de investigação? Quais as referências teóricas para analisar o método? Como apresentam a implantação do método no Brasil? Quais as fontes utilizadas no trabalho? Quais as reais contribuições para com a minha pesquisa?

De forma genérica, os artigos responderam as indagações propostas contribuindo de formas distintas para com a construção do conhecimento acerca da implantação e de seu desenvolvimento no Brasil.

O estudo de Bastos (1999) se propôs a abordar o Ensino Mútuo na Inglaterra, na França e no Brasil, antes de ser transformado em método oficial, na Lei de 1827. Toma como referência o estudo de Zélis (1986-1987) e pontua, como permite o espaço de um artigo, um pouco da história internacional do Ensino Mútuo e suas características pedagógicas mais elementares.

Bastos (1999, p.103), ao abordar o tema do Ensino Mútuo no Brasil, apresenta-o tendo por suporte a idéia de que "a instrução pública do ensino de primeiras letras, no entanto, não mereceu atenção das autoridades", ou seja, o governo brasileiro não se interessava pela Educação no país: por isso, a partir de 1820, com algumas medidas governamentais, o Método foi implantado gradativamente. Entrementes, enfatiza que sua adoção, no Brasil, foi acompanhada de iniciativas particulares "[...] entre os franceses estabelecidos no Brasil" (BASTOS, 1999, p.108).

A autora constrói esse caminho, utilizando fontes francesas e autores brasileiros, inferindo que a idéia, a proposta de se utilizar o método de Lancaster teria chegado ao Brasil por volta de 1812, por intermédio do ministro de D. João VI, o Conde de Barca, leitor de Lancaster e defensor da opinião de que a Educação era um problema de estado (BASTOS, 1999). Após apresentar algumas Decisões e Decretos que relacionam o Ensino Mútuo com a Repartição dos Negócios da Guerra, percebe e registra a relação que se estabelece entre as instituições

militares e a instrução pública. Comenta mas não investe na análise sobre a preferência pelo recrutamento dos professores entre os militares (BASTOS, 1999).

Bastos (1999, p.112), também se refere à “Memória do Sr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado, de 1816, que foi apresentada à Assembléia Constituinte de 1823 como uma fonte [...] que destaca as vantagens do Ensino Mútuo.” Apesar da alusão à *Memória*, a autora não identificou sua importância, por isso comenta-a muito brevemente. Por considerá-la importante no contexto da implantação do método no Brasil, ela será fonte de análise neste trabalho.

Para encerrar essa incursão pelo texto de Bastos (1999) saliento que seu estudo, apesar de não apresentar nenhuma fonte inédita brasileira [ao contrário, suas análises são realizadas com base na bibliografia e em compêndios pedagógicos como os Primitivos Moacyr (1936), Niskier (1989), Chagas (1978), Paiva (1987) e Peixoto (1942), inclusive a própria legislação, utilizando o texto de Josefina Chaia (1963)], contribuiu com a apresentação e com a análise de fontes francesas que permitiram, a autora, inferir sobre a implantação do Método no Brasil.

Cardoso (1999) investiga a aplicação do método no Rio de Janeiro, no período de 1823 até 1840, e o faz com a apresentação e a análise de fontes oficiais, tais como a Coleção de Leis do Império Brasileiro, Documentos do Arquivo e Atas do Parlamento Brasileiro, além das fontes manuscritas do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Para analisar o método utiliza-se dos ensinamentos de Manacorda (1989), e para a análise da implantação do método no Brasil utiliza-se de Bastos (1999).

Identifica que as primeiras iniciativas ou interesses do Estado brasileiro são registrados, ainda que timidamente, desde 1822, nas Decisões de 24 de julho e 25 de novembro.

Conforme Cardoso (1999) vai comentando a legislação imperial sobre o Ensino Mútuo ela alinhava, paralelamente, a construção da história do Ensino Mútuo, bem como a de seus primeiros mestres, na Província do Rio de Janeiro.

O universo escolar é o grande objeto de análise da autora, que não hesita em enveredar pelo interior da escola mútua, e como ela mesma afirma “[...] é oportuno lembrar que o termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma aula pública de primeiras letras” (CARDOSO, 1999, p.124). Analisa e remete o leitor a situações práticas dos princípios do método, (re)construindo a história das primeiras escolas e dos primeiros professores do método lancasteriano no Rio de Janeiro. Utilizando tabelas e quadros, mostra ao leitor os dados coligidos. Apresenta uma primeira tabela sobre como eram organizadas as “classes de leitura nas Aulas de Ensino Mútuo” (CARDOSO, 1999, p.131), e a segunda tabela mostra como eram as aulas “de leitura de Arithmetica nas aulas do Ensino Mútuo” (CARDOSO, 1999, p.132).

Apresenta também quadros de “Comparação da situação do ensino público no Rio de Janeiro entre 1835 e 1839”, arrolando as disciplinas, o número de professores e o número de alunos (CARDOSO, 1999, p.139); e um segundo quadro de “Professores públicos de primeiras letras pelo método de Lancaster da cidade do Rio de Janeiro 1823-1840” (CARDOSO, 1999, p.141).

Ainda que a autora registre que o apresentado foi “[...] o pouco que foi possível até o momento obter”, considero importante registrar que Cardoso (CARDOSO, 1999, p.142) não poupou esforços para construir, no seu artigo, argumentos amparados na investigação documental relativos ao seu objeto de investigação: o Ensino Mútuo na Província do Rio de Janeiro, estabelecendo um procedimento de investigação nas fronteiras dos campos da História e da Educação acerca do tema do Método Lancasteriano.

O objeto de investigação de Villela (1999) é a utilização do Ensino Mútuo no interior da Escola Normal, criada em 1835, em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro. Ampara-se em Manacorda (1989), em Larroyo (1972) e em Buisson

(1911) para apresentar sua análise sobre o método. As fontes nacionais foram os Anais do Parlamento, os Relatórios dos Presidentes de Província do Rio de Janeiro, o Manual do Dejerando e a Coleção de Leis.

Seu principal problema de investigação foi identificar quais eram os interesses do governo fluminense para impor o método lancasteriano como opção única por ocasião da criação da escola normal, quando a crítica a ele já vinha sendo feita (VILLELA, 1999). Conforme avança na investigação, ela registra a compreensão que os governantes (principalmente Paulino José Soares de Souza, em 1838) já tinham do potencial disciplinador do método, e o quanto se poderia inculcar, por meio dele, hábitos de ordem e noção de hierarquia, de forma segura (VILLELA, 1999). Percebe-se que o trabalho de Villela (1999) foi concebido a partir das análises realizadas por Ilmar Mattos (1999), em *Tempo Saquarema*.

Todavia, enveredando pelo que ela chama de uma *outra história do Ensino Mútuo*: a de seus vestígios, ela lança uma hipótese desafiadora para o campo da Educação, ao revelar o quanto o modo lancasteriano de pensar a escola se manteve, mostrando o tom de deferência que teve o método até quase o findar do século (VILLELA, 1999).

Hilsdorf (1999), por sua vez, recorta a implantação do Ensino Mútuo na Província de São Paulo no interior do debate sobre as práticas ilustradas e liberais. Essa educadora resume as principais características do método buscando amparar-se em intelectuais internacionais, como os portugueses Fernandes (1994), Nóvoa (1987), o francês León (1983), entre outros, e também faz referências ao trabalho de Bastos (1999).

A autora coloca em debate, primeiramente, a questão sobre a implantação do método lancasteriano, de origem filantrópica, dos protestantes, em um país de tradição católica, mostrando que as maiores autoridades eclesiais européias já tinham se colocado contra a divulgação, em escala internacional, do método,

em favor da propagação do método de La Salle (1651-1718)¹⁸. Em seguida, busca (re)construir um pouco da história dos primeiros professores do Ensino Mútuo na Província de São Paulo, investigando os Ofícios e as Atas do Conselho da Presidência da Província, de São Paulo, os Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo e os Ofícios dos Professores ao Presidente da Província que podem ser encontrados na Sessão de Manuscritos dos Ofícios Diversos¹⁹, do Arquivo do Estado de São Paulo. Dessa consulta às latas do arquivo resultaram os nomes dos primeiros professores da província paulista. Em seu artigo, identifica-se uma certa preferência pela história das professoras Benedita da Trindade e Lado de Cristo e Agostinha Leme da Silva Prado, ambas professoras na Freguesia da Sé, no início da década de 30 (HILSDORF, 1999).

A partir dessa investigação, a autora chegou à conclusão de que a história do método em São Paulo ainda está para ser feita, e apresenta duas dimensões: a da sua inserção nas práticas modernizantes e a história dos professores do método (HILSDORF, 1999).

Constata-se que os resultados obtidos na investigação dos artigos do livro *Escola Elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo* foram muito diferentes dos resultados obtidos nos compêndios e nos manuais didáticos. Nos artigos, os resultados foram significativos porque contribuíram com interpretações diferentes das posturas tradicionais relativas ao tema em tela. Os artigos ajudaram lançando luzes sobre o Método Lancasteriano e seu desempenho no Brasil; apresentando e sugerindo novas possibilidades de investigação; indicando outras fontes, possibilitando e ampliando o aprofundamento da pesquisa empírica e teórica sobre o tema. Já os compêndios e os manuais didáticos revelaram, nos discursos de historiadores e educadores, uma imagem negativa do método, que vai desde a iniciativa de implantação até seu desempenho.

É interessante investigar as premissas que sustentam duas tendências tão distintas. Uma, apesar de não desenvolver o tema, aproxima-o das vertentes

¹⁸ *Método de Condução das Escolas Cristãs*, redigido por João Batista de La Salle, em 1702, com propostas pedagógicas diferentes do método lancasteriano.

¹⁹ Ordem/Lata: 864/69; 865/70; 866/71; 867/72; 868/73; 869/74; 881/86; 886/91.

historiográficas sobre as importações, tal como a que realizada por Franco (1976, 1983), e apresenta um rol significativo de informações e análises que acabam por construir uma base, um pano de fundo que ampara e instiga a se dar continuidade à pesquisa, a fim de aprofundar e testar os resultados obtidos, bem como a de encontrar outros. A outra, muito ao contrário, revela da escrita sobre a história do Ensino Mútuo, no Brasil, outras características, como a existência de pouquíssimas linhas sobre o assunto, a falta de preocupação em divulgar em quem os estudiosos se apoiaram para tecer seus argumentos, a ausência de memória prática e teórica sobre o método, que se configura como o desaparecimento da diferença entre a reflexão teórica e as fontes empíricas, e o recurso constante do uso de notas de rodapé para informar sobre o método lancasteriano, revelando que o assunto surge sempre como informação adicional.

Finalizo essas considerações, comentando que o estudo apresentado neste Capítulo, além da pesquisa em algumas fontes, amparou a construção dos Problemas, das Hipóteses e dos Objetivos apresentados na Introdução deste trabalho.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DO MÉTODO LANCASTERIANO DA INGLATERRA AO BRASIL

Neste capítulo, investiga-se a construção do Método Lanasteriano ou do Ensino Mútuo, pelos religiosos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, e a forma como a Monarquia, por meio das elites ilustradas, oficializou-o em terras brasileiras.

Essa viagem, que parte do berço do Método (a Inglaterra) e chega ao Brasil, um entre os vários países que aderiram a ele, permite identificar os móveis de sua concepção e as razões que definiram a forma como circulou e foi apropriado no Brasil.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO LANCASTERIANO NA INGLATERRA

Na Inglaterra, na transição do século XVIII para o XIX, período registrado como termo da Revolução Industrial, a instrução elementar surgiu como tema obrigatório quando o assunto era a melhoria da moral da nova geração das classes trabalhadoras. Sob essa perspectiva, foi reconhecida como problema de interesse nacional (LANCASTER, 1805).

Com a promulgação do *Factory Act*, em 1802, o Estado Inglês determinou que as fábricas proporcionassem instrução secular aos seus aprendizes (LINDSAY, s/d). Entretanto, não foi sob as coordenadas do Estado, mas sob os auspícios das iniciativas particulares, principalmente as de cunho religioso, que se organizou

um novo método pedagógico, destinado à instrução elementar popular, que atendeu a todas essas demandas. Esse método ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancastriano de Ensino e também como Sistema de Madras.

Dois nomes são indissociáveis, no tocante à organização e divulgação do Método Monitorial: Andrew Bell e Joseph Lancaster.

Andrew Bell nasceu em St. Andrew, na Escócia, em 1753. Entrou para a Universidade local em 1769, e após formar-se, sob as ordens da Igreja Episcopal, aceitou trabalhar na Virgínia (EUA), em um posto pedagógico. Entretanto, em 1781, pressionado pelo processo deflagrado pela Guerra da Independência, retornou à Inglaterra. Como clérigo da Igreja Episcopal Anglicana, embarcou para Madras, colônia inglesa na Índia, em 1787, para atuar como diretor do Asilo Militar de Egmore, destinado a meninos órfãos.

Os diversos procedimentos didáticos que criou para viabilizar sua tarefa pedagógica acabaram por constituir um método de alfabetização que incorporou, no aspecto prático, alguns recursos e procedimentos pedagógicos provenientes da região, como a escrita com os dedos, na areia. Essa prática foi considerada a principal contribuição local para o método (BOULTWOOD, s/d; KIDDLE, 1877; HOPMANN, 1991).

Para Sara Trimmer (1741-1810), uma personalidade próxima ao poder inglês, Bell pretendia, por meio da educação da juventude, formar bons alunos, bons homens e bons cristãos, e para isso era necessário evitar perda de tempo na escola, fornecer aos alunos condições de satisfação pessoal e, a todo custo, procurar manter a atenção em objetivos absolutamente adequados (TRIMMER, 1805).

Bell buscava, no exercício pastoral, desenvolver e formar "hábitos de diligência, trabalho, verdade e honestidade" (TRIMMER, 1805, p.97). Desejava instruir as pessoas que estavam sob sua responsabilidade religiosa nos *conhecimentos*

úteis, para melhor atender aos interesses individuais, bem como para melhor servir ao Estado ao qual pertenciam; esses dois propósitos não eram pensados separadamente. Considerava que a melhor fase da vida do ser humano para semear seus propósitos era a juventude [entendida como infância], já que conforme os homens envelheciam confirmavam seus hábitos de pensar e de viver, dificultando ou mesmo inviabilizando qualquer grande mudança. Era, portanto, no campo da instrução da juventude que os seus esforços deveriam ser empregados. *Aqui*, dizia ele, *o sucesso é certo*.

Os ideais pedagógicos de Bell foram divulgados em 1796, após seu retorno a Londres, com a publicação do trabalho *An Experiment in Education*, no qual relatou sua experiência no Asilo de Madras. Esse livro foi editado 5 vezes, a última em 1814 (BOULTWOOD, s/d).

Bell, ao longo de sua vida, acumulou considerável fortuna, e com o apoio da Igreja Inglesa, e também da fundação *National Society*, conseguiu manter o ideal de promover a educação dos pobres, conseguindo atender a 900.000 alunos matriculados em 1831, e abrindo 25 escolas até 1861 (LINDSAY, s/d), bem como pôde fundar a Faculdade de Madras e um *lectureship* na Universidade de Edinburgh, nos princípios de seu ensino monitorial (KIDDLE, 1877).

Andrew Bell faleceu em 1832, em Cheltenham, na Inglaterra. Foi enterrado como alto dignitário da Igreja Anglicana, na Abadia de Westminster, e em sua lápide encontra-se a inscrição "Autor do Sistema de Madras" (KIDDLE, 1877, p.79).

O segundo nome ligado ao desenvolvimento do método monitorial foi o inglês Joseph Lancaster (1778-1838), defensor confesso da nobreza¹ e membro da seita dos Quaker. Em 1798² estabeleceu, sem financiamento público, em Borough Road³, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Muito

¹ São palavras do próprio Lancaster (1805, p.95) "[...] a nobreza possivelmente pode ser abusada, como outras instituições o são, mas eu penso que é si só uma das mais benéficas distinções que jamais existiram na sociedade. Uma distinção que sempre existiu e sempre vai existir na sociedade, porque é natural."

² Dois anos após a divulgação do trabalho de Bell.

³ Um subúrbio londrino.

provavelmente, ao ensinar por “[...] apenas quatro pences por semana”, atraiu inúmeros discípulos (LANCASTER, 1805, p.1). Com muitos alunos e pouco dinheiro, Lancaster se viu diante de uma situação em que não queria perder os discípulos conquistados mas também não tinha recursos para mantê-los, como ele mesmo afirma: “[...] estava ansioso para encontrar uma maneira que me permitisse aumentar a utilidade da instituição sem aumentar minhas próprias despesas” (LANCASTER, 1805, p.1).

De início, uma das saídas que encontrou para manter sua escola repleta de crianças foi a de adotar algumas das práticas pedagógicas de Bell, como ele mesmo afirma em diferentes passagens de seu texto, e que foram, aos poucos, aperfeiçoadas em seus procedimentos e em seus princípios, adquirindo a forma *lancasteriana* de ser.

É necessário ressaltar que, apesar de Lancaster ter assumido publicamente que por diversas vezes fez uso de “dicas” úteis do método do pastor, eles divergiam em questões fundamentais sobre a instrução pública e sua generalização. Andrew Bell não era partidário da disseminação indiscriminada da instrução, e suas escolas se destinavam a atender somente aos fiéis da Igreja Anglicana, enquanto as escolas de Lancaster não apresentavam restrição, muito menos a religiosa, para serem frequentadas. No que tangia às matérias e aos conteúdos que deveriam ser ensinados, a proposta pedagógica de Lancaster também diferia da proposta de Bell. Para o primeiro a instrução deveria promover não só a leitura, mas também a escrita, a numeração e as contas, para as classes menos favorecidas.

A partir de 1803, este começou a divulgar suas idéias e os resultados de seu trabalho em diversas brochuras, sempre com o título *Improvements in Education*. Entretanto, só em 1805, após quatro anos da existência da sua instituição escolar é que *Improvements*, já em terceira edição⁴, aparece sob a forma de livro. Neste novo formato manteve, com algumas pequenas alterações,

⁴ Mesmo sem notícias do ano da segunda edição, sabe-se que em 1816, o jornal brasileiro em Londres, *O Correio Braziliense* (set. p.298), divulgou o “*System of the School Society of London, 8vo. Preço 6s. Manual do systema da Sociedade de Escolas Britannicas e Estrangeiras, para ensinar a ler, escrever, contar, e costura, nas escolas elementares.*”

o conteúdo pedagógico do método das edições anteriores, mas promoveu inserções consideráveis na proposta do plano de melhorias na educação elementar para a classe trabalhadora.

O livro de 1805 saiu com uma tiragem de 3.500 exemplares, e o destino deles não era as livrarias do Reino Unido, mas as pessoas que tinham realizado “assinaturas” ou tinham encomendado a obra, conhecidos como subscritores (LANCASTER, 1805).

O objetivo de Lancaster, ao lançar essa edição diferente, parecia estar relacionado a uma estratégia de propaganda que pretendia demonstrar a viabilidade para transformar seu projeto pedagógico em um plano nacional para instruir os mais desfavorecidos da nação inglesa, fazendo da escola-sede, em *Borough Road*, um centro de promoção de novos professores. Prova disso foi o fato de ele inserir na edição de 1805 os documentos da contabilidade dos anos de funcionamento da escola; as listas de patrocinadores; a carta de apoio de John Foster, Chanceler (secretário) da Fazenda da Irlanda; um estudo sobre a educação feminina e o emprego nas indústrias de palha trançada para uso em chapéus, com balanços contábeis, relatórios e cartas recomendatórias dos presidentes responsáveis por essas empresas e atividades; as considerações acerca do ensino religioso e do uso do catecismo; a organização das escolas de iniciação aos ofícios mecânicos; e, ainda, as “dicas” sobre a Reforma do sistema de educação de caridade e de outras escolas.

O autor argumentava que o fato de ter experimentado e ter conseguido a

[...] ampliação da escola de trezentos e cinqüenta para mais de setecentos alunos foi uma coisa extraordinária e provou depois de completa a tentativa, a utilidade do sistema e da ordem estabelecidos na instituição. Mais de quatrocentas crianças foram admitidas como alunos em seis semanas. O que surpreende é o fato de que o aumento de alunos não provocou nenhum transtorno na ordem da escola. Este significativo aumento aparentava, para alguns dos meus amigos que não estavam totalmente ambientados com o que o sistema poderia suportar, que tudo poderia acabar em bagunça, tive o prazer de adaptar a escola para este grande número de estudantes em apenas seis semanas, dando provas da viabilidade do projeto (LANCASTER, 1805, p.7).

Lancaster (1805, p.4) defendia que seu método podia ser aplicado não só em grandes distritos manufatureiros, mas também podia ser adaptado “[...] e adotado em escolas de qualquer vilarejo pobre do país.”

As pessoas da lista de subscritores do livro de Lancaster encomendaram-no por serem solidárias aos objetivos e ajudaram-no a fundar a *Royal Lancasterian Society*, em 1808. Com o apoio desse grupo, Lancaster e seu *novo método* adquiriram grande reputação e muita notoriedade. Ao poucos, essa sociedade não só passou a administrar as escolas, que em 1811 já contavam com mais de 30 mil alunos distribuídos em 15 escolas (no território inglês), como também ampliou o raio de sua influência, investindo na área industrial, abrindo uma oficina de impressão e uma fábrica de fazer lousas (BOULTWOOD, s/d).

Na realidade, Lancaster (1805) pretendia associar a indústria ao aprendizado, elevando o sistema de educação. Por isso a edição de 1805 diferia das outras, e daí sua importância no rol dos textos de Lancaster!

A partir de 1814, os intentos de Lancaster ganharam novo fôlego, com a criação da *Lancasterian British and Foreign School Society*⁵. Atribui-se a esse grupo a façanha de promover o método inglês de ensino para além dos limites da Inglaterra.

Sob a gerência dessa sociedade/empresa, Lancaster deixou a Inglaterra, em 1818, partindo para New York (EUA), onde, em 1838, veio a falecer. Tinha o objetivo de divulgar, ele mesmo, o método inglês. Com o mesmo objetivo permaneceu em Caracas de 1824 a 1827 (NARODOWSKI, 1999, p.59).

Antes que a primeira década do século XIX findasse, o método de Lancaster apresentou uma grande expansão para além dos domínios da Inglaterra e dos Estados Unidos. Espalhou-se em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território

⁵ Sociedade Lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras.

africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil (LESAGE, 1999, p.9).

Há que se ressaltar que a construção do método foi elaborada por pessoas que não estavam ligadas à burocracia estatal. Não foi uma iniciativa do Estado Inglês a construção do Método, mas de particulares, e as escolas que ficaram sob a orientação do Método Lancasteriano foram sustentadas por diferentes membros dos diversos segmentos da sociedade civil, mais conhecidos como filantropos ou como subscritores.

As vantagens que o Método apresentava eram evidentes para os seus elaboradores, porque supria de imediato a falta de professores para uma grande massa de analfabetos sem onerar o estado inglês, ao mesmo tempo em que incorporava e divulgava as idéias panópticas de Bentham (1791), ao promover a vigilância e a disciplinarização no corpo infantil, no interior das escolas.

2.2 A CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO MÉTODO LANCASTERIANO PELAS ELITES ILUSTRADAS BRASILEIRAS

Desde 1804, encontrava-se na Inglaterra, fugindo do Santo Ofício, Hipólito José da Costa (1744-1823), proveniente da Colônia do Sacramento, formado em Direito e Filosofia pela Universidade de Coimbra. Ao fundar o periódico/jornal *Correio Braziliense*, que circulou de 1808 a 1822, divulgava as “novidades”. O periódico, apesar de proibido em território luso-brasileiro, era mais um meio pelo qual as elites ilustradas faziam uso para se atualizarem sobre as idéias mais divulgadas na Europa.

O *Correio Braziliense* era proibido no Brasil, não por ser uma publicação inglesa, mas sim porque estava sob a responsabilidade de Hipólito, que, ao defender o ideário liberal e democrata, tecia críticas ferrenhas ao absolutismo luso-brasileiro. A proximidade entre Brasil e Inglaterra não consistia em novidade,

inclusive a geográfica. Por mais estranho que possa parecer, em algumas circunstâncias, era mais fácil ir da Corte para Londres, que estava a menos de 50 dias, do que ir do Rio de Janeiro até a Província de Goiás, que dificilmente se faria em menos de 3 (três) meses (MATTOS, 1999, p.33).

Reconhece-se que Inglaterra e França concorriam para influenciar, em benefícios próprios, nas tomadas de decisões da Coroa Portuguesa. Todavia, mais que a França, no Brasil, a importância da Inglaterra pode ser detectada em vários episódios ocorridos a partir do final do século XVIII e início do XIX. Destaca-se primeiramente o papel assumido por esse país na vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, o que foi considerado por Prado Júnior (1983, p.45) como uma “hábil manobra da diplomacia britânica.”

Para Manchester (1973), a predominância inglesa no Brasil pode ser entendida como continuidade da influência exercida em Portugal. Esse influxo tem suas bases em tratados que antecedem o período de transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Desde 1147, Inglaterra e Portugal já estabeleciam acordos que beneficiavam a Inglaterra, acordos esses que foram reafirmados em diversas ocasiões, tornando Portugal vassalo comercial da Inglaterra até aproximadamente 1914, período em que o capital americano passou a predominar na vida econômica do Brasil. Na opinião desse estudioso, a hegemonia rompeu-se, temporariamente, no período do governo do Marques de Pombal, que promoveu uma vigorosa campanha contra os privilégios e a supremacia comercial inglesa mas atingiu seu apogeu entre 1825 e 1827.

Outro fator que merece destaque foi a participação e a influência da Inglaterra na questão da abolição do tráfico de escravos. Para Prado Júnior (1983), dentre as iniciativas que deveriam colocar o país no rumo da modernização estava a abolição do tráfico de escravos, na década de 50, que repercutiu como nenhum outro acontecimento da nossa história.

O fato de que mesmo após a abolição do tráfico o Brasil ainda tenha importado escravos ilegalmente, durante muito tempo não altera sua importância. A partir

de 1850 diminui a entrada deles, no Brasil, e o governo começa a enfrentar a questão da substituição da mão de obra escrava por uma forma de trabalho “mais moderna”: o trabalho livre.

A Inglaterra não só interferia na política econômica encetada pela Monarquia no Brasil, como também passou a importar suas mercadorias, o que se tornou possível pela abertura dos portos em 1808 e pelos acordos comerciais. Esses outros aspectos da influência inglesa também aparecem em diversos autores.

Holanda (1987), por exemplo, afirma que a europeirização já tinha raízes mais antigas, o que é um fato bastante rico e que predomina na análise das origens da sociedade brasileira.

Raymundo Faoro (1975), por sua vez, afirma que a sociedade brasileira incorporou, entre 1808 e 1850, o modo de ser inglês. Segundo ele, os brasileiros subvertiam os hábitos lusos, deslumbrando-se com o vestuário, a alimentação, a mobília, entre outras mercadorias importadas, em especial a inglesa.

Muito antes destes dois autores, encontram-se as observações da inglesa Maria Graham (1990), que aqui esteve várias vezes, no início do século XIX. Segundo ela, as mercadorias inglesas de marcas já reconhecidas, como as ferragens de Birmingham e os tecidos reconhecidamente como “superfinos”, ainda que fossem um pouco mais caros do que na Inglaterra, podiam ser adquiridos por aqui.

É neste contexto que Hipólito da Costa (1816) incentivou Portugal a reconhecer que algumas iniciativas inglesas da área da instrução pública deveriam e podiam ser “imitadas”. Para ele, os sistemas educacionais inventados na Inglaterra eram exemplos “dignos de imitar-se em Portugal, e no Brazil, aonde a necessidade da educação elementar he tão manifesta, que julgamos não carecer de demonstração” (CORREIO BRASILIENSE, abril, 1816, p.348; maio de 1816, p.461).

E, em território português, intelectuais deste início de século, como Candido Xavier, Solano Constancio, Moreira de Sá e Mousinho de Albuquerque, personalidades consideradas clássicas do pensamento pedagógico português, também se identificaram com as idéias e princípios do Método, passando a divulgá-las em seus artigos, ao mesmo tempo em que teciam a defesa de sua entrada nos domínios lusitanos (FERREIRA, 1971).

Posteriormente, na década de 30, também no território português, o livro de Laurent de Jussieu, *Historia de Simão de Nantua ou o Mercador de Feiras* (1812), foi traduzido, recomendado e editado quatro vezes, porque ficou reconhecido como uma obra que correspondia aos fins da boa sociedade. Em 28 de fevereiro de 1818, a Sociedade de Instrução Elementar, de Paris, já tinha lhe conferido um prêmio de 6.000 francos, proveniente da Fundação de Montyon, porque o livro era, entre muitos, e de longe, o mais conveniente à instrução moral e civil dos moradores da cidade e do campo, ao descrever as vantagens das escolas que instruíam as crianças pelo Método de Ensino Mútuo (JUSSIÉU, 1832, p.18).

A exemplo de Hipólito da Costa e outros ilustrados brasileiros, também andavam pela Europa os Andradas: José Bonifácio, Antonio Carlos e Martim Francisco.

José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), natural de Santos e membro de uma das famílias mais ilustres da Capitania de São Paulo, realizou seus estudos iniciais sob a supervisão do frei Manuel da Ressurreição, mais tarde tornado bispo de São Paulo. Em 1777, estudou Gramática, Retórica e Filosofia em São Paulo. Contrariando o desejo paterno de torná-lo padre, partiu em 1783, com 20 anos de idade, para estudar Direito, Matemática e Filosofia, na Universidade de Coimbra. Sorte dos moços da "boa sociedade" tupiniquim daqueles tempos.

Desde 1772, o ensino na Universidade de Coimbra não estava mais sob as coordenadas dos ideais seculares e liberais de Pombal, mas havia retornado a dar novamente ênfase aos estudos do direito sob a predominância romana, em detrimento dos estudos das ciências naturais. Este retorno, ocorrido no contexto da Viradeira, submeteu os estudantes a uma rígida vigilância intelectual. É sob

esse quadro que muitos políticos brasileiros estudaram em Coimbra. Todavia essa filtragem intelectual não impediu que os estudantes conhecessem e adquirissem afinidades intelectuais com os iluministas, como José Bonifácio e seus colegas Manuel Ferreira da Câmara e Azeredo Coutinho (CARVALHO, 1996, p.59; CLOULET DA SILVA, 1999, p.28).

Em José Bonifácio, essas afinidades também foram internalizadas, de forma diferenciada, com as suas experiências, durante os anos de 1790 a 1800, em que morou, estudou e trabalhou em diversos países europeus, como a França, Saxônia, Alemanha, Boêmia, Hungria, Suécia Noruega, Itália, tornando-o, sem dúvida, um ilustrado, mas nunca um democrata (COSTA, 1972, p.112).

O fato de ter vivido por mais de 30 anos na Europa aproximou Bonifácio dos ideais da Ilustração e, ao voltar ao Brasil, em 1819, com 56 anos, trazia na bagagem muito respeito político, relevo social, uma biblioteca com 6 mil volumes⁶ e o desejo de não se envolver em questões políticas, chegando, inclusive, a recusar “convites de D. João para assumir o posto de ajudante do ministro Tomás Antonio e a reitoria do Instituto Acadêmico, núcleo de uma futura universidade a ser criada no Rio de Janeiro” (CAVALCANTE, 2001, p.71).

Todavia, os acontecimentos políticos dentro e fora do Brasil o trouxeram à vida pública, assumindo, em 1821, a vice-presidência da Junta Provisória da Província de São Paulo. O exílio em 1823 interromperia temporariamente a carreira política.

O segundo Andrada, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada e Silva (1773-1845), também natural de Santos e com a mesma formação intelectual de Bonifácio, dirigiu-se para a Universidade de Coimbra, graduando-se em 1797, em Matemática, Filosofia e Direito. Retornou, em 1799, ao Brasil, dando início a uma sofisticada carreira política como Deputado, Senador e Ministro do Império. Também como Bonifácio, foi exilado em 1823 e, após seu regresso, em 1828,

⁶ Costa (1972, p.116-118).

sua vida política readquiriu novas forças. Dos três Andradas, é considerado como o melhor orador e politicamente mais vibrante, arrojado e impetuoso.

O terceiro era Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado⁷, ficando conhecido como o irmão caçula da *Trindade dos Andradas*. Dos antecedentes intelectuais de Martim Francisco, sabe-se que adquiriu a instrução elementar *sob as vistas de seu pai*, Sr. Bonifácio José Ribeiro de Andrada, e obtivera com Frei Manuel da Ressurreição, tal como seus irmãos, “[...] os necessários conhecimentos de filosofia, retórica, lógica, moral e língua francesa, para o ingresso na Universidade de Coimbra” (RIBEIRO, 1943, p.63).

Como Bacharel em Ciências Matemáticas e Naturais, volta ao Brasil, em 1802, assumindo paralelamente as funções de Inspetor Geral das Minas de São Paulo e outros cargos políticos. Mantendo a tradição familiar, atuou como Secretário do Governo Provisório, em São Paulo (1821), como Ministro da Fazenda (1822) e como Deputado da Assembléia Constituinte de 1823.

Com a dissolução da Assembléia, em 12 de novembro de 1823, Martim Francisco, juntamente com os irmãos, José Bonifácio e Antonio Carlos, e mais alguns aliados, foram exilados para a França, em 24 de novembro de 1823, como conspiradores. Ao regressar do exílio, em 1828, foi absolvido pelo Tribunal Superior e, logo após, eleito Deputado por Minas Gerais na legislatura de 1830-1833. Na seqüência, foi Deputado da Câmara por São Paulo, de 1836 a 1842. Nesse ínterim, participou ativamente com Antonio Carlos na campanha pela declaração da maioria de D. Pedro II, bem como assumiu o cargo de Ministro da Fazenda (1840).

Neste trabalho, o destaque dado aos Andradas se insere em uma perspectiva que os compreenda como sendo representantes de um grupo das elites dirigentes e, por formação intelectual, ocupação profissional, mobilidade própria da profissão e por terem exercido funções nos mais diversos e diferentes pontos

⁷ Na bibliografia de Martim Francisco, faltam as datas e sobram confusões. O sobrenome, ora é Andrada e Silva, ora é Andrada Machado. Soma-se a isso a reprodução de seu nome aos seus descendentes Martim Francisco II (1825-1886) e Martim Francisco III (1853-1827).

do Brasil, como os mais “completos construtores do Estado no Império” (CARVALHO, 1996, p.87). Os fatores formação, profissão e mobilidade unificaram esse grupo das elites, que esteve durante o período que antecedeu a constituição do Estado Nacional e permaneceu ainda por um bom tempo depois, atuando na direção da construção da nação, amparando um projeto civilizatório de transformação das massas populares em povo brasileiro, que foi pensado e disseminado, inicialmente, pelos Andradas.

Carvalho (1996, p.17) faz uma ressalva importante sobre o problema dos monopólios das decisões por grupos minoritários, em fenômenos tão complexos como o da formação dos Estados Nacionais, mas também faz questão de destacar que “existem grupos minoritários que realmente têm influencia decisiva em certos acontecimentos”.

Os Andradas freqüentaram a Universidade de Coimbra, como tantos outros membros das elites brasileiras que estiveram presentes nos períodos que cercam a Independência. Todavia, não foi só a Universidade de Coimbra que conferiu uniformidade ideológica às elites brasileiras, mas também contribuíram com a formação, a Real Academia de Marinha e o Colégio dos Nobres (CARVALHO, 1996, p.59).

Os ideais ilustrados defendidos pela elite homogeneamente formada em Coimbra, na Real Academia de Marinha e no Colégio dos Nobres, influíram não só nos negócios políticos e econômicos, mas também na vida social e cultural dos nacionais. A ilustração adquirida por todos eles credita à educação e à instrução importância decisiva no Projeto de formação da Nação, concebida, até este período, como luso-brasileira. Entretanto, há que se deixar registrado que o Iluminismo em Portugal foi mitigado⁸.

⁸ Veraldo (2003, p.140-141) entende que o Iluminismo português foi restritivo se comparado ao Iluminismo francês, por exemplo, mas que “o esclarecimento assumiu forma peculiar no reino português, ofuscado que foi pela luta de poder travada entre interesses contraditórios da sociedade que compunham o Antigo Regime”.

E em consonância com as iniciativas de promover a Instrução Pública, alguns projetos educacionais foram elaborados durante o Reinado de D. João VI, com o objetivo de concorrer para um plano de organização da instrução pública nacional, em virtude do fato de que a situação da instrução pública no início do século XIX, quando D. João VI e sua corte chegam ao Brasil, era muito pouco lisonjeira.

O sistema educacional que os jesuítas criaram no Brasil, composto de cursos elementares, de Humanidade e de Filosofia e Teologia, considerados cursos superiores e destinados à formação do quadro de sacerdotes, foi desarticulado e não refeito pela política pombalina das aulas régias.

Esse sistema funcionava mediante o contrato de professores pelo Estado, que eram pagos por meio do imposto conhecido como "subsídio literário". As aulas régias eram para ensino de primeiras letras, latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica e matemática. Todavia, o que se podia encontrar, no início do século XIX, eram algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas, mais concentradas nas capitais das Províncias. A quantidade encontrada e apresentada por Carvalho (1996, p.59) "é de 17 de ler e escrever, 15 de gramática, seis de retórica, três de grego e três de filosofia. Ao todo 44, para uma população que girava em torno de 1.500.000. O restante da educação formal era dado em escolas religiosas, seminários, aulas particulares".

As reformas pombalinas, ao fundar o novo quadro educacional, tinham o intuito substituir o ensino de caráter humanístico e religioso por outro de caráter ilustrado e mais próximo das ciências naturais, sob a responsabilidade de professores seculares, vindos de Portugal, ao mesmo tempo em que reforçava o poder do Estado Monárquico em detrimento do poder da Igreja. E também, neste período, começam a ganhar consistência as idéias ilustradas que concebiam a educação, a escola ou a instrução pública, com o status de redentora social; idéias que reconheciam a educação, a escola ou a instrução pública como necessárias à construção de uma nação civilizada.

Atribui-se ao monarca D. João VI, a responsabilidade de ter trazido os albores da civilização ao Brasil (ALMEIDA, 1989), visto que, sob sua iniciativa ou influência, diversas medidas foram tomadas com o intuito de viabilizar a vida cultural no país. Em apoio ao desejo do monarca de desenvolver um projeto de unificação cultural, começando pela instrução pública elementar, elevando-se aos institutos e às academias, os comerciantes da Corte formaram um capital e investiram em ações do Banco do Brasil, cujos rendimentos deveriam ser aplicados perpetuamente em estabelecimentos destinados à Instrução Pública⁹.

Posteriormente, D. João VI facultou o acesso à literatura internacional, com a liberação da importação de obras de todas as áreas do conhecimento, criando-se, no Brasil, espaço para o trânsito das idéias que fermentavam no mundo, por meio de medidas legais, como as Decisões do Reino n.57, de 18 de outubro de 1820, e a de n.24, de 8 de maio de 1821. E com o objetivo de fazer propagar a instrução pública por todo o território brasileiro, facultou a todos a liberdade de ensinar, por meio do Decreto de 30 de junho de 1821, o qual "permite a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de primeiras letras, independente de exames ou licença" (COLLECCÃO DE LEIS DO BRASIL, 1835, p.18).

Foi neste contexto que D. João VI chegou a convidar Jose Bonifácio para assumir cargos em seu governo, e ele não o aceitou. Contudo, autoridade para assumir o cargo, Bonifácio tinha e, ao que parece, neste período, ainda era bem aceita e reconhecida.

No entender de Moraes (1982, p.134), Bonifácio era um "[...] ilustre sábio da nação, conhecido em toda a Europa pelo nome de Monsieur d'Andrada", que, mesmo por seus opositores, como o deputado português Borges Coelho, era visto como homem que, com a "energia do seu caráter improvisa forças de mar e terra, acha recursos em abundância, e nos põe pela porta fora com a maior semcerimônia possível" (MORAES, 1982, p.303).

⁹ Coleção de Leis do Império. Decisões do Reino n.5 e n.6, de 5 de março de 1816.

Enquanto José Bonifácio viveu na Europa, formulou um projeto civilizatório para o Brasil, pensando em construir uma Monarquia Constitucional composta de um único império, em que Brasil e Portugal eram separados territorial e politicamente, mas unidos em um único ideal de Nação, a portuguesa. Desejava tornar o Brasil um outro Portugal. Um país europeu no interior da América, "com instituições análogas às da Grã-Bretanha" (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.227).

José Bonifácio de Andrada e Silva (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.21; p.227) identificava como entraves para o sucesso de seu projeto a divisão do país em províncias distantes e isoladas, a escravidão, a política indigenista, os maus costumes, a ignorância generalizada e uma população heterogênea.

Para Cloet da Silva (1999, p.178-179), mais do que tudo, era para Bonifácio a presença de índios e negros, elementos que constituíam a sociedade brasileira, que obstaculizava a concretização do seu projeto de Nação, na busca da homogeneização da população.

O Andrada (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.41; p.88) não só adjetivava o tráfico negreiro como bárbaro e carniceiro, como também condenava o trabalho escravo, exclamando que não se devia fazer aos outros o que não queremos que façam para nós. E profetizava: "tema o Brasil que se formem novos Palmares de negros".

O interesse de Bonifácio era de que aos poucos os escravos poderiam ser substituídos pelos índios, que também aos poucos deveriam ser instruídos, emancipados; posteriormente, junto com os brasileiros, fariam do Brasil uma nação única, homogênea e feliz (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.46; p.147; p.227).

José Bonifácio (apud SILVA, 1998, p.150; p.175) valorizava e confiava na educação e na instrução pública como meio de erigir uma nova civilização, transformando índios e brasileiros. Como resultados dessa transformação, os ressentimentos dos

brasileiros em relação governo de Portugal acabariam, a contratação de espiões diminuiria, o aumento das tropas não seria mais tão necessário, as revoluções seriam evitadas, criando-se, portanto, um bom governo composto, finalmente, de “bons cidadãos, zelosos e instruídos” (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.230).

A proposta para vencer as dificuldades no trato e na conversão dos índios, segundo José Bonifácio, era clara e objetiva: bastava imitar “e aperfeiçoar os métodos de que usaram os jesuítas” (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.101). No entender de José Bonifácio, quais as características da pedagogia jesuítica para com os índios?

A primeira estratégia era a de conhecê-los, para depois fazer deles o que quisessem (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.101; p.111; p.128). Com brandura e, por meio dos aldeamentos, poder-se-ia vesti-los, ensinar-lhes ofícios que demonstrassem mais habilidade e jeito, ensinar-lhes a língua nacional e, aos poucos, eliminando a barbárie em que viviam.

Na dissertação de mestrado, tive a oportunidade de analisar a documentação produzida pelos jesuítas entre 1549 a 1568 e identificou-se um processo pedagógico original, praticado por esses padres no Brasil, em comparação com o trabalho de outros jesuítas em outras partes do mundo colonial, no mesmo período (NEVES, 1993).

Destacando dos relatos as práticas que os padres realizavam para evangelizar, civilizar e educar os índios, identificou-se que Nóbrega e seus companheiros, sem ferir as leis mais gerais vigentes na Igreja, da Cia. de Jesus e do *Ratio Studiorum*, ajustaram e adequaram os conhecimentos religiosos às possibilidades cognitivas dos índios, instituindo o primeiro plano educacional brasileiro.

Destacou-se que, inicialmente, os padres utilizaram, na organização do trabalho pedagógico, as expressões artísticas já conhecidas dos índios, como o canto, a

música e a dança e, aos poucos, foram introduzindo outras mais próximas da civilização européia, como a poesia e o teatro (NEVES, 1993).

Os padres também desenvolveram estratégias para que os índios participassem e aprendessem a gostar das Missas, dos Sermões e das Procissões, garantindo que, também aos poucos, outros valores religiosos, morais e culturais se incutiriam na alma dos índios, substituindo os antigos que sustentavam a prática do nudismo, da poligamia e da antropofagia.

Em face da distância civilizatória que separava padres e índios, os primeiros optaram, no processo de transformação do índio, por mecanismos e estratégias que incidiam sobre a dimensão emocional e não racional.

A instrução elementar jesuítica, antes do ensino da leitura, da escrita e das contas preocupou-se com a mudança de atitudes, de comportamentos, de transformações das crenças, tradições e hábitos dos índios. Com a instituição dos novos costumes adquiridos por meio de uma nova fé conseguiriam sedimentar o primeiro aprendizado: o da obediência (NEVES, 1993).

Acredito que a análise do Método Jesuítico esclarece algumas questões propostas por José de Bonifácio para os índios¹⁰, porque para ele, a idéia de construir uma nação feliz e homogênea passava pela união de índios e de brasileiros por meio da instrução, entendida como substituição de valores. Todavia, o que ele propunha para a instrução dos brasileiros? Qual a sua opinião acerca dos brasileiros?

Para Bonifácio (apud SILVA, 1998, p.183), os brasileiros eram:

¹⁰ É preciso lembrar que, apesar da expulsão dos jesuítas do Brasil ocorrida em 1759 e da tentativa de implantação das Reformas Pombalinas no Brasil, a tradição humanística e retórica disseminada por estes eclesiásticos não fora rompida radicalmente.

entusiastas do belo ideal, amigos da sua liberdade, e mal sofrem perder as regalias que uma vez adquiriram. Obedientes ao justo, inimigos do arbitrário, suportam melhor o roubo que o vilipêndio; ignorantes por falta de instrução, mas cheios de talento por natureza; de imaginação brilhante, e por isso amigos de novidades que prometem perfeição e enobrecimento; generosos, mas com bazófia; capazes de grandes ações, contanto que não exijam atenção aturada, e não requeiram trabalho assíduo e monotônico; apaixonados do sexo por clima, vida e educação. Empreendem muito, acabam pouco. Sendo os atenienses da América, se não forem comprimidos e tiranizados pelo despotismo (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.183-184).

Podem estar, por entre a elegância ilustrada de Bonifácio, conotações, como a de que os brasileiros eram desapegados à propriedade, ignorantes, criativos mas indolentes, sexualizados, irresponsáveis ou desprendidos? E que a educação para os brasileiros deveria guardar alguma semelhança com o objetivo da educação jesuítica para os índios? O de conseguir obediência e disciplina por meio da instrução cultural, moral e religiosa?

Não foi por meio dos escritos de Bonifácio, mas pelos outros dois Andradas e por outros documentos que tal questão pode adquirir maior reflexão.

No interior das iniciativas promovidas pela Monarquia e assumidas pelas elites ilustradas, destacam-se alguns projetos, entre eles, o *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil*, de autoria do General Francisco de Borja Garção Stocker; o projeto de Eusébio Vanério; a *Memória de Antonio Falcão de Frota*, pedagogo português, e a *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, o irmão caçula de José Bonifácio.

Esses projetos se destacam porque, primeiro, a historiografia estudada credits a eles influências no Plano para Instrução Geral, do Cônego Januário, elaborado em 1826. Este Plano definiu, em linhas gerais, as diretrizes da primeira lei de ensino geral do País, datada de 15 de outubro de 1827, a qual, por sua vez, confirmou a indicação oficial do Método do Ensino Mútuo ou Método de

Lancaster, como pode ser observado nos artigos 9^o¹¹ e 10^o¹² do referido plano. Segundo, porque também se atribui a eles uma campanha em prol do Ensino Mútuo.

Para Pires de Almeida (1989, p.49), o projeto de *Stockler* fora encomendado pelo ministro de D. João VI, Antônio de Araújo, o Conde de Barca, ao General Francisco de Borja Garção Stockler, com o objetivo de "organizar a instrução pública e tudo o que lhe dissesse respeito, debaixo de um plano sistemático, que reunisse todos os estabelecimentos entre si e os submetesse a um mesmo pensamento, o da unidade da nação."

Para Silva (1977), D. João VI atribuiu essa responsabilidade ao Conde da Barca por ser ele um homem conhecido em seu meio por defender idéias para a educação divorciadas da tendência moralizadora de seu meio; também por ser leitor de *Mirabeau* e *Lancaster*, partidários como ele da concepção que via a Educação como um problema de Estado.

O plano que *Stockler* apresentou foi originalmente elaborado em 1799 para a reforma do ensino em Portugal, alterado em alguns pontos, como entende Fernandes (1998, p.147), "face à crítica que lhe fora feita e contendo algumas notas decorrentes da sua experiência brasileira." No entanto, o *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Publica no Brazil* foi rejeitado pelos homens do governo porque seu autor, *Stockler*, outrora cometera atos políticos contrários aos interesses do governo português, criando em torno de sua pessoa suspeitas e questionamentos quanto ao seu patriotismo.

Contudo, independentemente do destino político do *Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Publica no Brazil*, quando se

¹¹ "Os mestres procurarão appoximar-se o mais possivel do methodo Lancastriano, repartindo o ensino por decurias, afim de que os mais adiantados discipulos se exercitem no ensino dos menos adiantados, na metade do tempo da aula, e depois recêbão elles mesmos as istrucções dos mestres no resto do tempo" (COLEÇÃO DE LEIS, 1830, p.16-18).

¹² "Crear-se-há em cada capital de provincia uma escola Lancastriana, onde se ensinem, e se habilitem os mestres, que devem depois propagar este methodo por todo o Império" (COLEÇÃO DE LEIS, 1830, p.16-18).

debruça sobre ele, no que tange ao Ensino Mútuo, não se identificam os indícios da pedagogia lancasteriana.

Uma das explicações para essa falta de indícios lancasterianos reside no fato de que, para Manchester (1973, p.98), Antônio de Araújo de Azevedo estava entre as pessoas que cercavam D. João mas defendiam uma política antiinglesa, amenizada somente após sua morte, em 1817. A proximidade que tinha com seu opositor político, Sr. Rodrigo de Souza Coutinho, Conde de Linhares, ardoroso defensor dos interesses Ingleses no Brasil, era a identidade na compreensão sobre a "ignorância dos indivíduos que compoem esta corte [a Portuguesa]; a ignorância era tanta que [...] raramente um entre eles [...] era capaz de escrever uma carta comum [...]" (MANCHESTER, 1973, p.100).

Entretanto, o mesmo não ocorreu com os projetos de Vanério, de Frota e de Martim Francisco.

O projeto que Eusébio Vanério enviou a D. João VI, em meados de 1819, intitulava-se *Manual do Systema da Sociedade da Escola Britanica & Estrangeira de Londres: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d'agula nas Escolas Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr.Lancaster*. Pelo título já se sabe do que se tratava. A direção da *British and Foreigh School Society* encaminhou a Eusébio Vanério um ofício tecendo recomendações *satisfatórias sobre a introdução do Sistema Inglês na Bahia*.

Esse conjunto de documentos permite uma inferência quanto à proximidade de Eusébio com a Sociedade Lancasteriana na Inglaterra, o que parece ter se iniciado em meados de 1818. Muito provavelmente foi a comunicação direta e pessoal com a Escola Lancasteriana que lhe permitiu produzir a mais completa e minuciosa tradução do método em língua portuguesa/brasileira de que se tem notícia¹³.

¹³ Encontra-se no Arquivo Nacional, sob o Códice 807, v.12, fls 234-332, o documento de Eusébio Vanério, ainda manuscrito e bastante ilegível.

Em 1821, uma outra *Memória* foi elaborada por um pedagogo português, o Sr. Antonio Falcão de Frota, expondo as vantagens do método.

A *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, de Martin Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, foi, pelo que se tem notícia, o projeto mais bem elaborado e conforme as circunstâncias permitiram, também o mais bem divulgado, pelo menos entre os ilustrados brasileiros.

Em face das questões que permeiam esse trabalho, a *Memória* de Martim Francisco mereceu uma análise mais criteriosa de minha parte.

2.2.1 A Memória de Martim Francisco

A *Memória*, tal como o título sugere, foi elaborada por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado (1775-1844). Dono de um perfil declaradamente político, já destacado anteriormente, e afeito ao ofício que lhe conferia o título de Inspetor de Minas e Matas¹⁴, Martim escreveu um Tratado de Educação, que foi considerado por Fávero (1996, p.40) como o "mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX." Em que momento de sua carreira profissional Martim escrevera a *Memória*? Como e por que a escrevera?

Querino Ribeiro (1943) levanta duas hipóteses sobre o momento da escrita da *Memória*. A primeira é a de que ele a teria escrito, inicialmente, para atender a uma solicitação de D. Francisco de Assis Mascarenhas, o Conde de Palma, governador de São Paulo, que desde 1814 acumulava as atividades de governador com as obrigações de Inspetor Geral dos Estudos. A segunda é que

¹⁴ De sua autoria encontram-se *Escritos sobre Mineralogia e Agricultura* (traduzidos do francês) e o *Diário de uma viagem mineralógica pela Província de São Paulo* (1805).

ele a teria escrito no Rio de Janeiro¹⁵, diante da pretensão ao cargo de Inspetor Geral dos Estudos.

As evidências empíricas (documentais) confirmam que a *Memória* de Martim Francisco fôra enviada junto com uma Petição – cujo conteúdo revela que, como ele estava afastado do emprego que ocupava na Fábrica Real de São João do Ypanema, solicitava um emprego mais efetivo, ou ainda que o nomeasse para “[...] Diretor dos Estudos da Capitania de São Paulo, ou para um govêrno secundário ou para qualquer outro emprêgo que seja compatível com sua aptidão e pessoa” (RIBEIRO, 1943, p.68) – ao Sr.Luiz José de Carvalho e Melo, futuro Visconde de Cachoeira, que, por sua vez, se dirigia ao Marquês de Aguiar, então Ministro dos Negócios do Brasil.

O Parecer sobre a *Memória* dado por Carvalho e Melo é, dentre os três documentos, o único que está datado: 15 de novembro de 1816. Por isso acredita-se ser esta a data da escrita da *Memória*. Não obstante todos os méritos do plano de Martim, o parecerista achou por bem “[...] não convir mandar-se por em prática na Capitania de São Paulo o Plano de Educação exposto na Memória [...]” (RIBEIRO, 1943, p.71).

Uma segunda oportunidade para que Martim Francisco tornasse a apresentá-la deu-se sete anos após o citado parecer de Carvalho e Melo, quando se iniciaram os trabalhos da Assembléia Constituinte de 1823, em que se debatia a apresentação de um tratado de educação à mocidade com a intenção de estimular a promoção de gênios brasileiros, de acordo com a proposta de Antonio Carlos e Pe.Belchior Pinheiro de Oliveira¹⁶.

Martim apresentou sua *Memória* à Comissão da Instrução Pública, da Assembléia Constituinte, que era formada pelo próprio Martim Francisco, juntamente com Antonio Rodrigues Velloso d’Oliveira, Belchior Pinheiro d’Oliveira, Antonio Gonçalves Gomide e Manoel Jacinto Nogueira da Gama. A *Memória* foi analisada

¹⁵ Sabe-se, por meio de Avisos Régios e Portarias, que Martim permaneceu no Rio de Janeiro de setembro de 1815 até 1819.

¹⁶ Sessão de 4 de junho de 1823.

e enviada à Câmara dos Deputados em sete de julho, acompanhada do seguinte parecer:

[...] A comissão examinando a memoria oferecida pelo ilustres membro desta Assembléa o Sr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada e por ele feita há muitos anos para a reforma dos estudos menores da provincia de São Paulo reconhecendo nela um verdadeiro metodo tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjo analitico com que classifica o começo e o progresso gradual dos acontecimentos humanos, e pela indicação que faz de outras materias que sucessivamente devem ser ensinadas do metodo a seguir da escolha dos compendios e sua composição, lamenta a comissão os males que tem sofrido a instrução publica pela falta de publicação e adoção de tão luminoso sistema em todas as provincias do Brasil, é do parecer: 1º que seja recebido por esta Assembleia com especial agrado um oferecimento tão interessante à educação pública; 2º que se mande imprimir a sobredita 'Memória' fazendo-se a despeza pelo tesouro publico, para que quanto antes possa servir de guia aos atuais professores e estímulo aos homens de letras para composição de compendios elementares enquanto se não dá uma adequada forma à instrução publica (ANNAES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão de 7 de julho de 1823).

Entretanto, Martim, como membro atuante da Trindade, não ficou ileso às conseqüências das demandas políticas que se apresentavam: os Andradas foram depostos em 17 de novembro de 1823, ou seja, dez dias depois de a Comissão ter solicitado a publicação da *Memória*.

Mais uma vez a *Memória* dormiria no arquivo público, e desta vez sem grandes possibilidades de retorno, pois nem mesmo a reclamação de sua impressão por Teixeira de Gouvea e Montesuma, em 18 de outubro, salvou-a do engavetamento imediato.

Tal como a *Memória* de Martim Francisco, que desapareceu no anonimato dos arquivos parlamentares, o Projeto sobre a Instrução Pública, que tivera sua última discussão em 11 de agosto, também se pulverizou, com a dissolução da Assembléa Constituinte.

Contudo, como ela ressurgiria? Por que se atribui à *Memória* a indicação da implementação do método lancasteriano? Qual o grau de influência que ela exerceu para que tivesse sido adotado o Ensino Mútuo no Brasil?

Credita-se a Primitivo Moacyr a primeira publicação da *Memória*, em seu livro de 1936. Encontram-se posteriormente outras publicações, como a de Querino Ribeiro, em 1943, e a divulgação na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de 1945¹⁷. A identificação deste documento pedagógico se faz importante, nesse momento, diante do fato de que não foi possível encontrar, para consulta, o original no Arquivo Nacional.

Deve-se também a Moacyr (1936) a sugestão de recuperá-la como fonte para estudo, principalmente do Ensino Mútuo, uma vez que, para ele, até a dissolução da Assembléia, em novembro, não se faz mais referências a ela, mas ao que dela restou, para a continuidade das discussões sobre a instrução e a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que foi a indicação do uso do Método Lancasteriano.

Analisando a *Memória*, identifica-se que seu princípio primeiro é o de promover a instrução pública, porque ela é da responsabilidade do Estado, e mais, observe-se como Martim a concebe:

[...] a instrução pública é um dever do soberano para com seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas entre o governante, e os governados, e que manifestamente redundará em proveito de ambos: a instrução pública, igual, e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a superioridade daqueles, que a natureza dotou de uma organização mais feliz, aniquila esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; destrói a desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais; facilita a cada um o gozo dos bens, que a sociedade confere; corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torná-los firmes, e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas (MEMÓRIA, 1945, p.466).

¹⁷ V.6, n.18, dez. 1945.

Martim organiza e estrutura seu ideal em 12 capítulos com o objetivo de desenvolver seu plano, que é o de promover “[...] uma instrução comum a todos os povos desta capitania, desenvolvendo previamente os princípios que lhe servem de base e as diversas causas, que os motivaram” (MEMÓRIA, 1945, p.467).

Sucintamente pode-se dizer que Martim apresenta um plano que pretendia dar uma instrução geral e outra mais particular. Divide a instrução em 3 graus distintos, levando em conta a idade, a capacidade e o tempo para instruir-se, em atendimento aos diversos tipos de serviços que vão exercer. No primeiro grau de instrução, aplicam-se as “[...] verdades úteis e necessárias a todos [...]”; no segundo “[...] estudos elementares relativos às diversas profissões da vida [...]”; e no terceiro, a educação científica para a elite pensante do país (MEMÓRIA, 1945, p.468).

A proposta de organização do primeiro grau de instrução “[...] deve ser a mais útil e necessária ao homem”; deve-se estender por toda a Capitania. Propõe como idade mínima 9 anos para começar os estudos e 12 para sua conclusão “[...] idade em que o menino não é ainda preciso ao serviço de sua família” (MEMÓRIA, 1945, p.469). Martim entende que três anos são suficientes para que o menino adquira instrução, visto que, “[...] nos países quentes, sendo mais prematuro o desenvolvimento físico, e êste andando de par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolve, com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades” (MEMÓRIA, 1945, p.469).

Politicamente, Martim finaliza seu plano com um último capítulo, que tem como conteúdo um conjunto de normas que acabam por definir o perfil do Diretor de Estudos, e tudo leva a crer que seria ele mesmo!

Desse plano nos interessa investigar a instrução de primeiro grau, com o intuito de identificar como o Método Lancasteriano se apresenta.

Não obstante Martim Francisco reconhecer em sua *Memória* que “[...] é mister finalmente, que se saiba o que, e como se deve ensinar” (§ 3, Cap.I), não tem

ele a preocupação de esclarecer nominalmente o método que sugere, mas o ensino pelo Método Mútuo ou Lancasteriano se apresenta na passagem em que Martim refere-se à utilização de discípulos mais adiantados para auxiliar o professor. Observe-se o texto na íntegra:

[...] Na escola de cada vila os discípulos serão divididos em classes, e bastará, que cada uma receba uma lição por dia [...] a totalidade da lição será dada pelo professor, **suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento**, que para êste fim êle houve de escolher; **este método além da vantagem de habilitar os discípulos dignamente ocupar para o futuro lugar, que substituem**, tem de mais a seguinte, e vem a ser que eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de carater. **Uma só sala decente**, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e **repartida segundo a ordem das classes**, é suficiente para cada escola; **e dêste modo o professor, co-adjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas**, sem fazer cargo a êstes de cuidados superiores ao seu alcance (MEMÓRIA, 1945, p.470 – Grifos meu).

Observa-se que Martim refere-se também a outros elementos constitutivos do Método de Lancaster, como a utilização de apenas uma grande sala, a repartição dos alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos, e torna a renovar a utilidade dos auxiliares (ou monitores) para o trabalho do professor.

Outra, séria e grande, referência ou aproximação com as postulações do Método de Lancaster é a preocupação que Martim tem em deixar claro o rompimento com um dos procedimentos mais polêmicos na esfera educacional: o combate ao castigo físico. Essa postura também é considerada como caracterizadora da pedagogia de Lancaster, posto que seu método institui, no cenário educacional, uma nova forma de proceder em relação à disciplina escolar. Na *Memória* o procedimento quanto aos castigos, como instrumento pedagógico, é encontrada da seguinte forma:

[...] banindo dêste plano os castigos, baniu-se o antigo sistema fradesco, e absurdo, que engelhava a atividade natural dos moços, que hebetava seus sentimentos morais, e acabava por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza (MEMÓRIA, 1945, p.474).

São essas as referências encontradas na *Memória* que a aproximam do ideal pedagógico de Lancaster.

A *Memória* é considerada, tanto por Primitivo Moacyr como por Querino Ribeiro, como uma fonte que não pode ser depreciada quando o objeto de estudo é a História da Cultura e da Educação do início do século XIX. Isso é verdadeiro para os autores em questão e, principalmente para Querino Ribeiro, o qual se dedicou com exclusividade a esse documento, fazendo dele e de seu autor objetos defendidos em um trabalho acadêmico.

No entanto, a propalada originalidade do tratado educacional brasileiro de Martim Francisco, defendido por Ribeiro, abala-se com as evidências de plágio identificadas por um membro da banca examinadora, Sr. Prof Paul Arbousse Bastide. Afirmava este senhor que a *Memória* de Martim constituía em cópia dos trabalhos de Condorcet!

Ribeiro (1943) foi obrigado, diante das evidências, a reconhecer a importância do problema levantado por Bastide, mas conseguiu sustentar, em parte, a importância do objeto de seu trabalho, observando questões como a diferença dos significados e a conotação de plágio entre sua época e a de Martim. A compreensão de plágio de Ribeiro tinha suas razões de existir, conforme se pode observar no Parecer de Carvalho Melo, de 15 de novembro de 1816: “[o documento] [...] é escrito com muito discernimento; com muito conhecimento da matéria; com grande cópia de doutrina dos abalisados Escritores deste século e com muita clareza, método e belíssima locução” (RIBEIRO, 1943, p.70).

Há indícios permitindo-se inferir que longe de ser um ato que pudesse causar constrangimentos, a *cópia* de trabalhos dos clássicos significava erudição. Um intelectual que se prezava não deixava de conhecer, citar e reproduzir os conhecimentos da *Biblioteca do homem público*, que era na época uma espécie de guia intelectual para os homens públicos e ilustrados (RIBEIRO, 1943).

Parece-me que não resta dúvidas quanto ao débito de Martim Francisco à obra de Condorcet e também à de Lancaster. Todavia, o reconhecimento da herança de Condorcet redireciona o olhar investigativo, ampliando os desafios da análise.

Há que se investigar se também é de Condorcet a instrução de Martim de que “[...] o mestre não deve teimar em que o menino aprenda muito de Memória [...]” (MEMÓRIA, 1945, p.472), posto que isso nos afasta, e em muito, do procedimento fundamental do ideal pedagógico lancasteriano. No entanto, quando Martim Francisco registra a preocupação com os castigos escolares, que teoria pedagógica o sustenta? A de Condorcet, novamente? Sabe-se que não.

Parece lógico reconhecer a influência de outras construções teóricas na *Memória*, a partir do que já foi apresentado, e também porque não se pode deixar de registrar a posição assumida por Martim, quando opina sobre como deveriam ser os compêndios destinados ao primeiro grau da instrução. O autor, ao indicar os livros mais apropriados, ampara-se não na cultura francesa de Condorcet, mas na cultura alemã, comentando que “[...] podem mesmo traduzir-se alguns [compêndios], que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais se tem assinalado nesta espécie de instrução” (MEMÓRIA, 1945, p.479).

Sabe-se que, por volta de 1814, Martim ensinava Filosofia, e em especial as doutrinas de Emmanuel Kant. Faz sentido supor que o conhecimento adquirido nas obras de Kant teria subsidiado a elaboração do projeto de Educação para a mocidade? Que o *corpus teórico* construído na teoria kantiana teria colaborado com a *Memória*? Faz sentido supor que os pressupostos da Pedagogia de Kant teriam influenciado, de alguma forma, a construção do Método de Ensino Lancasteriano?

Há que se investigar, mediante o fato de que Kant, em *Ueber Paedagogie*¹⁸, desenvolve algumas questões relacionadas ao estudo da disciplina para com a criança ou aluno, como treino da obediência, o incentivo à faculdade da *Memória*, e a atenção às formas de educar e disciplinar o caráter.

¹⁸ Sobre Pedagogia, tradução de Francisco Cock Fontanella.

Entretanto, o desafio de compreender tal formulação ultrapassa, e em muito, os objetivos aqui propostos. Dessa forma finaliza-se esta análise da *Memória* observando que, apesar da ausência nominal do método lancasteriano, não se deixa de atribuir a este plano uma postura definidora em relação à opção pela implementação do método do Ensino Mútuo no Brasil. Pode-se considerar que a partir da *Memória* é que se permitiu que um conhecimento mais detalhado e específico do método de Lancaster começasse a ser elaborado por outros brasileiros ilustrados, haja vista os outros projetos mencionados, que foram elaborados cronologicamente após a *Memória* de Martim. Isso nos leva a um indício que aparece, ao ser assumido, com maior determinação, no Plano de 1826, elaborado pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, em colaboração com Pereira Mello e Ferreira França.

No mesmo dia¹⁹ que D. João VI deixou o Brasil para retornar a Portugal, D. Pedro, como Príncipe Regente, apresentou algumas providências para seu governo, em particular para a Instrução Pública. O Regente declarou: “a [...] educação pública, que atualmente exige o mais apurado desvelo do governo, será atendida com quanta eficácia couber em meu poder” (MORAES, 1982, p.130).

Muito, provavelmente, D. Pedro deve ter levado em consideração a opinião de José Bonifácio, representativa de um grupo da elite deste período sobre que o Brasil não deveria se preocupar com originalidades, mas imitar e se apropriar, como melhor lhe conviesse, daquilo que as nações civilizadas tinham produzido e “chamar e acolher a todos os estrangeiros, que lhe podem servir de mestres nos ramos de instrução, e economia pública” (SILVA, 1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.173). Dessa forma, D. Pedro decretou, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, o Método Lancasteriano como o método oficial do Império brasileiro, para a instrução pública.

O Regente deve ter dimensionado todo o envolvimento que os membros das elites ilustradas demonstravam ter dentro e fora do Brasil com o Método

¹⁹ Em 26 de abril de 1821.

Lancasteriano, em destaque o conteúdo da Memória de Martim Francisco. E ainda devia ter em mente a divulgação do Método, nos jornais nacionais mais significativos da época, tais como: a *Gazeta*, em circulação no período de 1808 a 1822 no Rio de Janeiro; a *Idade D'Ouro*, em Salvador (1811 a 1823); a revista *Variedade ou ensaios de Literatura* (Bahia, em 1812), e *O Patriota* (RJ, em 1813 e 1814).

Foi encontrado no *Jornal Idade D'Ouro*, em 12 de fevereiro de 1819, nº13, em uma matéria reproduzida de um jornal parisiense, o seguinte texto:

Esta escola, que apenas há quatro meses se estabeleceu, conta já de 300 a 400 meninos que se ensinam nela gratuitamente, e os quais têm adquirido conhecimentos extraordinários se atender à sua pouca idade e ao pouco tempo de ensino, em ler, escrever, e contar, como pessoalmente têm visto todos os que têm querido examinar este estabelecimento. Entre estes meninos há muitos, que não tendo jamais pegado na pena nem no lápis quando entraram nesta escola, escrevem já com muita regularidade e com bons caracteres sobre a pedra: outros estão sumamente adiantados em ler, e outros em contar; e todos mostram amor ao estudo, e concorrem com gosto a uma escola que dirigida por um só mestre proporciona a instrução com recreio dos mesmos meninos; vantagem que nasce do método deste ensino, o qual, sendo o mais acomodado à natureza e índole dos discípulos, é também o mais adequado para lhes fazer agradável o estudo, acostumando-os à boa ordem e regularidade (JORNAL D'OURO, 1819 apud KUBO, 1986, p.69).

Ressalte-se que, para Oliveira Lima (1989, p.176), a “[...] imprensa foi o grande veículo das idéias no Brasil.”

Por último, D. Pedro, ao defender a instrução pública, deve ter levado em consideração também o projeto dos deputados paulistas, representados por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, elaborado para ser apresentado ao Congresso de Lisboa, com a intenção de regulamentar as relações de igualdade de condições políticas entre Portugal e Brasil.

Esse documento entregue a D. Pedro, em 9 de outubro de 1821, apresentava, no primeiro capítulo, questões que regulamentavam os *Negócios da União*; no

segundo, *Negócios do reino do Brasil*; e no terceiro, os *Negócios da Província de São Paulo*. O segundo capítulo, composto de 13 artigos, registra e revela, no sétimo, preocupações que relacionam a instrução com a moral do povo e torna a mencionar o Método Lancasteriano:

[...] não podendo haver governo algum constitucional, que dure sem a maior instrução e moralidade do povo, para que a primeira se aumente e promova é de absoluta necessidade que, além de haver em todas as cidades, vilas e freguesias, consideráveis escolas de primeiras letras pelo **método de Lancaster** [...] (MORAES, 1982, p.217 – Grifo meu).

Vemos, portanto, que, no Brasil, a apropriação do método lancasteriano pelas elites monárquicas estava associada ao projeto de consolidação do Estado Nacional e da formação disciplinar das classes subalternas.

CAPÍTULO 3

O MÉTODO LANCASTERIANO E O ENSINO DA DISCIPLINA PARA OS AGENTES DA ORDEM

Destacou-se, no capítulo anterior, o envolvimento de um grupo da elite política de formação intelectual europeia, mais precisamente da Universidade de Coimbra, com o Método Lanasteriano ou do Ensino Mútuo. Identificaram-se, nos Projetos e nas Memórias realizadas para compor o Plano para a Instrução Geral, as primeiras iniciativas de divulgação dos princípios do *Método*, no Brasil.

Esse grupo das elites, representado, neste trabalho, pelos Andradas, participou como construtor do Estado e também, de forma descontínua, do processo de construção do perfil do povo brasileiro.

Por formação intelectual e profissional, essa elite política acreditava na construção de um sistema educacional que pudesse instruir e formar um povo que não dificultasse, mas que ajudasse a viabilizar o Estado instituído. Uma elite que acreditava na construção de uma sociedade letrada, que valorizava a escrita e a leitura como sinal de elevação moral.

Uma outra constatação é a de que a emergência do Método Lanasteriano, na sociedade brasileira, antecedeu sua recomendação e sua oficialização em 1827, por D. Pedro, para a Instrução Pública.

Neste capítulo, o objeto de investigação é identificar e caracterizar as instâncias sociais que, por primeiro e em caráter oficial, anexaram em suas práticas, o Método Lancasteriano.

A *Colecção de Leis do Império*, é uma das fontes preciosas de investigação sobre o Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano, porque ela tem possibilitado observar diversas questões. A primeira é que ao estudá-la constata-se, por exemplo, que para investigar as bases da Instrução Pública no país é condição *sine qua non* recuperar a Lei de 15 de outubro de 1827. Como já se afirmou, sua importância reside não só no fato de ser a primeira Lei mas também porque foi a única Lei Geral para a Instrução Pública relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946. Composta de 17 (dezessete) artigos, ela instituiu e declarou em 3 (três) deles, como método oficial para o ensino de primeiras letras, o Método Lancasteriano. Os artigos são aqui reproduzidos na íntegra:

Art.4, As Escolas serão de **Ensino Mútuo** nas Capitaes das Províncias: e o serão também nas cidades, Vilas, e Lugares populosos dellas, em que for possível estabelecerem-se.

Art.5, Para as Escolas do **Ensino Mútuo** se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos lugares dellas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Pública, e os professores, que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, vão instruir-se em curto prazo, e á custa dos seus ordenados nas Escolas das Capitaes.

Art 15, Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não opposerem á presente Lei; os castigos serão os praticados pelo **methodo de Lencastre** (COLEÇÃO DE LEIS, 1830, p.16-18 – Grifos meu).

A segunda questão é que na *Colecção de Leis do Império do Brasil* encontra-se também um conjunto de 40 (quarenta) medidas legais que tratam da Educação. E 23 (vinte e três) evidenciam a relação de proximidade entre a Educação e o corpo militar, mais especificamente são decisões que regulamentam o Método no interior das forças militares. Primeiramente aparece o local onde seriam abertas as primeiras escolas lancasterianas: no interior do espaço militar, e depois é mencionado o recrutamento dos soldados para se tornarem mestres lancasterianos.

Atribui-se a responsabilidade oficial de abertura de escolas de primeiras letras, sob a dinâmica do método de Lancaster, ao Corpo Militar do Governo Imperial, conforme atesta o conteúdo da Decisão do Reino n.83, de 24 de julho de 1822, a qual “manda ficar a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra a Escola do Ensino Mutuo desta cidade, sob a representação inclusa de Dionysio José Nicolao Reinoud.”¹

Essa escola foi criada por D. Pedro I, no município da Corte, em 29 de janeiro de 1823. Ela ficou sob a representação do citado senhor² e foi tornada pública em 3 de maio de 1823, na inauguração da Assembléia Constituinte, quando o Monarca revelou que, por “conhecer a vantagem do ensino mútuo, tinha mandado abrir uma escola pelo methodo lancasteriano” (FALLAS DO THRONO, 1872, p.23).

Almeida (1989, p.57) informa que essa escola estava sediada na Paróquia de Sacramento, nas dependências da Escola Militar.

No mesmo ano de 1822, a Lei n.143, de 25 de novembro, mandou instalar no Arsenal da Guerra, para os operários militares, uma escola de primeiras letras.

Pouco depois, aproximadamente 4 meses, em 1º de março de 1823, foi criada uma escola de primeiras letras pelo método do Ensino Mútuo para instruir as corporações militares, conforme rege o Decreto de mesma data³.

Cardoso (1999, p.123) relata que no mesmo ano, no dia 13 de abril, foi criada uma outra escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro, a qual

admitia gratuitamente até 270 meninos acima de sete anos, para os quais o governo se comprometia a fornecer ‘papel, penas e mais apetrechos para o ensino’. Essa escola do ensino mútuo foi dirigida por uma junta diretora composta pelo doutor João da Silveira Caldeira [...] e mais os tenentes-coronéis João Paulo dos Santos [...] a junta foi extinta pelo decreto de 4 de março de 1829 (CARDOSO, 1999, p.123).

¹ Coleção de Leis do Império. Decisões do Governo, n.83, 24/07/1822.

² Coleção de Leis Imperiais. Decisões do Governo, n.11.

³ Coleção das Leis Imperiais. Decretos, Cartas e Alvarás – Decreto de 1º de março de 1823.

Em 1823, mais precisamente em 20 de setembro, foi autorizada pelo Imperador a abertura de uma outra escola de Ensino Mútuo para indivíduos dos corpos da Guarnição da Corte⁴.

No mesmo ano, em 29 de abril⁵, a Decisão 69 “manda tirar dos corpos de linha das Províncias um ou dois indivíduos para freqüentarem nesta Corte as escolas do ensino mútuo pelo methodo de Lencaster,” para os quais também podiam ser enviados Oficiais inferiores ou soldados (COLEÇÃO DE LEIS, 1835, p.52).

Para além das informações da criação das escolas mútuas no espaço militar e do fato de o recrutamento dos primeiros mestres serem membros do corpo de soldados, a *Coleção das Leis do Império* também revela as decisões que prevêm incentivos que os soldados receberam para assumirem a carreira de professores lancasterianos.

A retirada de um ou dois soldados dos Corpos de Linhas das Províncias para freqüentarem, na Corte, as escolas de Ensino Mútuo, para que depois eles multiplicassem seu saber em seus lugares de origem⁶, dava o direito a uma gratificação mensal de 6 mil réis⁷ (6\$000), posteriormente aumentada para vinte mil réis (20\$000) para aqueles militares que se tornaram professores (lentes) do Ensino Mútuo⁸.

Na Coleção de Leis foi possível identificar que no ano de 1825 a relação entre os aspectos educacionais sob a responsabilidade da Instituição Militar atingiu seu auge: foi o período de maior disseminação do Método de Lancaster no Brasil. No Ceará foi criada a Escola Normal de Ensino Mútuo, sob a responsabilidade do Tenente de Caçadores de 1ª linha, Sr. Antonio José Moreira⁹; na Província de

⁴ Coleção de Leis Imperiais. Decisões do Governo, n.203.

⁵ Coleção de Leis Imperiais. Decisões do Governo, n.69.

⁶ Decisão da Guerra n.69, de 29 de abril de 1823 e a Decisão da Guerra n.138, de 11 de junho de 1824.

⁷ Decisão da Guerra n.130, de 22 de agosto de 1823.

⁸ Decisão da Guerra, n.82, de 3 de abril de 1824.

⁹ Em 13 de julho de 1825.

Pernambuco, Sr.Manuel Caetano Espinola¹⁰, sendo que ambos deveriam ir à Corte se instruir sobre o método, custeados pela própria corte. E após essas medidas tem-se a Decisão n.182, que generaliza, para todas as províncias, a promoção do método¹¹.

Três anos depois, em 1828, esse panorama começa a se alterar. No campo da legislação, em 7 de fevereiro pode-se identificar o início do afastamento dos oficiais militares das escolas lancasterianas ou mútuas.

A Decisão da Guerra de n.25 “manda cessar a correspondência com a Repartição da Guerra relativamente às Escolas de Ensino Mútuo por elas estabelecidas, devendo ser dirigida à Repartição do Império” (COLEÇÃO DE LEIS, 1835, p.22). O rompimento definitivo da ligação se fez a partir da Decisão do Império n.66, de 12 de maio de 1832, que impedia um militar de ser admitido como professor público.

Considerando que a legislação confirmava a iniciativa do governo brasileiro em optar por criar as primeiras escolas no interior dos quartéis militares, bem como incentivava a formação do primeiro quadro de mestres lancasterianos entre os oficiais militares, procurei, com o intuito de enriquecer a análise, investigar os Relatórios dos Ministros da Guerra, buscando mais dados, mais elementos para essa questão: todavia, há um silêncio quase generalizado sobre a atribuição da responsabilidade desse Ministério, nesses relatórios. A exceção foi o Relatório do Ministro da Guerra, Sr.José Manoel de Moraes, de 1830, que forneceu pistas sobre a existência de uma escola do Ensino Mútuo, quando ele apresentou a situação da *Academia, Archivo e Escolas Militares*, e relatou que na Escola de Primeiras Letras do Arsenal do Exército

a academia Militar do Rio de Janeiro, fundada em observância da Lei de 4 de dezembro de 1819 he dirigida por huma Junta cujo pessoal, assim como o dos Lentes, e Substitutos constão do Documento 16. O Edifício em que acha vai recebendo os convenientes melhoramentos, tantas nas aulas como nas suas

¹⁰ Em 18 de julho de 1825.

¹¹ Em 22 de agosto de 1825.

oficinas. Neste mesmo edifício existem estabelecidos o Arquivo Militar, huma **Escola de Ensino Mútuo**, e a Comissão de Estatística da Corte (RELATÓRIO DO MINISTRO DA GUERRA, 1830, p.9 – Grifo meu).

Esses dados fornecidos pela *Colecção de Leis do Império* permitem que se identifique que a primeira instância de atuação do Método foi a Militar e possibilitam em face dessa constatação da relação do Método com as Tropas, que se indague: por que as primeiras escolas lancasterianas foram criadas ou instituídas pelas elites ilustradas, para instruir as corporações militares? E também por que se recrutou do interior dessas forças os primeiros mestres?

Analisar a primeira aproximação da Educação com as instituições militares não é bem uma originalidade contemporânea. Almeida (1989), no final do século XIX, já ensaiava uma explicação plausível para tal aproximação. Para o autor, não havia prioridade das instituições militares sobre a instrução pública, visto que esta não estava sob a dependência de um único e, sim, de diversos ministérios, além das câmaras municipais.

Fernandes (1999) e também Bastos (1999) já argumentaram com o intuito de demonstrar que a decisão brasileira de buscar na instância militar a base para a formação do quadro de professores do Método Mútuo estava, neste período que cerca a Independência, amparada em decisões tomadas na Metrópole.

Entretanto, há que ressaltar que a administração imperial estava agrupada em três setores: o Geral, o Fazendário e o Militar.

Parece-me interessante apresentar neste momento, ainda que de forma bastante sintética, a organização da estrutura militar no contexto da criação do Estado Nacional, caracterizado pela preeminência inglesa, visto que o assunto merece e permite uma maior exploração, para que se compreenda o porquê da preponderância do militar sobre os demais e para que outras questões emergjam.

Durante o período colonial, as forças militares estavam organizadas em três principais categorias, formadas pelo Exército, pelas Milícias e pelas Ordenanças.

Para Sodré (1965, p.59; p.89), a função do exército era a de se posicionar nas fronteiras e de as defender. Às Milícias, cabiam as funções de manter a ordem pública nos limites das comarcas. Os regimentos efetivos eram formados, fundamentalmente, por portugueses. As Milícias também estavam mais próximas dos trabalhos relacionados à proteção da mineração (SODRÉ, 1965, p.59; p.89). E as Ordenanças eram regimentos formados pela população, estando sob o comando das autoridades locais, e encarregadas de manter a ordem local, fornecendo segurança, perseguindo e prendendo os criminosos (SODRÉ, 1965, p.89).

As elites contavam com um segmento da população que se identificava com o princípio da Ordem e da Civilização do Estado Imperial, para assumir os cargos de comando das Milícias e das Ordenanças. Eram homens comuns, pessoas fiéis e disciplinadas, que não só obedeciam, mas também defendiam os interesses da ordem pública e da segurança. Eram pessoas que ajudavam a compor e constituir o mundo do governo, do trabalho e da ordem (MATTOS, 1999, p.116).

Cada município deveria possuir a própria Ordenança, formada por civis não remunerados. Conforme o tamanho da população, variava o número das ordenanças, compostas de 100 a 250 homens, divididos em 10 frações de 10 (dez) a 25 (vinte e cinco) homens, comandadas pelo cabo de esquadra. Em São Paulo, por exemplo, o número ficou em torno de 100 (cem) homens livres, entre 16 (dezesseis) a 60 (sessenta) anos, com exceção dos funcionários da corte e das tropas regulares. Em 1815 a cidade tinha 18 companhias (MARCÍLIO, 1973, p.87).

Essa composição advém do Regimento Militar de Portugal de 1570, e sua função era a de garantir a empreitada colonizadora.

Com a Independência, período em que há tarefas gigantescas a cumprir, seria de se supor que um novo aparelhamento militar mais condizente com a nova

situação política do novo Estado seria montado e que outras e novas funções o aguardavam.

Todavia, ao que parece, a estrutura básica militar gestada no período colonial manteve-se após a Independência. D. Pedro organizou suas forças militares, substituindo os aproximadamente 14 (catorze) mil soldados portugueses que foram expulsos do Brasil, por soldados brasileiros, mas manteve, nas posições de comando, 217 (duzentos e dezessete) oficiais, entre generais e brigadeiros, sendo mais da metade portugueses (SODRÉ, 1965, p.70).

Para Holloway (1997), até a Independência, as forças militares brasileiras, como instituição imperial, estavam bastante comprometidas com a economia escravista. O historiador demonstra, por meio de dados estatísticos, como o Estado gerenciava o serviço de açoites aos escravos. A partir das regulamentações de D. Pedro, em maio de 1821, os proprietários de escravos não podiam mais açoitar seus escravos. Não que o açoite tivesse sido banido das relações escravista, mas ele foi institucionalizado. Somente os soldados das forças militares do Estado podiam fazê-lo, mediante pagamento do proprietário do escravo¹².

Manteve também, no comando de todas as províncias, a oficialidade portuguesa, prova de que os militares gozavam de grande prestígio para a Monarquia. Para Schwarcz (1998, p.163), o valor e a coragem militar, com ramificações da estrutura espanhola, predominaram na formação da nobreza lusitana, diferentemente da francesa, mais próxima aos valores advindos da posse da terra.

É compreensível, portanto, que, inicialmente, a estrutura das forças militares compostas por D. Pedro fosse uma instituição construída por pessoas de sua confiança, para sua guarda pessoal, o Batalhão do Imperador, que era constituído de oficiais com tradição militar, como Luís Alves de Lima e Silva, o

¹² Holloway (1999, p.64) apresenta dados sobre os lucros gerados por esse serviço ao Estado.

futuro Duque de Caxias e, também, que sua montagem acompanhasse a do aparelho de Estado (HOLLOWAY, 1997, p.98; SODRÉ, 1965, p.58).

A consciência dessa “manutenção” foi fator gerador de contínuas desavenças internas entre as oficialidades portuguesas e brasileiras e de constantes manifestações de desconfiança nessa instituição, tornando impopular o exército de D. Pedro, por muito tempo.

Uma das principais características das instituições militares antes da Independência era a discriminação contra os elementos nativos, ou seja, contra brasileiros, visto que, desde quando D. João VI chegou ao Brasil, organizou o exército, deixando, para lusitanos, os cargos militares mais importantes e, para a oficialidade brasileira, cargos subalternos.

Nem mesmo D. Pedro ficava incólume a essa situação. Dentre muitos exemplos, pode-se citar um exatamente pela sua característica cotidiana, que se passa no imediato momento em que D. João deixava o Brasil. D. Pedro, em ato contínuo ao embarque, desautorizou o Intendente Geral da Polícia e Desembargador do Paço, Sr. Paulo Fernandes Viana, e mandou destruir uma grande área com um jardim e um pomar que estava sob a responsabilidade dele. Atribui-se a esse fato um forte abalo emocional, vitimando-o no dia 1º de maio (MORAES, 1982). O que se sabe é que esse alto funcionário, apesar de ser homem de confiança de D. João, era brasileiro.

Por outro lado, é bom que se registre que, para alguns historiadores¹³, o Exército foi se afastando do Imperador, justamente porque foi tomado por um forte sentimento antilusitano, de aversão ao português.

De forma geral, a organização da estrutura militar deste período foi definida pela Constituição de 1824, e com Decreto de 1º de dezembro de 1824, estabeleceu-se a organização da Tropa: seria dividida em 1º e 2º linhas, ambas compostas

¹³ Mattos (1999, p.18); Fausto (1996, p.156).

da Infantaria, da Cavalaria e da Artilharia, dos Batalhões de Granadeiros e dos Batalhões de Caçadores. Diferenciavam-se no número de regimentos e de batalhões. Somavam-se à 1ª linha as Tropas de mercenários, compostas de estrangeiros¹⁴.

E preparar toda a classe militar, inclusive as que faziam parte dos Arsenais do Exército, Fábricas e Fundições, instruindo-a desde as primeiras letras, tornou-se prioridade¹⁵.

Para Prado Junior (1979, p.325), neste período, os corpos das tropas regulares exerciam uma função militar importante, por isso deviam ser mais instruídas, exercitadas e equipadas.

A função das instituições militares, dos exércitos, era e é a de prevenir, conter as desordens e manter a paz social. Todavia, ao mesmo tempo em que é um meio de proteção, também é potencialmente uma ameaça aos interesses dos estados civis, porque "é uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social" (FOUCAULT, 1986, p.150).

Parafraseando Prado Júnior (1979, p.284), diria que o país vivia um estado pré-anárquico permanente e que a ordem pública era precária.

A desordem social não era um espectro, uma fantasia, mas uma realidade que não era desconsiderada, porque, por todo o território nacional, eclodiam violentas lutas, movidas ora pela emancipação política ora por levantes de escravos. As convulsões internas ameaçavam a unidade nacional, desequilibravam a integridade e a indivisibilidade, que se constituíam em "dogma político" do Estado Monárquico (MATTOS, 1999, p.68).

¹⁴ "A primeira unidade foi criada em 8 de janeiro de 1823" (SODRÉ, 1965, p.91).

¹⁵ Decisão da Guerra n.203, de 20 de setembro de 1824.

A agitação ou a resistência popular emergia em diferentes níveis e em diferentes lugares. Advinha das rebeliões e fugas de escravos, das depredações dos grupos de capoeiras, surgia dos adversários políticos ao poder constituído, das Tropas, dos assaltos e furtos, porém a compreensão dos contemporâneos dos fatos era a de que a ameaça maior advinha sempre da participação das “hordas de bárbaros”, nas desordens públicas.

Para Holloway (1997, p.107; p.183), algumas das agitações promovidas pelas classes inferiores poderiam até não colocar em risco a segurança da boa sociedade ou a das suas propriedades, mas porque formavam o que denominou de um *continuum inconsútil*, eram ilegais e inaceitáveis.

Para conter os comportamentos que ameaçavam a ordem pública, foi necessário disciplinar suas condutas, por meio das forças policiais que emergiram com o intuito de promover o controle social. Se a resistência se manifestava de maneira desorganizada, a repressão nunca o fora.

Para Holloway (1997, p.65; p.259), as instituições destinadas a controlar os comportamentos tornaram-se mais abrangentes e padronizadas, a partir de 1808, com D. João. O sistema de dominação mantinha-se da Colônia à República por meio da função disciplinadora das forças militares e policiais, porque a variedade das ameaças à hierarquia e à autoridade aumentava.

Os aparelhos repressores foram organizados com o intuito de defender os interesses do recém instituído Estado Nacional, bem como os das elites que sustentavam este Estado.

Todavia, ironicamente, apesar de José Bonifácio pregar a obediência dessas forças à Lei e ao Monarca¹⁶, “[...] o exército brasileiro nunca foi um modelo de

¹⁶ Silva (1998 apud DALHNIKOFF, 1998, p.244).

disciplina [...]”¹⁷. Faoro (1975) também concorda e afirma que, desde 1823¹⁸, o exército não obedecia ao Imperador.

Os constantes amotinamentos, as reincidentes participações em conflitos e em rebeliões e, principalmente, o apoio das Tropas às manifestações populares¹⁹ desestabilizam o dogma da Monarquia.

Holloway (1997, p.78) analisa os acontecimentos de 1831, em que, com o apoio das Tropas, 4 mil pessoas se amotinaram e desafiaram as autoridades constituídas. Os constantes conflitos acabaram por influenciar nos acontecimentos políticos, forçando a Abdicação de D. Pedro, em favor de seu filho Pedro II, em 7 de abril de 1831.

Na seqüência, em 17 de julho, a Guarda Real de Polícia, que tinha sido criada em 1809, por D. João, foi dissolvida e, em seu lugar, em 18 de setembro, criou-se a Guarda Nacional²⁰. A partir deste período, registra-se um enxugamento das forças militares, mais propriamente no que se entendia por Exército, e este, por sua vez, vai se organizando como Exército, de fato, ao longo do século, principalmente com as demandas da Guerra do Paraguai, travada entre 1864 e 1870.

Holloway (1997, p.225) chama a atenção constantemente para o problema do mau comportamento dos soldados, a despeito da submissão à disciplina e ao rigor com que eram tratados. Os problemas disciplinares e as violações eram muito freqüentes.

Essas questões me levam a registrar que a primeira instância a ser disciplinada advinha justamente do setor que deveria, no entender das classes dominantes, disciplinar, ou seja, as forças militares.

¹⁷ Oliveira Lima (1989, p.108).

¹⁸ Dissolução da Constituinte de 1823.

¹⁹ Carvalho (1996, p.231) apresenta um Quadro sobre as principais revoltas entre 1831-1848, em que revela que as Tropas participaram de 9 revoltas, das 17 que ele apresenta.

²⁰ A partir de 1873, essa força militar passa a ser considerada como uma instituição honorária.

Posta a contradição: como disciplinar uma sociedade se a instituição, para isso, era altamente indisciplinada, desorganizada e insidiosa?

A função dos soldados era evitar agitações, assegurar que as autoridades constituídas fossem respeitadas e vigiar a população livre e pobre. Mas como armá-los para atuarem como agentes de repressão na manutenção da ordem pública, se o comportamento deles estava longe do ideal de obediência militar?

Há que se ressaltar que, nas Tropas de linhas, os postos de comando eram compostos por uma facção da classe dominante, em que inicialmente os regimentos portugueses, regulares e profissionais, predominavam (PRADO JÚNIOR, 1979, p.310). Posteriormente, foram formados por oficiais brasileiros, mas o corpo dos soldados era recrutado entre os segmentos da população pobre das cidades e do campo²¹ e “arrebanhados como animais, e à força, na regra dos casos”²². Não é de se estranhar que esses soldados, provenientes das camadas inferiores, com valores e hábitos diferentes das classes dominantes, não se ajustavam à ordem militar.

A fim de amenizar as tensões no corpo das Tropas produzidas pelas próprias características de sua formação desigual, a prioridade em disciplinar e instruir toda a classe militar, para criar uma força militar com um corpo de soldados obedientes, disciplinados e organizados, é reforçada. Condição indispensável para a manutenção dos interesses das classes dirigentes que construíram o Estado, ao mesmo tempo em que criavam mecanismos para formar um povo condizente com os ideais deste Estado.

Portanto, renova-se o impasse: como tornar soldados, de fato, os homens degradados pela pobreza, indigência e ignorância?

Corpo membros das forças militares, os homens “sem eira e nem beira”, pobres e livres, eram submetidos a uma disciplina militar, que primeiramente os

²¹ Carvalho (1996, p.171).

²² Sodré (1965, p.70).

disciplinava; depois eles submeteriam seus iguais, no intuito de defender os interesses das classes dirigentes, garantindo a ordem pública.

Para fazê-los obedientes, organizados e disciplinados, havia a necessidade da criação de uma identidade corporativa, um grupo que se reconhecia como agentes do Estado.

Como afirma Holloway (1997, p.225), a disciplina militar, a solidariedade corporativa e as rígidas normas internas “era o melhor mecanismo que poderiam conceber para estender sua autoridade às ruas e proteger seus agentes repressores contra a resistência hostil do público”.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas forças policiais e militares estava em achar o equilíbrio entre a disciplina e a iniciativa; no Brasil, a prioridade foi dada à disciplina em detrimento da ação independente, atrelada à adesão e à obediência às regras e às normas, à ascensão social dos soldados (HOLLOWAY, 1997, p.226; p.256).

Holloway (1997) analisa minuciosamente as instituições, como o Código Criminal, as Polícias Militar, Civil e Urbana, que foram criadas no Rio de Janeiro, para manter o comportamento das classes inferiores dentro de certos limites. Dentre eles, destaca a deportação e o recrutamento como maneiras de prevenir e punir crimes.

A historiografia não poupa críticas ao sistema de recrutamento no Brasil. Prado Júnior (1979, p.311) destaca os horrores desse sistema. Barreiro (2002, p.116), ressalta que os recrutamentos eram feitos de forma violenta, submetendo ao medo e gerando pânico entre a população recrutada.

O sistema de recrutamento apresentava contradições interessantes ao processo de construção da modernidade brasileira. Ao recrutar à força, esfacelava a família, um dos elementos constitutivos da Modernidade, mas por outro lado,

afastava os homens do trabalho independente e artesanal, impedindo que a reprodução autônoma, independente do controle estatal, prosseguisse (BARREIRO, 2002, p.118; p.121).

Para Barreiro (2002, p.116), a história do recrutamento insere-se na história da arbitrariedade, que caracterizou a relação do Estado com as classes subalternas. Todavia, os efeitos do recrutamento forçado poderiam ser atenuados e se conseguiria transformar os homens inferiores em bons soldados, conforme a obediência às normas e à hierarquia fosse apreendida e internalizada.

Essa concepção de que, ao serem acostumados ou ensinados a obedecer por meio de um regime de submissão forçada, os homens semimoralizados seriam transformados em bons soldados guardava familiaridade com os propalados ideais reformadores do jurista inglês Jérémy Bentham.

Jérémy Bentham, ao se envolver nos debates que se travava sobre as prisões, punições de crimes, reforma moral dos criminosos e a sua recuperação para a sociedade, elaborou em 1791 o *Panóptico*, um documento e uma proposta de uma instituição carcerária com idéias e regras de funcionamento que se diferenciam das que vigoravam naquele período.

Foi por meio das investigações que Michel Foucault (1998, p.209), primeiramente, sobre as origens da medicina clínica, percebeu, nos projetos arquitetônicos, o problema da “visibilidade total dos corpos, dos indivíduos para um olhar centralizado” e, posteriormente, com o estudo das penalidades, a mesma questão da visibilidade se apresentava, mas já com as referências a Bentham.

Para Foucault (1998, p.160), o panoptismo foi “uma invenção tecnológica na ordem do poder, como a máquina a vapor o foi na ordem da produção”.

Bresciani²³ (1987, p.196) situa Jérémy Bentham entre os reformadores adeptos das propostas disciplinadoras e utópicas que se multiplicavam no final de XVIII, e o vê como um defensor do *laissez-faire*, porque apostava na eficiência da iniciativa privada, mas era cético em relação à teoria da igualdade.

Para a autora, diferentemente de seu tradutor francês, Étienne Dumont, que o considerava como um filantropo, Bentham foi, na verdade, o “apologista da boa administração, racional e barata” (BRECIANI, 1987, p.196).

A compreensão da historiadora é a de que no “Panóptico nada é natural, tudo é artifício, um vasto dispositivo mecânico onde nada escapa ao cálculo, à previsão” (BRECIANI, 1987, p.196).

Acompanhando o original que Bentham enviou ao Deputado da Assembléia Francesa, M. J. Ph. Garran²⁴, foram uma carta de apresentação do próprio Bentham e um resumo em francês do *Panóptico*.

Nessa carta, Bentham (1987, p.199) solicita permissão para construir seu modelo de reforma, propondo-se inclusive a se fazer de carcerário voluntário, para demonstrar a confiança e convicção que deposita neste seu projeto.

A síntese, de tradução francesa, apresenta o Panóptico como um “instrumento bastante energético e útil que os governos poderiam aplicar a diferentes objetos da mais alta importância”, porque, por meio deles, seria possível se tornar senhores das ações, das ligações, das circunstâncias e das impressões das vidas das pessoas sob cuidados (BENTHAM, 1987, p.200).

O conceito de educação que permeia o documento é o de que ela é o

²³ Apresentadora do documento Panóptico, de Bentham, publicado pela Revista Brasileira de História, São Paulo, v.7, n.14, 1987.

²⁴ Conforme se encontra em Bentham (1987, p.199).

resultado de todas as circunstâncias às quais uma criança está exposta. Cuidar da educação de um homem é cuidar de todas as suas ações: é colocá-lo numa posição onde se possa influenciá-lo como se deseja, pela escolha das coisas que o rodeiam e das idéias que nele se quer germinar (BENTHAM, 1987, p.200).

O problema que movia Bentham era em como promover a reforma dos costumes, que, a seu ver, estava sendo negligenciada, para estabelecer e manter a ordem, no interior de espaços restritos. Para ele, muitos estabelecimentos podiam pôr em prática os princípios de seu modelo, como hospitais, manufaturas e escolas. Todavia, as cadeias foram os primeiros estabelecimentos escolhidos para começar a experienciar seu modelo (BENTHAM, 1987, p.200; p.225).

Outra questão a resolver era de que como um só homem pode ser suficiente para cuidar perfeitamente de um grande número de indivíduos?

Por meio da inspeção constante, defendia Bentham (1987, p.201).

Com base nessa premissa, Bentham desenvolve um projeto arquitetônico atento a todos os detalhes que facilitassem a promover e a criar a convicção da vigilância constante, tal como a máxima que o tornou conhecido: "o olho do mestre está em todos os lugares" (BENTHAM, 1987, p.202).

O ideal arquitetônico benthamita é uma construção circular, com uma torre mais elevada no centro, que viabilizava com maior eficiência a Inspeção. Essa disposição arquitetônica sintetiza a vantagem essencial do Panóptico, "a faculdade de ver, com um olhar, tudo o que aí se passa" (BENTHAM, 1987, p.202).

Os princípios que sustentam o ideal de Bentham podem ser sintetizados e apresentados da seguinte forma:

- a economia nas despesas e a publicidade deviam reger as ações e os procedimentos da administração (BENTHAM, 1987, p.212);
- a economia do tempo devia priorizar combinações variadas de trabalho e de ocupações, para evitar o ócio e a monotonia; a defesa da limpeza e da higiene era realizada como estimulantes contra a preguiça (BENTHAM, 1987, p.217; p.219);
- a preocupação em classificar e distribuir as pessoas por sexo, classe e grupo;
- a defesa do trabalho, não como punição, mas como algo prazeroso e que poderia promover consolação (BENTHAM, 1987, p.217);
- promover o estabelecimento de alguma gratificação, recompensa ou participação dos lucros pelo trabalho realizado (BENTHAM, 1987, p.218);
- a propagação da responsabilidade mútua; da institucionalização da denúncia, uma vez que todos são inspetores uns dos outros (BENTHAM, 1987, p.222);
- a alimentação devia ser econômica, e nas roupas, devia haver alguma marca de humilhação (BENTHAM, 1987, p.218);
- os castigos deveriam ser impostos conforme a natureza dele, por exemplo, para xingamentos, impor a mordaca; para os atos violentos, colocar a camisa de força; não trabalhou, suspende a comida, e principalmente poupar os prisioneiros condenados a trabalhos forçados de castigos corporais (BENTHAM, 1987, p.207).

E, finalmente, a criação e a defesa da escola, dentro e fora de outras instituições que encarceravam o indivíduo, como meio de transformar homens ignorantes em membros úteis para sociedade, ensinando a ler, a escrever, a contar, moral, religião, música e desenho (BENTHAM, 1987, p.220).

Para Bresciani (1987, p.197), os presidentes provinciais brasileiros buscaram experimentar os ideais benthamitas, construindo em 1834, em São Paulo, a Penitenciária do Catumby, com base no sistema de Auburn²⁵.

Da mesma forma que o Estado foi dilatando seu poder, substituindo pessoas, como capitão do mato, e, posteriormente, o Juiz de Paz, bem como assumindo funções, como a dos açoites, que eram originariamente populares, também o fez em relação aos comportamentos sociais, instituindo mecanismos que regulavam a vida dos homens inferiores.

O Estado vai penetrando nas relações entre senhor/escravo, interferindo nelas por meio da organização das forças policiais, encaminhando a formação do povo, começando por vigiar e disciplinar as pessoas que compunham as instituições repressoras, nas escolas militares e depois nas civis, por meio da instrução militar benthamita e elementar, com a instrumentalização fornecida pelos ideais de Lancaster, com o Método Lancasteriano.

Entretanto, o que o Método Lancasteriano, de fato, propunha para que a Monarquia brasileira e suas elites optassem por ele para disciplinar um segmento – forças militares – que, por origem, é disciplinador? De que forma poderia o Método transformar os homens das classes subalternas em soldados, em agentes do Estado, para vigiar e disciplinar sua própria classe social?

Paralelamente à violência que se estabeleceu nas relações do sistema de dominação, no Brasil, da Colônia à República, para garantir a hierarquia e a obediência, a instituição do Método Lancasteriano, que também funcionava sob a disciplina militar benthamita e promovia o ensino da obediência, o fez pela autodisciplina, pela auto-regulação e não mais pela imposição da força física.

Não se pode descaracterizar a influência militar do método, porque Bell, antes de Lancaster e contemporâneo dos ideais benthamistas, organizou os primeiros

²⁵ Inaugurado em 1821, na cidade de Nova Iorque, alternando solidão à noite e trabalho coletivo durante o dia.

procedimentos de seu método no interior de uma instituição militar. Por mais que Lancaster afirmasse que se distanciava do ideal marcial, essa influência ficou registrada em todo seu plano pedagógico.

Destaco que a apresentação e a análise dos objetivos, características e procedimentos didáticos e pedagógicos do Método Lancasteriano serão objetos de análise do próximo capítulo, entretanto, de antemão, posso adiantar que, para manter a ordem necessária ao desenvolvimento do plano, inclusive entre os monitores, Lancaster (1805; 1823) estabeleceu um sistema de *Ordens*, composto de poucos comandos e bastante simples, para evitar dúvidas quanto ao seu entendimento e a sua execução. As ordens eram manifestadas por meio de comandos, como

desatem os chapéus, sentem, tirem as lousas, escrevam, fora, andem para frente, vão, mostrem as lousas ao mestre, andem para trás, guardem as lousas, coloquem os chapéus, vão (LANCASTER, 1805, p.108; 1823, p.69).

Essas ordens (ou comandos) eram transmitidas pelo mestre aos monitores, e estes, por sua vez, transmitiam-nas, sem alterá-las sob hipótese alguma, aos discípulos.

Apesar de Lancaster (1805) afirmar ter tido o cuidado de evitar o campo dos comandos de cunho militar, ele previa que

[...] quando o monitor precisa ordenar que a classe se mova à direita ou à esquerda, isto é feito preferencialmente sob forma de sinais, para evitar comandos. Para a direita é '**Vão**' ao invés de '**Marchem**' e também '**Parem**' ao invés de '**Alto**' (LANCASTER, 1805, p.108 – Grifos do autor)

Parecia a ele que dessa forma ficava diferente a imagem da prática desenvolvida pelos homens que estão sob regime de quartel.

Esse poder que se exerceu sobre os corpos foi feito mediante a inspeção, a vigilância e, para Foucault (1998, p.188),

ele se apóia, no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina (FOUCAULT, 1998, p.188).

O Sistema de Ordens, como outros procedimentos lancasterianos, tinha a função de ser simples para ser bem executado, para evitar a dispersão da atenção e, fundamentalmente, para impedir que houvesse deslocamentos e também movimentos físicos desnecessários em aula. Tanto na sala de aula lancasteriana como nas Tropas, percebe-se que o saber se movimentar é prioridade.

No Brasil, durante o período imperial, institui-se um mecanismo de poder, de dominação, que não feria os interesses da Monarquia, legitimada por meio da teoria jurídico-política da soberania (poder do Rei) e edificada sob um poder que estava mais vinculado à terra e a seus produtos. E também não feria os interesses das classes dominantes mais centrados na emancipação política e econômica e na preservação da estrutura social escravista. Um poder que não deixou de atuar e exercer seus domínios sobre o território ocupado por seus produtos, mas que aumentou sua esfera de atuação, incidindo sobre a população em geral, sobre os pobres, visando seus comportamentos, suas almas e sobre seus corpos.

Foucault (1984, p.125) identifica duas produções redigidas simultaneamente no século XVIII, que têm por tema o corpo humano, mas sob perspectivas muito diferenciadas. Uma delas era da autoria de Descartes, a outra, o "*Homem, uma Máquina*", de La Mettrie. A primeira incidiu sobre a forma anátomo-meta-física, a que médicos e filósofos deram continuidade; a segunda foi redigida sob a forma técnico-política, constituída por um "conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo" (FOUCAULT, 1984, p.126). A primeira tratava do funcionamento e da explicação do corpo, a outra da sua submissão e da sua utilização.

Para Foucault (1986, p.126), a segunda perspectiva, a de La Mettrie, era uma teoria de adestramento, que submetia o corpo, amparada na noção de docilidade. E que o uso dessa “mecânica de poder” preocupou-se muito mais com o desenvolvimento da ação, com as minúcias do gesto e do ato, do que propriamente com seus resultados, e há muito tempo já era usada em escolas e em colégios e que, posteriormente, foi encontrada também nas organizações militares.

Nas escolas, já se percebia esse mecanismo no *Tratado sobre as obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*, de Jean-Baptiste de La Salle, mas foi com as Escolas Mútuas ou Lancasterianas que ele atingiu sua forma mais aperfeiçoada.

Nos exércitos, o soldado se reconhece e é reconhecido de longe, pela sua maneira de se posicionar, de ficar onde for necessário, de se deslocar com precisão e destreza. O controle sobre ele iniciou-se no momento em que começaram a lhe ensinar esse saber militar e disciplinar que o fabrica (FOUCAULT, 1998, p.106; p.125).

Essa forma de inserir tanto soldados quanto alunos em espaços individualizados, quartel ou escola; de os controlar sobre permanente visibilidade, classificando-os e combinando-os por classes; de os manter ocupados constantemente por meio de tarefas repetitivas, diferentes, mas graduadas; de fabricar o soldado pelas técnicas específicas que o considera tanto como objeto como instrumento de poder, é denominado por Foucault (1984) de “poder disciplinar”.

A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1984, p.189).

O poder disciplinar por meio do Método Lancasteriano vai incidir, gerenciar e controlar a ação dos homens que não estão ajustados à ordem social.

Dessa forma, o poder do soberano e das disciplinas se constituiu em um mecanismo de poder mais geral, não só na neutralização dos perigos, como também e fundamentalmente, fabricando, nas escolas e nas forças militares, homens úteis para o Brasil, neste período de investigação, o do Império Brasileiro.

Em síntese, pode-se identificar, pelo menos, três funções na opção por se construir escolas lancasterianas no interior das forças militares. A primeira é a de disciplinar homens indisciplinados e torná-los bons soldados; a segunda é a de que, a partir da disciplinarização, eles vigiarão como soldados a população em geral, e uma terceira advém de que soldados mestres atuarão sob o corpo, tanto no de outros soldados, intensificando a disciplinarização, como no social mais geral, por meio do corpo infantil.

No Brasil, a educação por meio do Método Pedagógico funcionou não só nos ambientes escolares, como também atuou, primeiramente, entre os agentes da ordem, a classe militar, na promoção da hierarquia, da disciplina e da obediência. Em terras brasileiras, as escolas imperiais de instrução elementar atuaram como centro de excelência na história das instituições disciplinares.

Finalizo este Capítulo, destacando que, a meu ver, a proposta de anexar o Método Lancasteriano pela Monarquia e elites ilustradas, durante o período que gira em torno da constituição do Estado Nacional, nas demandas sobre a formação e instrução do povo brasileiro, promove um deslocamento de algumas posturas da historiografia da área da Educação, que entende a educação e a escola como instâncias que apenas refletem, que acompanham simplesmente o movimento social, que, como objeto de investigação, não oferecem explicações para esse mesmo movimento, mas que carecem sempre de explicação.

A análise da anexação do Método Lancasteriano como dispositivos da área pedagógica permite perceber que, em determinadas circunstâncias, esses mecanismos, que têm história e tecnologia própria, são anexados ao movimento

mais geral da sociedade, porque estão em conjunto com outros mecanismos, interferindo nos movimentos sociais e culturais.

Em conjunto, atuando no mesmo nível que outros mecanismos repressores, a disciplinarização aos soldados se iniciou com a introdução de um método pedagógico, para que eles agissem como agentes do Estado Monárquico.

A ênfase se desloca para a educação, para a escola, para um método pedagógico, para um detalhe, que se desenvolveu fora da dominação global, mas que incorporada por ela.

No intuito de preservar o dogma do Estado monárquico, o Método Lancasteriano, entendido como um dispositivo do poder disciplinar, que tem uma história e uma tecnologia própria, será, em seus detalhes, mais bem explorado no próximo capítulo.

PARTE 2

**O UNIVERSO DA ESCOLA LANCASTERIANA:
UM RECORTE A PARTIR DA PROVÍNCIA
DE SÃO PAULO**

A proposta fundamental deste trabalho é a de analisar a anexação do Método Lancasteriano pelo Estado como instrumento de disciplinarização das classes subalternas, a fim de transformá-las em classes civilizadas ou disciplinarizadas.

Na primeira parte do trabalho apresentaram-se questões pertinentes à problemática proposta, desenvolvendo análises em torno da interdisciplinaridade da temática; investigando sobre quem recaíram as iniciativas da implantação do Método e sobre quais as razões que determinaram que as forças militares fossem o primeiro segmento social a “usufruir” do Método. As elites e as forças militares foram privilegiadas, como recortes investigativos, com o objetivo de construir um conhecimento que revelasse com maior riqueza de detalhes a “intimidade” da relação entre educação e sociedade.

Nesta segunda parte objetiva-se ser mais pontual, apresentando uma análise mais detalhada dos procedimentos metodológicos, a fim de que se possam estabelecer relações mais inteligíveis e evidenciar a pertinência pedagógica e disciplinar do Método Lancasteriano com o projeto “civilizatório” deflagrado pelas elites dirigentes do recém-fundado Estado Nacional.

Dessa forma, nesta segunda parte do trabalho os objetos de análise são os objetivos, os pressupostos e as estratégias do Método Lancasteriano e a forma como foi anexado ou aplicado nas escolas da Província de São Paulo. Evidenciam-se as permanências e as transformações sofridas no processo de sua “naturalização” ou de seu “abrasileiramento”, no transcurso do século em que se pretendia construir um ideal de nação brasileira.

O desenvolvimento desta questão está dividido em cinco capítulos, que se articulam em torno das características do Método Lancasteriano e do seu desenvolvimento nas escolas da província paulista.

CAPÍTULO 4

A INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, NO INÍCIO DO SÉCULO XIX

Interessa, neste capítulo, analisar os principais aspectos conjunturais da Província de São Paulo, *locus* privilegiado desta pesquisa, no início do século XIX, período em que se implantou o Método Lancasteriano, e aspectos da situação da instrução no período que cerca a construção do Estado Nacional.

Inicia-se apresentando algumas características conjunturais da Província, identificando os contornos materiais sobre os quais o Método se instituiu, e depois examina a situação da instrução nessa região, a fim de agregar mais elementos à compreensão da implantação do Método Lancasteriano em São Paulo.

4.1 ASPECTOS CONJUNTURAIS DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

Nas primeiras décadas do século XIX, mais precisamente em 1823, a população brasileira era de 3.960.866 (três milhões, novecentos e sessenta mil, oitocentos e sessenta e seis) habitantes, e a da Província de São Paulo era de aproximadamente 280.000 (duzentos e oitenta mil), divididos em 37 (trinta e sete) vilas, freguesias e capelas (MARCÍLIO, 1974).

Observa-se que o desenvolvimento populacional paulista foi se fazendo muito lentamente, principalmente na primeira metade do século XIX. No final da

década, em 1829, somam-se 38 (trinta e oito) vilas, 78 (setenta e oito) freguesias, 9 (nove) capelas curadas e 66 (sessenta e seis) não curadas, com 33 (trinta e três) escolas públicas e 35 (trinta e cinco) escolas particulares de primeiras letras¹, e em 1836 havia 46 (quarenta e seis) vilas na Província (MARCÍLIO, 1973, p.101). Somente a partir de 1855 a taxa de crescimento populacional em São Paulo acelera-se (MORSE, 1970).

É evidente que quando se fala em população, nesse período, é necessário destacar a existência de duas populações distintas, a livre e a escrava.

Havia, em 1836, uma população de 5.319 (cinco mil e trezentos e dezenove) pessoas registradas como escravas e 21.933 (vinte e um mil e novecentos e trinta e três) pessoas livres, o que quer dizer que 24,2% da população paulista era de escravos. Esses exerciam funções que iam da agricultura à criação de animais; dos ofícios artesanais ao trabalho como pequenos comerciantes, tais como quitandeiros(as) e padeiros(as); nos transportes internos e externos e nos afazeres domésticos (MARCÍLIO, 1973, p.129).

Paralelamente ao trabalho realizado pelos escravos, identifica-se um lento aumento nas atividades consideradas urbanas, advindas das exigências criadas pela vida na cidade, que crescia, tornando-se mais complexa. Richard Morse (1973), historiador de São Paulo, apresenta uma tabela sobre os grupos ocupacionais da cidade de São Paulo, do ano de 1818, que permite observar algumas características interessantes sobre a população e sobre como sobreviviam.

O autor apresenta a população dividida em grupos populacionais (corpo militar, magistrado, clero regular e secular, religiosos, agricultores, negociantes, artistas, jornaleiros, condutores, madeireiros, mineiros e mendigos), e o percentual numérico desses grupos revela que uma grande parte da população paulista sobrevivia, basicamente, do trabalho agrícola.

¹ Discurso Presidente da Província, no dia 1º de dezembro de 1829 (RTIHGEB, XXXVI, 1873, p.245-247).

Entre 1798 e 1836 os paulistas eram, em sua grande maioria, fazendeiros e modestos lavradores, que sobreviviam da produção de amendoim, farinha de mandioca, feijão, milho, arroz, algodão, café, chá, aguardente de cana, óleo de amendoim, gado, couro, tecidos de algodão, telhas, e principalmente chá, que se tornou a principal lavoura da província nesse período. A criação de animais, como galinhas, carneiros, cabras e vacas, também gerava sustento e comércio. A comercialização dessa produção era realizada em feiras livres, de modo direto entre o produtor rural e o consumidor (MARCÍLIO, 1973).

A característica rural definia seus traços e o perfil econômico da província. Influenciou também o gerenciamento dos serviços públicos e a arquitetura, já que os materiais utilizados nas construções eram feitos, principalmente, de taipa.

Bruno (1954) observa que mesmo após a instalação de pequenas fábricas de telhas e tijolos, a preferência ainda era pela utilização da taipa, em detrimento dos tijolos, que foram relegados para o uso no ladrilhamento, haja vista que até o Seminário Episcopal, construído entre os anos de 1855 e 1860, já na segunda metade do século, foi feito de taipa, apesar de haver na cidade 9 (nove) fábricas de tijolos.

Para Morse (1970), o ser rural caracterizava não só a população em geral mas também predominava entre os membros mais importantes do setor político, como vereadores que moravam em suas fazendas, distantes das cidades.

Diferentemente de outras regiões do país, que se fizeram sob a tutela dos grandes proprietários de terra, a província paulista era composta de pequenos proprietários, voltados quase que obrigatoriamente para o mercado interno. Se por um lado a localização, principalmente da capital da província, não favorecia o acesso ao mar, por outro lado foi essa condição que a obrigou não só a se tornar auto-suficiente mas também a criar formas de desenvolver o comércio para o interior da província. Estas circunstâncias ajudaram a construir o *espírito empresarial paulista*.

Premida pelos acordos baseados na preeminência inglesa, a administração imperial caracterizadamente centralizadora, onerava e exauria os cofres municipais e provinciais.

A prosperidade, para Franco (1983, p.107), rondava apenas as cercanias fluminenses, e por todo vale do Paraíba, isto é, na região paulista a imagem era de carência e escassez geral, e de desoladora pobreza.

Somente a partir do desenvolvimento da cultura do café, por volta de 1869, é que a Província paulista começou a progredir. Com o café veio a prosperidade para donos de engenhos, tropeiros, mercadores, vendeiros e lavradores, que “enriqueceram, afazendendo-se” (FRANCO, 1983, p.209).

Mattos (1999, p.43) identifica que a partir do esgotamento das jazidas auríferas promoveu-se uma grande mobilidade da população, entre os limites das capitanias de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo onde se investiu na atividade agrícola e pastoril.

Ao longo do curso médio do Paraíba formou-se a principal zona produtora de café, sobrevivendo o interesse em fundar, desde 1829, a Província de Resende².

Para Mattos (1999, p.47), a Província de São Paulo, até então reconhecida pela sua produção de subsistência, começa a ter na sua lavoura, principalmente na cana de açúcar, e posteriormente na expansão cafeeira, o seu grande desenvolvimento.

Em defesa dos interesses dessa grande lavoura, os “homens de uma espécie nova” começaram a assumir, na vida social e política da Província, lugar de destaque, estabelecendo uma nova relação de forças.

² Composta pelos municípios de Bananal, Areia, Cunha e Guarantiguetá, da Província de São Paulo; Resende, Valença, Parati, São João Marcos e Ilha Grande, da Província do Rio de Janeiro; Campanha e Baependi, da Província de Minas Gerais (MATTOS, 1999, p.45).

Os outros grupos profissionais existentes advinham do trabalho artesanal ou industrial, realizado por artífices, de forma legal, mas domesticamente.

Em 1820 “[...] 4 sapateiros, 4 alfaiates, 2 celeiros, 1 caldeireiro e 1 carpinteiro foram qualificados como mestres examinados ou receberam permissão de trabalhar ao público com sua loja aberta” (MORSE, 1970, p.71), enquanto as fábricas de armas e tecidos finos que D.João VI transferiu do Rio de Janeiro para São Paulo não conseguiram se manter. A fabricação manual de algodões e lãs mais grosseiras e a fabricação de chapéus de feltro, uma especialidade paulista, foram as principais manufaturas da capital da província.

Nesse período, a capital tinha aproximadamente “[...] trinta e oito ruas, dez travessas e seis becos [...]” (MARCÍLIO, 1973, p.172 ou MORSE, 1970, p.44); desse total, 3 (três) ruas, que giravam em torno dos três mosteiros, o do Carmo, o de São Francisco e o de São Bento, compunham o centro da “localidade”. Apesar de seu pequeno porte, era ela, a capital da província, quem sustentava e promovia a ligação entre os núcleos populacionais provinciais, isolados e distantes uns dos outros.

É interessante registrar que o projeto civilizatório europeu emerge no processo de urbanização e impõe alterações, a partir das Leis e Ordenações, em 1810. As ruas, cristalizadas como símbolo fundamental da modernidade, e que hoje são conhecidas como 15 de novembro, 7 de abril e Voluntários da Pátria, originalmente eram conhecidas como Beco da Cachaça, Beco do Sapo, Rua do Jôgo da Bola, Beco dos Cornos, entre outros nomes populares (MORSE, 1970).

A fantasia urbana, com as futuras construções das estradas, com as desapropriações, com as derrubadas de cercas, com os recortes de sítios, também se configuravam para Barreiro (1988, p.263) como mais uma estratégia promovida pela dinâmica da modernidade, que desapropriaria os pequenos produtores independentes, provenientes das classes subalternas.

Todavia, ainda que houvesse iniciativas modernizantes, o ambiente não ajudava a fortalecer os empreendimentos mais sofisticados. A principal consequência desse contexto foi a de que até meados do século XIX a província permaneceu centrada em seus problemas internos e mantendo relações sociais muito parecidas com as do período colonial.

Não obstante o pequeno desenvolvimento de algumas atividades urbanas, o que se constata é que a cidade de São Paulo, para existir, enfrentava problemas como por exemplo a falta de vias de acesso. As estradas constantemente tomadas pelo mato, a existência de buracos, e os inumeráveis desabamentos de pontes constituíam sérios empecilhos ao escoamento da produção.

Os vários rios que estão ligados à memória da província e da cidade de São Paulo, como Tietê, Tamanduateí, Pinheiros, Juqueri, Cotia, Anhagabaú, Pacaembu, Ipiranga e Pirajussara, devido às suas constantes inundações, estavam longe de apresentar uma forma regular de transporte. Não só eram vistos como responsáveis por grandes transtornos como também foram, em grande parte e durante muito tempo, considerados como obstáculo à ocupação. Apesar da riqueza hidrográfica da região, o abastecimento de água era bastante deficiente (MARCÍLIO, 1973; BRUNO, 1954).

Outros serviços que exigiam formação mais especializada, como agentes de saúde ou bombeiros, inexistiam, e quando a necessidade obrigava, tudo era feito na base do mutirão, da ajuda mútua. Para Franco (1983, p.119), os problemas locais eram costumeiramente, rotineiramente resolvidos pelos próprios moradores ou pelos próprios servidores públicos, com recursos pessoais. O amadorismo e a improvisação caracterizaram também os servidores, as instalações e os serviços públicos. Faltava qualificação profissional, aprimoramento técnico e até adestramento intelectual ao corpo de jurados (FRANCO, 1983, p.151).

Diferentemente dos grandes centros urbanos europeus, como Londres, São Paulo não apresentava sinais de tensão social, política, econômica, cultural e

emocional, próprios de uma sociedade altamente civilizada, mas apresentava outros, oriundos da sociedade cafeeira, plena de tensões, autoritária e contraditória (FRANCO, 1983, p.221).

Para os viajantes³, São Paulo foi considerado como o lugar ideal para se construir a futura indústria do Brasil. Justificavam esse parecer pelo baixo custo de vida, e pelo clima – considerado infinitamente superior ao de outras cidades brasileiras, por assemelhar-se ao europeu (MORSE, 1970).

Spix e Martius (1981) declararam que além do clima temperado – elemento que contribuiu para a construção da imagem, da representação de São Paulo como lugar privilegiado para ancorar os alicerces do progresso da nação e da futura industrialização do país – existiam outros motivos ou façanhas para demonstrar que São Paulo despertava um “[...] maior interesse histórico [...]”, visto que a província foi palco para as primeiras iniciativas evangelizadoras dos jesuítas Nóbrega e Anchieta. A partir disso, parece que os paulistanos sempre divulgaram que possuíam uma “história própria” (SPIX; MARTIUS, 1981, p.138).

Parece que essa *outra história* também está atrelada ao perfil do paulistano, que igualmente foi objeto de considerações interessantes por parte dos primeiros viajantes do século XIX; e, logo, está relacionada ao comprometimento e ao envolvimento das autoridades paulistanas nas lutas pela Independência do Brasil.

Para Orbigny (1976, p.177), os paulistas possuíam “[...] o gênio inventivo e a imaginação ardente. Fazem-se, entre eles, estudos clássicos, que acompanham, de maneira bastante satisfatória, a evolução das novas idéias”.

Todavia, destacava-se o caráter. Ser paulista era motivo de honra e sinônimo de dignidade. A franqueza e o modo altivo de ser era interpretado como mais uma demonstração da seriedade do caráter do paulista (SPIX; MARTIUS, 1981).

³ John Mawe esteve em São Paulo em 1808; Gustavo Beyer em 1813; Von Martius em 1817; Saint-Hilaire em 1819, Alcide d’Orbigny em 1826 e D.P.Kidder em 1839.

A fama que circulava pelo Brasil sobre o paulista era a de ser um homem hospitaleiro, corajoso, romântico, mas com gosto para aventuras e perigos (SPIX; MARTIUS, 1981).

Os paulistas também se destacavam e se diferenciavam da maioria dos brasileiros em sua aparência física: a mestiçagem característica da população brasileira era substituída pelas características físicas dos europeus; os paulistas foram comparados aos suíços.

Expoentes da literatura do século XIX também destacavam o perfil dos paulistas, como fez José de Alencar, em *Sonhos d'Ouro*, o qual apresentava os paulistas como seres desconfiados (BRUNO, 1954, p.140).

O paulista foi definido como um indivíduo não só de caráter desconfiado mas também obediente a regras de comportamentos e etiquetas para os diferentes grupos sociais. Entretanto, desprezioso e muito mais preocupado com asseio e com a comodidade do que com a elegância e a suntuosidade. A falta de luxo e a ausência da opulência, somadas às características inconstantes do trabalho realizado pelos paulistanos caracterizam o *ethos* geral da população paulista. Mas, não se desconsidera que havia entre os paulistas uma tradição de autoconfiança e um reconhecimento de liderança da Província, que renasceu por ocasião das lutas pela Independência, para o citado historiador (MORSE, 1970).

Para Holanda (1987, p.68) os paulistas, mais do que colonizadores, eram aventureiros.

Para Franco (1983, p.153), essa "construção da autoconcepção honorífica dos herdeiros dos bandeirantes", que concebia os homens como altivos, independentes, virtuosos, destemidos, de bom coração, honrados e corajosos se fez como uma conduta legítima, um modelo socialmente válido para construir e conservar a reputação de valentia, necessária às relações sociais. Todavia, a historiadora demonstra que esse "tipo" não resistiu com as mudanças advindas com a supressão

da escravidão do índio e com o início do trabalho nas minas, mas admite que a austeridade, a rusticidade e a simplicidade, aspectos fundamentais da origem tosca do homem paulista se conservou, mesmo com o seu posterior enriquecimento (FRANCO, 1983, p.157; p.195).

Apesar de a expansão cafeeira promover melhorias materiais e um refinamento no trato social, essa sociedade se caracterizou pela produtividade e não pelo dispêndio. Para Franco (1983, p.207), a riqueza vai ser identificada nos ambientes e nas maneiras, posto que a alimentação e o vestuário mantiveram a simplicidade originária. Franco (1983, p.110) comenta que, se dependesse de seu vestuário e da sua alimentação, dificilmente os paulistas seriam considerados ricos, pelos viajantes.

Para Moraes (1982), médico, historiador e cronista contemporâneo ao período em estudo, a influência das autoridades paulistas na direção da formação do estado brasileiro antecede sua constituição.

A meu ver, a intenção de promover a divulgação da *Memória* de Martim Francisco, foi uma das formas, entre outras iniciativas dos paulistas, de participar do panorama nacional, no período que gira em torno da constituição do estado nacional.

Quando D. João VI regressou a Portugal, em abril de 1821, instalou-se no Brasil, em particular na Província de São Paulo, um clima de oposição e de resistência às novas Cortes Constituintes de Lisboa. Essas circunstâncias permitiram que em São Paulo, em 23 de junho de 1821, ocorresse o seguinte: “[...] na Praça dos Paços do Conselho (os manifestantes) tocaram rebate no sino da câmara, e dando vivas à religião, a el-rei e à constituição, proclamaram um Governo Provisório” (MORAES, 1982, p.133).

A chefia do Governo Provisório ficou com o Capitão-General João Carlos Augusto Ulrico de Oeynhausen-Gravenburg, que já estava no poder desde 25 de abril de

1819, ficando lá até 3 de junho de 1821⁴ (MORSE, 1970). Na vice-presidência ficou José Bonifácio. Para responder pelos poderes eclesiásticos foi nomeado o Rev. Arcipreste Felisberto Gomes Jardim e o Rev. Cônego Tesoureiro-Mor João Ferreira de Oliveira Bueno⁵; para as Armas, o Coronel Antônio Leite Pereira da Gama e o Coronel Daniel Pedro Muller⁶; para o Comércio, o Coronel Francisco Inácio e o Brigadeiro Manuel Rodrigues Jordão⁷; para a Literatura e o Ensino Público, o Tenente-Coronel André da Silva Gomes e o Rev. Francisco de Paula Oliveira⁸; pela Agricultura, o Dr. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro⁹ e o Tenente-Coronel Antonio Maria Martin; para deputado e secretário do Interior e da Fazenda, o Coronel Martim Francisco Ribeiro de Andrada¹⁰; para deputado e secretário da Guerra, o Coronel Lázaro José Gonçalves e para deputado e secretário da Marinha, o Chefe de Esquadra Miguel José de Oliveira Pinto (MORAES, 1982).

Nos embates entre as elites mais representativas, nomes como o dos Andradas, entre outros, ajudaram a província paulista a participar, com maior vigor, do processo da autonomia nacional.

A Província de São Paulo, na primeira metade do século XIX, ainda era precária, mas já apresentava alguns sinais – quer por algumas características econômicas, quer pelo perfil dos paulistanos, quer pela projeção nacional de certos segmentos de suas elites – do papel significativo que representaria no cenário nacional.

4.2 A SITUAÇÃO DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

⁴ Encontra-se uma divergência sobre o nome do Governador de São Paulo no período de 1819 a 1821. A historiadora Maria Luiza Marcílio fala em José Augusto Oeynhausén (MARCÍLIO, 1973), diferentemente, de Moraes (1982), de Morse (1970) e do organizador das notas da obra de Spix e Martius (1981), Basílio de Magalhães, que citam João Carlos Oeynhausén (1981).

⁵ Sacerdote formado em Coimbra.

⁶ Autor de importantes projetos de estatística e de engenharia em São Paulo.

⁷ Filho de negociante de panos e ouro em Goiás.

⁸ Professor público de filosofia racional e moral.

⁹ Advogado formado em Coimbra, posteriormente foi Ministro do Império e Diretor da Academia de Direito de São Paulo.

¹⁰ Ambos formados em Ciências Naturais, em Coimbra.

Apesar do contexto material desanimador, a cidade de São Paulo, no jogo de interesses provinciais, foi escolhida para sediar o primeiro curso de Direito do país¹¹.

É interessante lembrar que o governo português não permitiu, durante todo o período de colonização, a criação de estabelecimentos de escolas superiores, em defesa da manutenção da dependência. Preferia custear, com bolsas amealhadas por meio da Nova Contribuição Literária¹², os estudos dos menos favorecidos do que permitir a criação de uma elite pensante em território brasileiro (CARVALHO, 1996). Com a chegada de D.João, com o estabelecimento do Reino Unido e com a Independência, os cursos começaram a ser estruturados no Brasil.

Carvalho (1996) atribui considerável importância à introdução do curso de Direito no país. As elites governantes seriam reconhecidas pela sua formação, em Coimbra, em São Paulo ou em Olinda.

A geração que criou o Estado Nacional Brasileiro se formou em Coimbra e exerceu sua influência até meados da década de 50, período que foi compreendido como a fase da consolidação política do sistema imperial. Na segunda metade do século, as gerações políticas já eram fruto da educação jurídica brasileira.

A criação do Curso Jurídico acabou por oferecer à cidade de São Paulo novos horizontes, visto que diversas medidas foram tomadas para atender às demandas advindas com o seu funcionamento. Iniciativas como a de promover a organização do serviço de limpeza e higiene pública; a de proibir a velha tradição de construir casas com portas e janelas que se abrissem para as ruas; a de realizar o calçamento e a arborização das ruas e praças; e a de promover a

¹¹ Decreto de 11 de agosto de 1827: criou as faculdades de Direito em São Paulo e em Olinda. Na Província do Rio de Janeiro já existiam o curso de Medicina e a Escola Militar. Na Bahia, uma outra escola de Medicina. Posteriormente foi a vez de Minas, com a criação das Escolas de Farmácia e Engenharia, e do Rio Grande do Sul, de uma outra Escola Militar (CARVALHO, 1996).

¹² Imposto semelhante ao Subsídio Literário.

iluminação pública etc., transformaram a fisionomia da cidade, modernizando-a (MARCÍLIO, 1973).

Não obstante as condições materiais e de subsistência serem precárias, estavam, desde o início da década de 20, entrando novas idéias, novos conceitos econômicos, políticos e culturais na Província (MORSE, 1970).

O ano de 1827, auge da preeminência inglesa no Brasil, mostra o Estado assumindo seu papel na promoção e na criação de instituições, incluindo as educacionais, com a criação do Curso Jurídico e com a implantação do método lancasteriano para as aulas de primeiras letras, por meio da Lei de 15 de outubro.

Na Província de São Paulo, a situação da instrução pública não se diferenciava do quadro conjuntural provincial, caracterizado, como foi visto anteriormente, pela pobreza, pela subsistência rural, pelo isolamento de suas vilas, pela introversão de sua população, pela precariedade de transporte e comunicações, pela ausência de indústrias e da imprensa.

Quando Martin Francisco desejou criar uma aula de Geometria na Província paulista, foi aconselhado a não fazê-lo pelo Capitão-General Antonio de Mello Castro e Mendonça. O motivo era o *pouco gosto* pelos estudos, por parte da população. Sugeriu-se, então, que ele procurasse emprego em um dos postos do exército, ensinando matemática, além do que também poderia auxiliar na defesa da Província¹³.

Ou seja, também na educação tudo estava por fazer, inclusive desenvolver o gosto pela erudição, pelo estudo. Uma empreitada que demandaria muito esforço e tempo, tanto que na década de 60 ainda persistia, na perspectiva das elites, o desinteresse da população pela própria instrução, hábito que o viajante suíço

¹³ Documentos interessantes para a História e costumes de São Paulo (DIHCSP, XLIV, 1915, p.285-287).

Agassiz (1975), em 1865, percebeu e comentou, afirmando que a população ainda não a apreciava o bastante. Seu comentário se insere na noção de que a instrução era considerada base necessária e fundamental de uma civilização superior.

Para Fragoso (1972), no início do século, na Província de São Paulo, somente nas principais vilas da Capital existiam algumas escolas régias de estudos menores ou de primeiras letras, gramática latina e filosofia. Nas distantes Vilas de Paranaguá e Santos, aulas de primeiras letras e gramática latina; em São Vicente, Curitiba e Moji das Cruzes havia somente aulas de primeiras letras, e em São Sebastião e Taubaté, duas aulas de gramática latina.

Rafael de Tobias de Aguiar¹⁴, na década de 20, era um dos membros do Conselho da Presidência da Província; posteriormente, assumiu a presidência e foi defensor das idéias liberais. Interessado em “[...] pôr a província no encalço das luzes do século, já que [...]” sem luzes os povos jamais poderiam ser felizes, investiu em questões ligadas a Educação na província, defendendo sua necessidade e sugerindo, em 1824, a adoção do Método Lancasteriano.

Em favor da defesa da instrução pública, que não precisava ultrapassar o estágio elementar da instrução, o Método Lancasteriano atendia às expectativas da instrução básica e já tinha angariado *status* de um modelo educacional para promover a civilização; portanto, coerente com os interesses do governo imperial.

Dito de outra forma, sabe-se que o método tornou-se defensável porque se propunha a fazer a escolarização em massa, restringindo os objetivos pedagógicos à leitura, à escrita e às operações elementares da aritmética, enfatizando a autoridade monárquica e promovendo, sob a conduta pedagógica,

¹⁴ Atas do Conselho da Presidência da Província de São Paulo, 1824-1829, sessão de 27 de outubro de 1824, p.15; sessão de 9 de dezembro de 1824, p.29; sessão de 15 de dezembro de 1824, p.32-33, sessão de 27 de outubro de 1825 (DIHCSP, LXXXVI, 1961, p.73).

a defesa da ordem social, que no Brasil estava relacionada com os ditames da sociedade escravista.

Para compreendermos o significado da implantação do Método Lancasteriano na Província de São Paulo, a meu ver é interessante pontuar, ainda que de forma bastante rápida, algumas questões relacionadas ao movimento geral da educação que antecede a sua implantação e que precede seu desenvolvimento.

Antecedendo o período que cerca as demandas da construção do Estado Nacional, no início da segunda metade do século XVIII, quando se iniciam as Reformas pombalinas (a partir de 1759), percebe-se que as estratégias das elites coloniais para evitar as desordens sociais e impor comportamentos “civilizados” às classes subalternas ainda eram pautadas pelo uso da força física e da coerção autoritária.

O ideal pedagógico que se encontra na base do Método Lancasteriano está distante do ideal da Pedagogia iluminista, que propõe e defende a construção do sujeito autônomo.

Os preceitos iluministas influenciaram o período pombalino¹⁵; todavia, posteriormente a essa fase é que eles adquiriram maior poder de influência. No que tange ao âmbito educacional, métodos pedagógicos mais amenos passaram a ser pensados para a instrução das classes subalternas. A intenção das elites era a de modificar as práticas sociais dessas classes por meio da coerção moral, e não física.

A implantação do Método Lancasteriano faz parte desse período em que ainda se defende a imposição de práticas disciplinadoras, por meio do constrangimento físico e do adestramento.

¹⁵ A historiografia oficial define o período pombalino entre os anos de 1759 até 1792, quando D. João VI assume como príncipe regente de Portugal.

Com a oficialização da República (1889) e a abolição da escravidão (1888), o projeto civilizatório adquire outro formato. As elites ilustradas começam a estabelecer maiores diferenças entre o instruir e o educar¹⁶.

Emerge um ideal de educação formativa que ultrapassa o ideal de formação disciplinar do Método Lancasteriano, o que talvez explique, inclusive, o declínio nominal do seu uso alguns anos antes da proclamação da República.

Observa-se, então, que a implantação do Método Lancasteriano se localiza num momento muito peculiar da história da educação brasileira, que se iniciou com as reformas pombalinas (a partir de 1759) mas que, no final do século XVIII, não encontrou ainda terreno fértil para vingar, principalmente numa Província como São Paulo, que àquela época apresentava um panorama social pouco desenvolvido.

Somente com a cultura do café, a partir da segunda metade do século XIX, a Província se tornou mais evidente e assumiu mais efetivamente a dinâmica da modernidade. Suas elites lutaram para preservar a forma política monárquica e desenvolveram estratégias para manter a ordem social escravocrata, assumindo os preceitos liberais e iluministas, conforme suas realidades permitiam.

Desta forma, a educação na Província de São Paulo, na primeira metade do século XIX, desenvolveu-se em correspondência aos ideais das elites paulistas, interessadas na preservação de uma ordem social aliada a um projeto disciplinador das classes subalternas.

Tendo por pressupostos que o Estado e suas elites se interessavam pela Educação, a instrução pública foi arduamente defendida, porque se acreditava

¹⁶ José Veríssimo, autor consagrado no período da proclamação da República, escreve em seu livro intitulado "A educação Nacional" que o sistema de instrução pública oferecido antes de 1889 não merecia o nome de "educação nacional". Era apenas um amontoado de matérias impostas aos alunos e que não tinham nada a ver com a sua realidade. Nas suas palavras, esse sistema podia ser um meio de instrução, "[...] mas não é de modo algum um meio de educação e, sobretudo, de educação cívica e nacional" (VERÍSSIMO, 1985, p.53).

que por meio dela as classes subalternas se transformariam, “civilizando-se”. Para a elite intelectual, os objetivos da educação iam para além da instrução elementar: deveriam também empreender a promoção da uniformidade social, moral, religiosa e educacional entre os homens livres e pobres.

Parte-se do pressuposto de que a realidade humana não se constitui como um universo em separado da natureza externa a ele. E toda e qualquer alteração sofrida pelos indivíduos em sua estrutura mental tem relações diretas com as relações sociais e vice-versa, construindo relações de interdependência entre homem, natureza e sociedade. Isso significa que todo saber social, incorporado nos indivíduos pela via da educação, da instrução, neste caso pelos princípios do Método Lancasteriano, constituía-se como um dispositivo disciplinador.

E considerando, fundamentalmente, que o projeto civilizatório, desenvolvido no Brasil durante todo o século XIX, utilizou-se tanto quando pôde do Método de Lancaster como principal meio para desenvolver e promover a instrução, tem-se que por meio da descrição analítica do método lancasteriano pode-se observar, nos detalhes das estratégias pedagógicas como estas poderiam criar novos *hábitos civilizatórios*, não só nos alunos mas também entre seus familiares, e também entre os mestres.

Sob os mais diferentes recortes analíticos que se possa fazer do método lancasteriano, a disciplinarização do ser humano, principalmente a do corpo infantil, pode ser identificada. Sob esta perspectiva, registra-se que são atribuídas muitas responsabilidades, primeiramente para o mestre lancasteriano.

Reconhecendo que as condições conjunturais da Província de São Paulo eram generalizadamente precárias, como se encontrava a educação ou a instrução pública para se implantar, oficialmente, o primeiro método pedagógico? Quais as condições materiais, sociais e culturais dos mestres para atuarem como mestres lancasterianos?

O desenvolvimento destas questões dá forma ao capítulo seguinte.

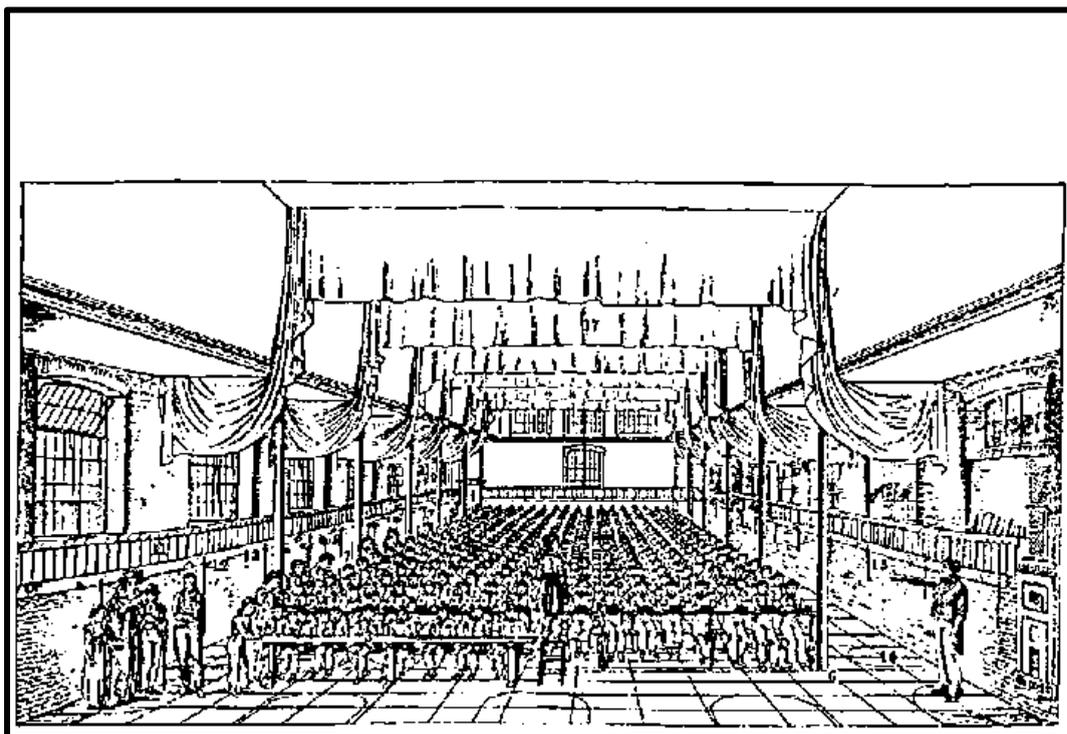


Figura 1: Gravura panorâmica da Escola de Lancaster

CAPÍTULO 5

OS AGENTES DA AÇÃO EDUCATIVA LANCASTERIANA

5.1 MESTRE LANCASTERIANO E PROFESSOR PROVINCIAL

O objetivo deste capítulo é investigar, analisar e buscar entender os pressupostos pedagógicos do Método Lanasteriano, em sua relação direta com mestres e alunos, indivíduos provenientes da Província de São Paulo. O que era ser mestre para Lancaster? Qual a concepção e quais as funções que o mestre lanasteriano desempenharia?

Analisando a formação dos agentes da ação educativa do Método de Lancaster percebe-se que o grau de exigência da ordem e da disciplinarização não funcionaria se não houvesse entre seus membros um consenso de autoridade, encarnada e representada na imagem de alguém.

Na tradução portuguesa do livro de Lancaster (1823) pode-se ver que a função do mestre era muito mais a de dar conselhos do que ordens; não devia exigir silêncio por meio do grito; deveria se portar ao mesmo tempo como expectador e inspetor; porém, fundamentalmente não era a sua vontade de mestre que deveria ser obedecida mas o *systema do método*. Esta tradução sugere uma concepção imprecisa do mestre lanasteriano: a de que ele era facilmente desautorizado pelo próprio método.

No original de 1805, no entanto, Lancaster inicia seu texto revelando o que significa ser mestre em seu plano de educação:

[...] A influência que o mestre possui sobre seus alunos é muito grande. A veneração com a qual eles [alunos] o admiram chega próxima da idolatria e isto simplifica a conduta em seu posto, de tal forma que eles passam a ser seus servos. Em ocasiões triviais sentem orgulho de serem seus embaixadores (LANCASTER, 1805, p.29).

Não há porque acreditar que o Mestre fosse apenas uma figura decorativa, que ficava “apenas” observando o desenvolvimento do trabalho pedagógico de sua escola. Curiosamente, o mestre, e tudo que envolvia sua pessoa, era importante para o bom andamento da escola, inclusive até a aplicação de alguns castigos eram pensados em função de não “[...] enervar ou alterar o humor do mestre” (LANCASTER, 1805, p.104).

Para o prof. Jacinto Helidoro, de Sorocaba, o mestre não devia “ser muito austero e nem tibio”¹, primeiro, porque espantava os meninos da escola, e segundo, porque os trabalhos ficariam muito morosos e apresentariam pouco rendimento.

Sua principal função vinha da autoridade de seu cargo, que era a de ser o agente “pensante” do método e não o seu obreiro. Ao mestre cabia a responsabilidade pelo provimento de todos os recursos necessários ao desempenho das atividades. Todas as avaliações, desde a inicial, para conhecer o estágio de conhecimentos de leitura, escrita, numeração e conhecimentos religiosos, passando pelas avaliações seriais, até a da última série, eram realizadas pelo mestre. Não obstante, sua principal responsabilidade residia em escolher, ensinar e vigiar os monitores ou decuriões, em suas atividades.

O mestre estava para o plano como a cabeça está para o corpo; quem serve ao corpo executando as ações são as mãos. Aí residia a importância do monitor: na ação, tanto para o trabalho do mestre quanto para o método em geral.

Se considerarmos o estado generalizadamente precário da educação e do quadro docente do início do século XIX, no Brasil, e observaremos o destaque, a

¹ Prof. Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4927. Lata 9.

deferência que o Método dava ao professor, podemos perguntar: como a formação dos professores lancasterianos se fez no território nacional? Quem foram os primeiros mestres lancasterianos, no Brasil? Como eles se formaram?

Apesar do interesse em conhecer a formação do quadro de professores no interior das forças militares, a investigação nas fontes informou outras questões, e nomes de outros segmentos que não o militar.

Bastos (1999, p.105) encontrou no *Journal d'Éducation*, de abril de 1817, uma solicitação, do governo brasileiro à *Société pour l'instruction élémentaire*, feita por um professor, para introduzir o método no Brasil. Apesar de não ter sido encontrado o nome do jovem M. Cournand, o enviado para cumprir a missão, no "Registro de Estrangeiros (1808/1822)", uma outra matéria no mesmo *Journal*, em fevereiro de 1818, mais de um ano depois, indicou que ele, de fato, viera ao Brasil.

Todavia, para essa educadora, os primeiros professores do Ensino Mútuo originaram-se da iniciativa particular, como Mr. *Le Conde de Scey*, de 48 anos, mecânico, que chegou ao Brasil em 20 de abril de 1819, instalando-se na rua do Ouvidor com o Sr. *Gondin*². Trabalhou como professor do Ensino Mútuo com jovens negros, e "[...] parece ter sido o primeiro a implantar o método mútuo no Brasil" (BASTOS, 1999, p.107). Outro foi o Conde Gestas, francês, de 31 anos, nobre, morador da rua do Conde, n.65-66; este, ao que parece, também aplicou o método com negros em suas terras³.

Entretanto, nos documentos oficiais o primeiro mestre foi o padre secular Bento Fernandes Furtado de Mendonça, nomeado no dia 1º de março de 1823, com um salário de 500 (quinhentos) mil réis anuais. Para a época este era um salário bastante alto para um professor, que no entender de Almeida (1989, p.57), "isto

² *Franceses residentes no Rio de Janeiro (1808-1821)*, publicação do Arquivo Nacional, 1960 (BASTOS, 1999).

³ *Idem*.

nos leva a crer que a pessoa nomeada apresentava-se como especialista neste gênero de ensino e talvez seu introdutor no Brasil”.

Outros dados bibliográficos e empíricos apresentam o Sr. João Batista Queiroz e o Sr. João Damasceno Góes como sendo os primeiros professores a adotarem o Ensino Mútuo em São Paulo.

Em 1820, D. João VI concede ao Sr. João Batista Queiroz, via Decreto⁴, uma bolsa de estudos no valor de 400\$000 anuais, para que ele fosse à Inglaterra aprender o método de Lancaster. Alegando falta de recursos, o Tesouro Público cancelou, em 4 de outubro de 1821, a bolsa de estudos, quando ele já se encontrava em Portugal. Somente após sua renovação, em 12 de abril de 1822, por D. Pedro I, é que Queiroz deu continuidade à sua tarefa. Entretanto, o diploma apresentado por ele não era da Inglaterra, mas da França, da *École Normale Elementaire pour les Maitres d'Enseignement Mutuel*, de Paris, datado de 5 de julho de 1823. O diploma atestava que o professor freqüentara durante três meses o curso naquela escola e, portanto, estava apto a aplicar o método. A presença de Queiroz na França também é registrada em uma matéria do *Journal d'Education*, publicada em julho de 1823, quando divulgaram o estágio de abrangência do Ensino Mútuo no Brasil⁵.

Queiroz solicitou novamente a D. João VI, em julho de 1824, passagens de regresso. A solicitação foi atendida, mas, por motivos políticos, ele ainda permaneceu em Portugal por mais seis meses. Ao que tudo indica, ele retornou a São Paulo, onde residia sua família, por volta do final de 1824 ou início de 1825 (FERREIRA, s/d). Queiroz reapareceu nas fontes oficiais como Redactor da Câmara dos Deputados, nas sessões dos dias 7 e 17 de maio de 1827.

O outro professor foi João Damasceno Goes, que ganhou identidade na investigação quando foi encontrada sua solicitação ao Presidente da Província, Lucas Antonio Monteiro de Barros, em 1º de setembro de 1824. O Presidente

⁴ Datados em 13 de janeiro e 3 de julho de 1820.

⁵ *Journal D'Education*. Paris, ano 7, n.10, p.207, jul. 1823 (BASTOS, 1999, p.109).

respondeu mandando arrumar um lugar conveniente para o ensino do Método Mútuo *tão logo chegassem os utensílios necessários à sua aplicação*⁶.

A aula de Damasceno era, provavelmente, aquela que se encontra legalizada na Decisão de n.232, de 8 de outubro de 1825. Esta decisão também confirma que o Presidente da Província de São Paulo já havia estabelecido uma aula pública de primeiras letras pelo método de Lancaster na capital da província e outra na vila de Santos, e que tão logo surgissem professores capacitados para o ofício ele se comprometia a estender o método para outras vilas.

Sua promessa foi cumprida com a abertura de concursos para professores lancasterianos, para suprirem as cadeiras de primeiras letras. Os primeiros professores concursados e nomeados para o cargo foram:

1 – Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, de Paranaguá, em 18 de fevereiro de 1826⁷;

2 – Benedicta da Trindade e Lado de Christo, nomeada por meio da Provisão de 18 de abril de 1828⁸;

3 – Bento de Andrade Dias de Barros, da cidade de São Paulo, nomeado com a Provisão de 2 de setembro de 1829;

4 – Thomaz Rufino de Jesus e Silva, da Vila de Santos, nomeado em 15 de outubro de 1829⁹;

5 – Carlos José da Silva Teles, aprovado, nomeado pela Provisão de 11 de junho de 1831¹⁰;

⁶ Arquivo do Estado, Ofícios Diversos da Capital. Ordem 864, Lata 69.

⁷ Ordem 1.133, Lata 338.

⁸ Rodrigues (1930).

⁹ Relatório do professor Thomaz Rufino, de 9 de outubro de 1854. Ordem 4.928, Lata 10.

¹⁰ Ofício de Joaquim José de Moraes de Abreu, de 18 de abril de 1.831. Ordem 867, Lata 72.

6 – Vicente José da Costa Cabral, que assumiu sua função em 8 de fevereiro de 1832¹¹;

7 – Firmino Ferreira dos Santos, da vila de Paranaguá, aprovado no exame prático de Ensino Mútuo¹²;

8 – Agostinho José de Oliveira Machado, que assumiu em 1841;

9 – Daniel Augusto Machado, que assumiu em 1841.

Na ocasião do concurso para provimento das cadeiras de primeiras letras da cidade de São Paulo, no primeiro semestre de 1841, os professores Agostinho José de Oliveira Machado e Daniel Augusto Machado foram examinados por Gabriel José R. dos Santos, membro da Secretaria do Governo, na prática do sistema de Lancaster, e a opinião do examinador, encaminhada ao Presidente da Província, foi a de que

[...] conquanto lhes não estejam muito eruditos na pratica, o que não se pode conseguir senão em alguns meses de experiência, achei-os contudo **bastante instruido na teoria do mesmo sistema**, e estou convencido de que em breve ficaram muito bons professores (RELATÓRIO DE GABRIEL J. DOS SANTOS, ORDEM 881 , LATA 86 – Grifo meu).

A essa “primeira geração” de mestres da Província de São Paulo acrescenta-se os professores Luiz da Costa e Faria, João Francisco dos Santos, João Batista Brandão de Proença, Bento José Pereira, Antonio Leite de Campos, Antonio Benedito Ribeiro, Jacinto Helidoro de Vasconcelos e Ignácio Moreira Vilella.

A partir de 1850 são identificados, nos *Relatórios dos professores por localidade*, mais 14 (quatorze) professores e 5 (cinco) professoras que declararam adotar o

¹¹ Relatório do professor Vicente José da Costa Cabral, em 31 de agosto de 1832. Ordem 4.913, Lata 1.

¹² Ordem 1001, Lata 206.

Método Mútuo, e mais outros nove professores e três professoras que adotaram o método misto ou simultâneo misto.

Mattos (1999) identifica que o tecido social do Império era constituído pelo mundo do governo, da casa, do trabalho, da ordem e da desordem. E os homens estavam dispostos em diferentes tipos de segmentos sociais: os homens que pertenciam à classe nobre ou tinham título da nobreza; o dos políticos (deputados, senadores, presidentes de províncias e ministro do Império); o dos homens comuns, mas disciplinados e fiéis, e a classe de “gente perigosa, horda de bárbaros”, classes subalternas, livres, pobres, somando-se a eles os escravos.

Seguindo o raciocínio de Mattos (1999, p.116; p.169), pode-se dizer que os professores, com algumas exceções, estariam muito mais próximos do grupo formado por homens comuns, mas disciplinados e fiéis, que ajudavam a construir o mundo da Ordem.

Bastos (1999b, p.251), quando analisa o livro *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas a educação física, moral e intellectual nas escolas primárias*, do Barão de Gerando, publicado na França em 1832, identifica que este foi mandado para tradução, publicação e impressão, ao Brasil, em 11 de maio de 1839, por meio do Decreto n.28.

A tradução do livro de Gerando foi realizada pelo magistrado e deputado da Província do Rio de Janeiro, João Candido de Deos e Silva e que à primeira edição brasileira foi acrescentada com um *Apêndice de Leis Gerais e Provinciais*, o que permite, no entender de Bastos (1999b, p.152), “depreender a preocupação das autoridades em informar o professor sobre a legislação que norteava a sua atividade/ofício” (BASTOS, 1999b, p.251-252).

Bastos (1999b, p.253) afirma que o Barão não escreveu um livro, mas que publicou um conjunto de 16 (dezesesseis) conferências que revelam o ideal moralizante e disciplinador da atividade docente que o autor defendia; além das disposições e qualidades que os mestres deveriam ter, também consta a defesa

do Método Mútuo, posto que o Barão de Gerando era um confesso apologista desse método.

Com base na discussão historiográfica e na investigação dos relatórios comecei a questionar: ser professor do Ensino Mútuo projeta o profissional em seu contexto social? Faz sentido pensar se o professor adepto do método lancasteriano tinha ou ambicionava um perfil social diferenciado daquele dos demais professores?

Franco (1983, p.67) identifica algumas atividades que possibilitavam a ascensão social e econômica, aos trabalhadores livres. Observa que não apenas a atividade dos vendeiros, mas também e principalmente a dos tropeiros, se fossem bem-sucedidas, ofereciam maiores possibilidades de ascensão social. A historiadora comenta que, seduzidos pelos sonhos de ter filhos doutores, os tropeiros, apesar de reclamarem dos altos custos dos estudos, mantinham seus filhos na Universidade de Direito de São Paulo. O tropeiro não só aspirava como também entrava para os grupos socialmente mais favorecidos por meio da instrução dos filhos.

Parece, portanto não ser um despropósito acreditar, já que o sistema permitia algumas aberturas para se ascender socialmente, ainda que as pesadas regras da sociedade escravista limitassem e apertassem os limites dessa ascensão, que ser professor lancasteriano constituísse um perfil social diferente.

Parece presumível que o professor lancasteriano, partindo do pressuposto de que para praticar o método tinha sido obrigado a especializar-se, deveria apresentar uma postura profissional mais sofisticada e mais ambiciosa, resultante dos investimentos no aprendizado do ofício, diferentemente dos professores que adotaram em sua prática o método individual.

Dentre os professores investigados, João Batista Brandão e Proença se destacou e encarnou esse perfil.

Mantendo sua posição de professor do Ensino Mútuo desde outubro de 1838, data da inauguração de sua aula, desenvolveu atividades paralelas à docência que o projetaram, na política da vila de Curitiba, como vereador da Câmara e também como juiz de paz¹³.

Para Holloway (1997, p.61), a função de juiz de paz foi instituída a partir da Constituição de 1824. Ele era eleito pela população local e não pelo Monarca, e “tinha potencial para tornar-se um divisor de águas na maneira de exercer o poder e regulamentar a sociedade”, posto que fazia parte de um segmento social de homens comuns, mas que apoiavam as redes de poder e de controle instituída pelo Estado, exercendo vigilância sobre a população local. Todavia, com o crescente aumento do poder do Estado sobre as organizações sociais, de caráter mais popular, os juizes de paz foram substituídos por subdelegados nomeados oficialmente, a partir da Lei de 3 de dezembro de 1841 (HOLLOWAY, 1997, p.159).

Escudado em seu cargo de professor do Ensino Mútuo, confesso cúmplice dos princípios monarquistas¹⁴, Brandão e Proença escreveu a Raphael Thobias D’Aguiar cumprimentando-o por ocasião de sua posse como presidente da Província, mencionando que “a instrução da mocidade, cuja educação foi-lhe confiada era o ideal de vida que o movia”¹⁵. Em 25 de outubro de 1851 tornou a se fazer presente aos olhos da classe governante do país, escrevendo ao Imperador, cumprimentando-o pela escolha do novo presidente da Província.

Professores como Brandão e Proença aderiram aos valores professados pelas classes que constituíram o Estado e que também promoviam o ideal de nação. Na operação simultânea de dilatamento e centralização do poder do Estado, eram tornados agentes da administração pública.

As instituições que iriam criar as autoridades públicas, como o militar e o professor, foram aos poucos, durante o século dezenove, se organizando e se

¹³ Curitiba, 4 de outubro de 1848. Ordem 1.005, Lata 210.

¹⁴ Curitiba, 1º de setembro de 1840. Ordem 1.003, Lata 208.

¹⁵ Ordem 1.005, Lata 210.

aperfeiçoando. A partir das Reformas Couto Ferraz¹⁶, criavam-se os Conselhos Municipais de Instrução Provincial e ficava definido, com maior rigor, entre outras determinações, quem poderia ser professor. Com a Lei de 1854, regulamentou-se a Reforma do Ensino Primário e Secundário, mantendo-se as prescrições da Lei anterior, de 1849.

O Estado buscava agentes criando a carreira de professor, exigindo deles morigeração, e transformado-os em peças estratégicas da operação de centralização, hierarquizando-os, ao mesmo tempo em que os homogeneizava, coibindo a reprodução de professores autônomos.

Esse tipo de poder, veiculado pelo Estado, gerenciava a vida dos indivíduos, minimizando suas resistências, impedindo que procedimentos inconvenientes à ordem social se manifestasse. Aumentava a força econômica dos indivíduos ao mesmo tempo em que os inibia politicamente, ou seja, tornava-os úteis e dóceis.

Os professores, ao se tornarem agentes da Ordem, uniformizavam a educação e auxiliavam na sujeição de outros segmentos sociais. As normas disciplinares e administrativas impostas aos professores oficializavam, por meio do envio de relatórios às autoridades competentes, o mecanismo de vigilância.

5.1.1 Professor Imperial: Vigiado e Vigilante

Desde 1772, com a Lei de 6 de novembro, promulgada por D. José, os professores tinham a obrigação de comunicar, em Relatório, sobre o estado de suas classes.

D. João, com a Provisão de 5 de abril de 1811, não só reafirma o procedimento como também solicita uma complementação. Exige que um quadro, que seria

¹⁶ Em 14 de dezembro de 1849, e a outra em 17 de fevereiro de 1854 (MATTOS, 1999, p.254). Há que se ressaltar que essas Leis eram previstas para o Município da Corte, mas acabavam por funcionar como referência para todas as outras Províncias brasileiras.

chamado de “Mappa”, com informações pessoais dos alunos, acompanhasse os Relatórios das atividades dos professores.

Quanto aos **Regulamentos específicos para inspeção das escolas de Ensino Mútuo**, na Coleção Leis do Império, mais precisamente a Decisão n.9 da Guerra, de 17 de janeiro de 1826, informou que os diretores das Escolas de Ensino Mútuo receberam, do Barão de Lajes¹⁷, exemplares do paradigma dos registros necessários à manutenção das escolas.

Já a Decisão da Guerra de n.38, de 17 de março de 1827, estabeleceu que os professores de Ensino Mútuo deveriam enviar, de 6 em 6 meses, uma conta circunstanciada das escolas, que contivesse dados sobre: o número de disciplinas; sua aplicação e aproveitamento, e relato das observações ou sugestões sobre a maneira de melhorar e adiantar tão úteis escolas, sob pena de serem suspensos os professores que faltassem a dar semelhante conta.

Em 26 de março de 1832, o presidente da Província paulista, Rafael Tobias de Aguiar, expediu um documento que normatizava os relatórios dos mestres de primeiras letras, condensando as instruções da Lei de 1772 e da provisão de D. João VI. Esse documento ficou conhecido como *Instruções ou Obrigações dos Mestres de primeiras letras*¹⁸, e regulou o conhecimento mínimo que o professor deveria possuir para exercer o ofício; definiu o calendário escolar em termos de horário diário, férias e feriados; exigiu o envio de relatórios em fins de agosto à Câmara e ainda instruiu os professores quanto aos castigos, “que só poderiam ser praticados pelo método recentíssimo de Lencastre, a saber castigos morais, abolido que fôra o uso da palmatória” (TAUNAY, 1954, p.144).

¹⁷ Nos Annaes da Câmara dos Deputados a identidade do Barão de Lajes é duvidosa, posto que na sessão de 7 de junho de 1826 encontra-se como Barão o Sr. Manuel José de Souza França, enquanto na sessão de 9 de junho de 1826, ou seja, dois dias depois, o Barão é o Sr. José Ricardo da Costa Aguiar.

¹⁸ São Paulo. Câmara Municipal. Regimento Geral, 1832. Departamento de Cultura, 1936, v.22, p.122-123.

Com a promulgação do Decreto de 15 de março de 1836, por meio do Artigo 11, os professores foram, de certa forma, intimados a revelar sob qual método eles desenvolviam suas atividades de ensino.

Em atendimento a todas essas disposições, os professores mandavam seus relatórios revelando quais quesitos avaliavam e quem eram seus alunos.

Na Província de São Paulo, os dispositivos legais utilizados pelo governo para conhecer o estágio das condições e o andamento das escolas foram se acentuando com a Lei Provincial de 8 de novembro de 1851, quando começou a regulamentação da inspeção da instrução pública, com Diogo de Mendonça Pinto, que foi nomeado inspetor da recém-criada Repartição da Inspectoria Geral da Instrução Pública.

O regulamento paulista conhecido como *Instruções de 1852* veio para atender à execução do Artigo 12, §15 do Regulamento Provincial, de 8 de novembro de 1851. Nesse documento, o §5 do Art. 4 regia “[...] que o methodo de ensino das primeiras lethras deve ser apropriado ao estado e ao número de alumnos da eschola [...]” (*Manuscrito Instruções de 1852*). Os professores que deixassem de enviar seus relatórios eram punidos com a suspensão de seus vencimentos¹⁹. Posteriormente, essas disposições foram reafirmadas no Regulamento Provincial de 18 de abril de 1869, no § 11 do artigo 110.

Nos Relatórios os professores deviam responder a uma ordem pré-estabelecida, em um modelo com aproximadamente 7 (sete) itens, que solicitavam informações sobre as condições físicas da escola, sobre a frequência dos alunos às aulas, sobre o método que usavam, sobre o tipo de disciplina que utilizavam (castigo), sobre os materiais necessários para o exercício pedagógico, sobre como faziam a distribuição das atividades diárias e sobre o estágio de aproveitamento dos alunos.

¹⁹ Ofício de Diogo Mendonça Pinto, em São Paulo, em outubro de 1858. Referência do documento: 541. Ordem 4.934, Lata 1.

Nos "Mappas"²⁰ dos alunos os professores deviam registrar os nomes dos alunos, os seus números na ordem da chamada, o total dos dias de trabalho efetivo, o total dos dias letivos, as faltas de cada aluno e quando ele deixaram a escola.

Os mapas apresentavam também campos que eram preenchidos com informações sobre a data da matrícula, subdivididas em ano, mês e dia; os números nas classes, os nomes; as idades; as filiações; a naturalidade; as faltas; o estágio de aprendizagem em que entraram; o aproveitamento geral e a conduta moral.

Estes dispositivos legais definiram e regulamentaram as atividades nas escolas, por meio do envio obrigatório de relatórios, de 6 (seis) em 6 (seis) meses, penalizando quem deixasse de os enviar, uma prática de controle e de vigilância no interior das escolas, não só sobre as atividades dos professores mas também sobre quem estava sob suas vistas.

Os Relatórios e os "Mappas" funcionaram como instrumentos de controle e vigilância, posto que ao responder, principalmente, sobre a conduta moral, os professores também registravam e revelavam informações e fatos ocorridos fora da escola, acontecidos nos ambientes familiares.

Os professores, ao mesmo tempo em que eram vigiados e controlados, vigiavam. Ao serem transformados em agentes do estado, exerceram um poder, ao mesmo tempo em que produziam um saber sobre os alunos, suas famílias e sobre o ambiente em que viviam.

O sistema de relatórios de professores, dos inspetores escolares e de outras autoridades funcionava como uma rede de poder, baseada em transferências de informações, bastante eficiente, posto que essas informações circulavam entre

²⁰ Encontrei nas latas dos Offícios Diversos, que estão no Arquivo do Estado de São Paulo, 15 (quinze) relatórios de professores, chamados por eles de mappas de alunos, de 1825 até 1848, que foram elaborados e enviados em atendimento às disposições legais.

os mais diferentes setores da administração pública: de inspetores escolares a autoridades políticas, de agentes locais do Estado aos Presidentes de Províncias e aos Ministros de Império, tendo sempre como fonte primeira e mais próxima da população os Relatórios dos Professores.

Esta “pirâmide de olhares” construída sob registro contínuo e vigilância minuciosa dos indivíduos; esse tipo de construção de um saber sob as normas de um poder que se exercia não sobre algo ou sobre alguém em particular, mas que funcionava como rede, constituía-se na principal característica do poder ou da sociedade disciplinar, a da circularidade dos micropoderes (FOUCAULT, 1998, p.183).

As autoridades governamentais mais gerais, ainda que se distanciassem em tudo das classes subalternas, mantinham sob controle profundo o comportamento deste corpo social que freqüentou as escolas lancasterianas.

Por meio do relato da conduta moral, os comportamentos eram controlados, vigiados e olhados como se estivessem sob as lentes de um grande microscópio, que projetava visibilidade sobre o objeto observado (neste caso, os professores, alunos e familiares), mas tornando cada vez mais anônimo quem observava e vigiava, as autoridades governamentais.

Ao transformar os professores em agentes oficiais, o olhar vigilante do Estado, que já se propagava nas diversas regiões, também por meio dos chefes de polícias, subdelegados, juízes de paz, não só se ampliava como também se especializava minuciosamente.

A crescente penetração do Estado nos assuntos relacionados à educação instituiu, como estratégia de subordinação, a obrigatoriedade do envio de Relatórios, que garantiram, nos mais diferentes lugares e ao mesmo tempo, controle e vigilância dos seus agentes e dos subordinados desses.

O Relatório do professor João Ferraz, de Pereiras²¹ fornecia as autoridades dados importantes sobre como funcionava, por meio da instrução com o Método Lancastriano, a rede de poder e de saber que os professores, como agentes do Estado, criaram.

Para João Ferraz, o método do Ensino Mútuo era a melhor forma que a Província encontrara para instruir aquela parcela adulta e pobre da população que não podia estudar, mas que assim o desejava. Por isso abriu, no dia 8 de junho de 1877, uma escola noturna pelo Método Mútuo, *de modo que todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo*. Animado pela boa frequência, que variava em torno de mais ou menos 30 alunos, e mediante a disposição encontrada pelos seus alunos, que eram “homens que vem a escola e aprendem não temendo nem a chuva e nem o frio apesar d’alguns morarem em sitios afastados da Freguesia”, o professor acreditou que essa experiência poderia transformar o lugar, pelo fato de que alguns de seus discípulos passaram a lecionar em “suas casas a colegas ou a parentes aquilo que sahem sabendo” (RELATÓRIO DO PROFESSOR JOÃO FERRAZ, 1877).

Em suma, percebe-se que dispositivos como os Relatórios funcionaram como uma estratégia dominante, que possibilitaram o controle e o direcionamento do comportamento das pessoas. Essa, entre outras premissas, como a de associar projetos autoritários com rigor disciplinar na busca pela civilidade, são características reveladas na Modernidade.

O controle e a vigilância sobre as pessoas que freqüentavam as escolas se aperfeiçoam, com a promulgação da Lei Provincial n.34, de 1846. O Estado passa a propor que quando houvesse mais de 60 alunos, ou 40 alunas, seria permitido abrir outra escola (Art 4º), com previsão de gratificação por aluno matriculado²². Em contrapartida, deveriam ser fechadas as escolas que não tivessem um bom número de alunos, pelo menos 12 (Art. 40).

²¹ Relatório do professor João Ferraz de O.Lima, de Pereiras, em 10 de dezembro de 1877. Ordem 4.932, Lata 14.

²² A Lei n.47, de 1857, em seu Artigo 1, § 6, mantém a gratificação ao professor por aluno matriculado.

Este dispositivo legal acabava por "revisitar" o que era considerado por Lancaster uma outra grande vantagem de seu plano, os monitores, que também existiam em função do número elevado que o método propunha instruir.

5.2 OS MONITORES: OS ORIGINAIS E OS NACIONAIS

Os monitores eram os responsáveis pela organização minuciosa do método. Deles dependia a organização geral da escola, da limpeza ao aprimoramento de cada aluno e, fundamentalmente, a manutenção da ordem (LANCASTER, 1805).

A nomeação dos decuriões ou monitores seguia alguns preceitos. Eles deviam saber fazer a lição que ensinariam. Lancaster (1823, p.71) preferia nomear monitores que estavam sempre em uma classe mais adiantada, por exemplo: "a segunda classe dará decuriões para a primeira, a terceira dará decuriões para a segunda", e assim sucessivamente. Esse procedimento acontecia até a quinta série, e a partir da sexta os monitores poderiam ser da mesma classe. Os monitores deviam saber como ensinar e conhecer os procedimentos didáticos do método.

Exigia-se que eles não vacilassem na atenção para com os discípulos, que estivessem atentos a tudo e a todos. A atenção ao seu posto de vigilante era cobrada, visto que disso dependia a organização da escola. De modo algum a performance dos monitores podia ser negligente. Só assim eles "[...] adquirem o habito de executar suas tarefas com facilidade e eficiência" (LANCASTER, 1823, p.61).

Andrew Bell (1753-1832), o pastor anglicano que contribuiu com a organização do plano de Lancaster, entendia que no momento em que se promovia um rapaz a monitor, ele se sentia prestigiado, e o esforço para perpetuar esse sentimento era visualizado na relação de responsabilidade assumida pelo monitor no aprendizado de um pupilo. Nessa relação, a aprendizagem do tutor ou monitor era o que mais se viabilizava.

Bell partia do princípio de que a função do monitor era fundamental para que os aprendizes não ficassem estagnados nas suas classes, perdendo oportunidades de evolução porque não tinham tido as lições que deveriam ter recebido. John Frisken, um garoto de 8 anos de idade, foi o primeiro monitor de Bell (BOULTWOOD, s/d; KIDDLE, 1877); exigiu-se dele, e depois de outros que foram se formando, a função de acompanharem o estágio de aprendizagem de suas classes.

Observa-se que a ênfase, para Bell²³ não estava voltada para o aluno que não aprendia, mas para a forma como o monitor prestava atenção ou não ao aprendizado do seu pupilo. Bell entendia que “[...] o fato não é que eles [os pupilos] não consigam aprender, mas que não se está considerando o requisito da atenção de acordo com a capacidade do aluno” (TRIMMER, 1805, p.133). A divulgação sobre a incapacidade de muitos alunos aprenderem era uma *impossibilidade imaginária*, como muitas outras que foram apregoadas e criadas por ignorância e indolência; de fato, a responsabilidade, no processo do ensino e da aprendizagem, residia em quem cuidava do ensino: o tutor.

Para demonstrar essa sua “tese”, Bell relatou um episódio que se deu com um rapaz de 9 anos de idade, aceito prematuramente, e talvez indevidamente, no asilo:

[...] ele era estúpido, lerdo e indolente. Seus colegas o transformaram num objeto de zombaria e o tratavam da pior maneira com insultos, sem dignidade. Angustiado com este tratamento na sua escola, ele não tinha ânimo para agüentar ou mesmo para reclamar. Logo que observei que isto estava indo longe demais e olhei pelo rapaz, me pareceu que logo ele estaria perdido e rotulado como um perfeito idiota, coisa que por sinal ele já parecia. Eu intimei os rapazes como de costume. O estranho do qual eles debochavam e tratavam com desprezo eu acabei adotando como protegido, porque realmente demonstrou precisar desta proteção. Eu lhes disse que o problema me parecia, em parte ser função do modo como tinha sido tratado e falei que tinha medo do que pudesse acontecer se tal tratamento continuasse. Eu mostrei que a linha de conduta pela qual nos guiávamos era muito diferente daquilo e que primávamos por considerar o próximo como ser

²³ Bell (apud TRIMMER, 1805).

humano, um indivíduo cristão, mas que em razão da sua debilidade, de que eles debochavam, acabou se tornando um objeto de piedade. Eu cheguei a dizer algo sobre o intelecto do rapaz, caso eles passassem a tratá-lo com simpatia e incentivo. Eu prometi e ameacei, chamando-o entre os meus jovens amigos, que se eles quisessem que continuasse com meu bom conceito a respeito deles, que fizessem o que pedi e tratassem com bondade meu pupilo. Eu lhe pedi que considerasse como alguém que estava lá para fazer todo o bem possível e o incentivei de todos os modos a que se aplicasse. Eu o coloquei sob a tutela de um bom rapaz, que deveria explicar ao garoto tudo o que eu havia dito. Afinal tive a grata satisfação de ver que num período razoável, sua postura já se mostrava mais aprumada, seu ânimo que chegou a estar totalmente destruído, reviveu, e seu intelecto, que estava afundado na burrice e ignorância, se reanimou. **A partir deste ponto seu progresso passou a ser uniforme e constante, com boas possibilidades de que venha a se tornar um membro pacífico e útil à sociedade** (TRIMMER, 1805, p.140 – Grifo meu).

Em cada classe havia um professor assistente, cuja única tarefa era lecionar e verificar se os tutores cumpriam seu papel, que era o de ajudar seus pupilos. Bell dizia ter “[...] 14 pessoas entre professores e assistentes para os 200 rapazes do Asilo, nenhum deles com menos de 7 ou mais de 14 anos de idade” (TRIMMER, 1805, p.135).

Os professores responsáveis por uma ou mais classes tinham como tarefas a direção de seus assistentes, a inspeção de suas respectivas classes, dos tutores e de seus pupilos, a manutenção da ordem, da atenção e da disciplina. Competia ainda ao professor tomar a lição da classe ou designar seu assistente para fazê-lo.

O principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrijam entre si. Nisto consistia, para Lancaster (1805), a tarefa do monitor.

Além dos monitores de cada classe, chamados de monitores de ensino (aqueles que cuidavam particularmente do que cada um realizava), havia diversos outros:

- o *monitor da palavra*, que era o encarregado de alguma ordem em especial. A um sinal dado por esse monitor, as ordens deveriam ser executadas prontamente;
- o *monitor de esquadrejamento*, que era responsável pelos cartazes de ensino que ficavam pendurados no esquadro;
- o *monitor de assiduidade ou dos faltosos*, que verificava a assiduidade;
- os *monitores inspetores*, que eram os monitores que tinham a responsabilidade de verificar como andava o desenvolvimento das turmas;
- o *monitor geral*, que avaliava se todos já sabiam ler antes de fazer o exame com o mestre;
- o *monitor de lousas*, que era responsável pela manutenção e pelo cuidado das lousas;
- os *monitores diários*, que eram designados por um dia para distribuir material em classe.

As tarefas dos monitores eram inspecionadas pelo mestre, que os avaliava constantemente, não só em seus saberes como também em sua conduta. Eles podiam ser premiados com a insígnia de *monitor recomendado*.

A escolha dos monitores obedecia a um outro critério, que era de fundamental importância para se compreender como todos os elementos do método voltavam-se sempre para o princípio básico do plano: instrução útil no menor prazo de tempo, requerendo, para isso, um alto grau de racionalização do tempo, em que ordem e disciplina eram requisitos necessários.

Para que o andamento do ensino e do aprendizado não fosse interrompido por indisciplina dos discípulos, Lancaster os transformava em monitores. Como ele mesmo afirmava, “[...] eu não encontrei maneira melhor para curar um ‘espertinho’ do que transformá-lo em monitor. Nunca vi alguém se sair tão bem ou melhor que ele” (LANCASTER, 1805, p.31). Isso porque os rapazes que apresentavam temperamento mais ativo, que transgrediam mais freqüentemente a ordem, eram os meninos mais espertos e astutos, ou seja, a melhor forma de impedir que o mau comportamento avançasse, ou a melhor maneira de corrigi-lo era transformar os alunos em monitores. Portanto, há que se levar em conta que a classe de monitores era composta de meninos que, em primeira mão, eram os transgressores da ordem escolar. E na Província, também eram os transgressores da ordem os eleitos à monitoria?

O monitor lancasteriano nacional aparece com características bastante diferenciadas do método original. Surge como um substituto do professor. Em sua ausência o monitor assumia a docência, como pode ser identificado, com maior clareza, no Seminário de Santa Anna, na Freguesia de Santa Ifigênia, em 1829, por ocasião de uma viagem do professor João Francisco dos Santos. Nessa circunstância o Diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, informou ao presidente da Província que a falta do professor “[...] não há de ser tam sensível, visto que o regente pode fiscalizar a aula, e faze-la manobrar pelo monitor atual, que presentemente he o mais instruído”²⁴. Em nome deste monitor encontra-se uma lista de pedidos de materiais em 26 de novembro de 1829²⁵.

Não é uma tarefa fácil identificar nos relatórios opções, em caráter de exclusividade, pelo Ensino Mútuo, e quando isto ocorre é porque está relacionado à existência dos monitores.

O Professor e Diretor Geral do Collegio d’Ensino Primário de São Paulo, Sr. Antonio Henriques Telles escrevia, em 14 de outubro de 1867, que apesar de

²⁴ Ordem 866, Lata 71

²⁵ Idem.

ter apenas 8 alunos matriculados em sua escola, utilizava o método, pois o considerava o “melhor e o mais vantajoso até agora conhecido”²⁶.

Ele, o método, ainda se mantém até ao final do século, sendo justificado quando houvesse grande acúmulo de trabalhos, o que significava haver muitos alunos em sala de aula²⁷, e daí a necessidade de monitores.

No relatório do professor Bento José, de 12 de agosto de 1839, encontram-se elogios como o de ser “muito aplicado, tem bom aproveitamento escolar, é digno de muita estima, pelo seu comportamento e costumes”, ao aluno José Benedicto de Siqueira Baguá. Muito provavelmente o professor estaria, desta forma, justificando sua escolha para tê-lo como monitor²⁸.

No relatório do professor João Ferraz há uma menção ao seu melhor monitor, o Sr. Procópio de Almeida Leme, como sendo um “[...] moço inteligente e trabalhador, que tantos serviços tem prestado à causa da instrução secundando-me nos trabalhos da referida, sem esquivar-se uma só noite com ou mais interesses”²⁹.

Nestes discursos dos mestres nacionais identifiquei indícios diferentes do ideal traçado por Lancaster na seleção dos monitores. Longe de preferirem os mais desordeiros, os mestres provinciais selecionavam os que eram considerados mais fortes, educados e possuidores de uma educação, ainda que *doméstica e rudimentar*, pois somente desta forma é que se conseguiria, em pouco tempo, resultados mais lisonjeiros³⁰.

²⁶ Doc. 4-9-22, Ordem 4.922, Lata 4.

²⁷ Relatório do professor Salvador P. de Barros, de Guaratinguetá, em 10 de julho de 1895. Doc. 7-7-169, Ordem 4.921 Lata 3.

²⁸ Ordem 4857, Lata 10.

²⁹ Relatório do professor João F. de Oliveira Lima, de Pereiras, em 10 de dezembro de 1877. Ordem 4.932, Lata 14.

³⁰ Relatório do professor José Ribeiro d’Escobar, Bairro das Ortizes, 1º de junho de 1888. Doc. 10-74-2, Ordem 4.925. Lata 7.

Todavia, há que se registrar que era sobre a existência e o uso do monitor que recaíam, na província paulista, as críticas mais contundentes à aplicação do método.

O professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite foi professor de primeiras letras de 1883 a 1887, na cidade de Campinas. Afirmava em seus relatórios que era adepto do método individual³¹, posto que para ele esse método privilegiava uma instrução que valorizava os estudos racionais, em detrimento do velho estudo, baseado somente na memória³². Tais ideais o colocavam como defensor e partidário dos pressupostos da pedagogia moderna. Durante este período, em seus relatórios, sua opinião sobre os monitores permaneceu inalterada. Afirmava que em sua docência sempre foi elevado o número de alunos, e em função disto via-se na contingência de fazer uso dos monitores, mesmo não sendo um apologista do método. De fato, este professor se confessava um inimigo do emprego de monitores³³, porque era raro encontrá-los e localizar entre eles quem oferecesse garantias seguras de sua capacidade³⁴. Custava muito conseguir alguns que fossem da sua confiança³⁵, e mesmo assim ficavam *sob sua imediata inspeção*³⁶. Para ele, o trabalho dos monitores resumia-se em “zelar pela boa ordem nas classes, ensinar os alumnos no começo da aula”, cabendo somente e tão-somente ao professor todas as explicações³⁷. É interessante observar que, apesar da sua postura desfavorável, ele é quem os usava ou tinha compreensão sobre monitores mais próxima da elaborada por Lancaster (1805).

Inferre-se, pelos relatórios, que esse professor era uma personalidade de destaque em seu meio, posto que no ano de 1887 foi homenageado pela imprensa campineira (Gazeta, Diário, Correio de Campinas) por serviços prestados.

³¹ Em 31 de outubro de 1883, Doc. 6-61-8, Ordem 4.920, Lata 2; e em 31 de outubro de 1886, Doc.6-61-4, Ordem 4.920, Lata 2.

³² Relatório de 31 de outubro de 1886, Doc.6-61-3, Ordem 4.920, Lata 2.

³³ Doc.6-61-9 Ordem 4.920, Lata 2.

³⁴ Em 1º de julho de 1884, Doc.6-61-6, Ordem 4.920, Lata 2.

³⁵ Doc.6-61-6, Ordem 4.920, Lata 2.

³⁶ Idem.

³⁷ Em 31 de outubro de 1883, Doc.6-61-8, Ordem 4.920, Lata 2.

Já o professor Antonio Hyppolito de Medeiros, da 2ª cadeira de primeiras letras de Jundiahy, tecia, em 1º de novembro de 1883, críticas ao método de Ensino Mútuo, amparado em duas questões fundamentais. A primeira, porque o método usava a soletração. Como defensor do método de João de Deus, para ele qualquer método de ensino que usasse a soletração “[...] entorpeceria as inteligências dos alunos”³⁸, posto que só fariam ouvir e repetir tudo como simples máquinas. A segunda relacionava-se ao uso dos monitores. Ele entendia que somente ao professor competia o ensino; ponderava que se nem todos os professores podiam ensinar conscientemente, “[...] como esperar de um aluno?”³⁹.

Não eram somente esses os professores que não confiavam nos monitores. O professor Napoleão José também não os queria, nem para ouvir nem para tomar as lições⁴⁰.

Identificam-se dois motivos para explicar a crítica aos monitores.

A primeira era o de que não se podia confiar em monitores, pois “[...] raramente se encontra monitores que tenham as aptidões necessárias”⁴¹, ou quando se os encontra e eles estavam tendo ou já tinham adquirido uma noção mínima da leitura e da escrita e a partir desse conhecimento poderiam ajudar como monitores, optam por sair da escola⁴², dificultando o desenvolvimento do sentimento de confiança necessário entre mestre e aluno-monitor.

Nota-se que os monitores, agentes fundamentais da instrução lancasteriana, não deixaram de existir nas escolas provinciais paulistas, mas por meio dos relatórios fica visível que a sua apropriação ou a sua incorporação nas tarefas diárias do

³⁸ Doc.8-3-60, Ordem 4.923, Lata 5.

³⁹ Relatório do professor Antonio Hyppolito de Medeiros, de Jundiahy, em 1º de novembro de 1883. Ref.8-3-60. Ordem 4.923, Lata 5.

⁴⁰ Relatório do professor Napoleão José Adriano Baldy, Vila da Piedade, 1º de maio de 1896. Doc.10-7-2. Ordem 4.925. Lata 7.

⁴¹ Relatório do professor Francisco Assis Veloso, de Taubaté, em 31 de maio de 1888, Ordem 4.929. Lata 14.

⁴² Relatório do Inspector interno Antonio Joaquim de Freitas Leitão, de Mogy-mirim, 7 de novembro de 1853. Doc.9-17-6, Ordem 4.924, Lata 6.

trabalho pedagógico se deu se forma diferenciada ou descontínua em relação à forma originalmente proposta por Lancaster. Todavia, a diferenciação não descaracteriza ou minimiza a importância dos monitores ou do método. A meu ver, a transformação de seu perfil e de seu uso vale como fundação, como renovação e como reforço dos fundamentos dos anseios das elites dirigentes, o que acabou por dar uma característica muito particular e original ao método, em território nacional.

Um outro motivo também muito considerado se insere no debate sobre a importância da figura do professor nas demandas relacionadas à Educação. Fazer apologia do trabalho do monitor era trabalhar contra a valorização do ofício do mestre, no contexto de sua anexação como agente do Estado.

Não se pode deixar de registrar que a docência, como profissão, vinha travando, tanto na esfera nacional quanto na internacional, sérias batalhas para ter credibilidade e respeitabilidade.

Charles Dickens (1812-1870) e William Cobbett (século XIX) elaboraram uma crítica contundente ao ofício dos professores. Esses autores promoveram, em meados da era vitoriana, um retrato do professor como uma *nova raça de ociosos*. Nessa mesma linha de raciocínio Bernard Shaw (1856-1950) referia-se aos professores e a seu ofício de forma pouco elogiosa. É dele a autoria da frase: "quem pode, faz; quem não pode, ensina" (RAYMONT, 1958, p.222).

Acredita-se, portanto, que a oposição à figura do monitor esteja no interior da construção da profissão docente, em oposição à antiga tendência de que qualquer um podia exercer a profissão. Da noção de que ninguém era considerado como inapto para o ensino, até o trabalho do professor ser considerado como profissão ou ofício especializado, tal como o entendemos atualmente, há um período da história dessa profissão em que um grande arsenal de questões podem ser problematizadas, e para isso há muitos caminhos a serem percorridos.

A meu ver, os professores e monitores lancasterianos nacionais, mesmo assumindo formas e funções diferenciadas da proposta original de Lancaster, teceram redes de poder que, longe de serem coincidentes, e com maior ou menor grau de apoio entre si, reproduziam as relações propostas pelo Estado recém-formado, na condução da formação disciplinar das classes subalternas.

CAPÍTULO 6

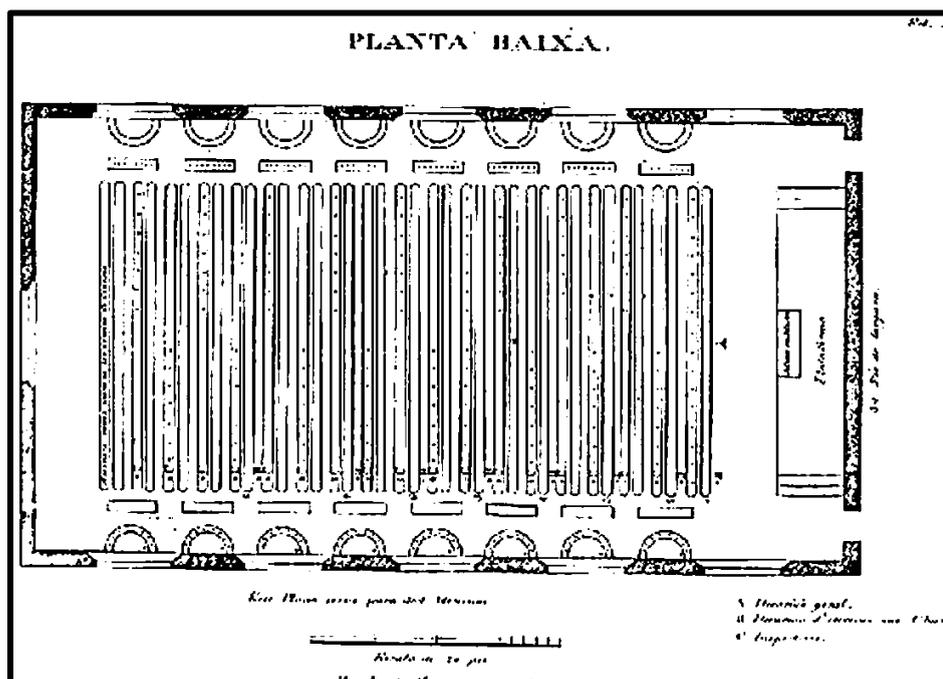
A DEFINIÇÃO DO ESPAÇO E O ORDENAMENTO TEMPORAL DA ESCOLA LANCASTERIANA

Neste capítulo analisa-se como Lancaster concebeu a estrutura arquitetônica do seu projeto pedagógico, como organizou o tempo e a distribuição das atividades pedagógicas e como nas escolas de primeiras letras, da Província de São Paulo, suas recomendações metodológicas foram “internalizadas”.

6.1 A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA LANCASTERIANA

O método pedagógico de Lancaster não previa salas individuais de estudo e sim um grande salão com características e dimensões específicas, para que seu plano de educação se realizasse a contento. Lancaster (1823) elaborou e apresentou uma planta baixa de como deveria ser uma escola (sala) que pudesse atender, ao mesmo tempo, até 304 alunos. Basicamente suas recomendações são as que seguem:

a melhor fôrma para a aula deve ser hum quadrado longo [...] No topo da sala haverá **huma platá-forma elevada** para a escrivaninha do mestre, como lugar mais conveniente **para vêr toda a aula de hum só golpe de vista**; deverão haver passagens na parte inferior da sala, n’hum dos lados, ou em ambos se a sala o permittir [...] o chaõ da sala será melhor ser inclinado; porque, estando o mestre na parte inferior da sala, a elevação do chaõ no fim da sala fará huma elevação correspondente ás escrivaninhas; de sorte que os estudantes que estiverem na ultima verão tanto a plata-fôrma como os que estiverem na primeira. A **ventilação** das salas he hum objecto que requer huma consideração local; mas quando se fizerem, ou se estiverem já feitas, deverá fazer-se o possivel para que o ar possa circular por toda a sala (LANCASTER, 1823, p.11-12 – Grifos meu).



Gravura retirada da tradução do livro de Lancaster (1823, p.84).

Figura 2: A gravura da planta da escola lancasteriana

A concepção do espaço escolar, para Lancaster, era bastante diferente do que revelam as fontes iconográficas de épocas anteriores, em que se podiam ver escolas instaladas nos mais diversos lugares, como nas sacristias das igrejas, nas dependências familiares, no campo, nas dependências industriais ou comerciais (ESCOLANO, 1992). A concepção de educação ou de instrução de Lancaster exigia um edifício, um lugar definido especialmente e formalmente só para se desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita, das contas e também da obediência.

A escola, como elemento cultural, estava sujeita às leis históricas do início do século XIX. Ela se constituiu estabelecendo prioridades com a higiene nos ambientes escolares, com a luminosidade, com a ventilação e com a calefação, em detrimento do conforto ou da estética, que foram as prioridades dos projetos pedagógicos para o século XX.

A escola lancasteriana revela, em seu projeto arquitetônico, idênticos cuidados ao do *Panóptico* de Jérémy Bentham, de 1791. Destaco mais uma vez que o princípio fundamental de tal projeto carcerário era o de possibilitar que apenas um único homem pudesse controlar e vigiar, ao mesmo tempo, muitas pessoas.

Tal princípio era uma proposta para ser adotada em escolas, prisões, hospitais e em outros lugares que abrigassem muitos indivíduos, sob regime de inspeção e de economia.

Tal como o *Panóptico*, a Escola Lancasteriana não descuidou dos detalhes que viabilizavam com total eficiência a inspeção e a vigilância. A visibilidade que a construção oferecia assegurava de certa forma, e quase que automaticamente, que o “olho do mestre estivesse em todos os lugares” (BENTHAM, 1987, p.202).

Para Foucault (1984, p.177), toda essa visibilidade arquitetônica funcionava como uma armadilha. Com a emergência da sociedade disciplinar, a arquitetura deixou de ser algo para ser visto e admirado, posto que passou a funcionar como um dispositivo que permitia um controle interior, articulado e detalhado.

Este teórico defendia a idéia de que os princípios da arquitetura disciplinar funcionavam como um operador, com o objetivo de promover a “transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 1984, p.154).

Todavia, como as novas concepções de espaço escolar e as recomendações de Lancaster foram “internalizadas” na Província de São Paulo? Onde foram construídas e estabelecidas as escolas lancasterianas?

Para Pires de Almeida (1989), nunca foi aí construída uma sala ou uma escola com fins específicos para atender às demandas do Método.

Nos relatórios dos Presidentes de Províncias e nos relatórios dos Ministros do Império, desse período, dentre as inúmeras razões apontadas pelos relatores para o desaparecimento do Método Lancasteriano do Brasil, a que se destaca das demais é justamente a constatação da ausência de edifícios apropriados para sua aplicação¹.

A construção de estabelecimentos públicos e de escolas passava por definições como as que Muller (1848) apresentava em seu Ensaio:

deve-se indagar sua fundação, seu progresso, as rendas com que se eles mantêm, se preenchem os fins para que foram instituídos e se d'isso resulta utilidade pública; se os há de beneficência, quanto sejam necessários para que não recresça o número dos indigentes; se há escolas suficientes para a Instrução Pública, essa mola real da prosperidade d'um paiz, que suaviza os costumes, que faz os homens mais cordatos, mais urbanos, mais respeitadores dos direitos alheios; se convirá a criação de mais alguns d'esses estabelecimentos, ou alguma alteração no methodo d'ensino; e finalmente, quaes devão ser os públicos, quaes os particulares (MULLER, 1848, s/p).

A edificação das escolas sempre foi tema abordado como um problema de grandes proporções, e que não se restringiu somente ao início da escolarização no Brasil, mas estendeu-se por todo o século. O assunto assume grande importância, a ponto de obrigar o Imperador D. Pedro II, em 1870, a enviar uma carta ao Ministro do Império, Sr. Paulino, solicitando que em vez de gastarem vultosas somas com estátuas ou coisas similares em sua homenagem, ele preferia que os esforços fossem empregados no desenvolvimento da Instrução Pública, que compreendia desde a construção de edifícios apropriados até o melhoramento dos materiais de ensino na construção de escolas (MOACYR, 1939).

Reconhecendo que não foram construídas escolas lancasterianas na Província de São Paulo, mas considerando-se que elas existiram [o que é demonstrado não só

¹ Relatório dos presidentes de províncias: Gordilho de Barbuda, Presidente da Província da Bahia, dezembro de 1828; Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro, em 1838; Presidente de Província da Bahia, Azevedo e Brito, em 1841. E relatórios dos ministros do Império: Bernardo Pereira de Vasconcellos, em 1838.

nos documentos oficiais, mas também nos relatos de viajantes, como o de Daniel Kidder (s/d), que ao visitar a cidade de São Paulo, em 1836, encontrou a principal escola primária com 150 alunos, funcionando sob o método de Lancaster], como o problema do local de ensino foi resolvido? Onde as escolas de Ensino Mútuo foram instaladas?

De fato, não encontrei nenhum documento que comprovasse a construção de escolas lancasterianas, mas encontrei, nos Ofícios Diversos e nos Relatórios dos Professores, diversos pedidos de reformas para o funcionamento das escolas. Nesses pedidos também se evidencia um pouco da organização dessas escolas.

Na escola da Freguesia de Santa Ifigênia, em virtude do significativo aumento do número de alunos do Seminário de Santa Anna – o que pode ser verificado mediante a diferença no pedido de materiais² – o Diretor da escola solicitou, em 11 de junho de 1829, ao Bispo Diocesano (que também acumulava o cargo de Vice-Presidente da Província), o aumento de sua sala de aula, o que podia ser feito somente com a derrubada de uma parede ou, como ele mesmo escreve, “lançando uma parede a baixo”³.

Por essa ocasião, na Escola de Primeiras Letras do Ensino Mútuo da Freguesia de Santa Ifigênia acontecia a transferência de professores. Saía Luiz da Costa e Faria e assumia João Francisco dos Santos⁴.

Em virtude do pedido de reformas anteriormente feito pelo Diretor ao Vice-Presidente, já que tudo indica que não se fez a reforma, João Francisco passou a trabalhar em uma casa, localizada na rua do Acu (São Jorge), próxima ao Quartel do 7º Batalhão de Caçadores (TAUNAY, 1954). Entretanto, no Ofício que o professor enviou ao Presidente da Província, Aureliano de Souza Oliveira Coutinho, em 25 de novembro de 1830, ele registrou que a nova casa (!) não só

² De 50 lápis de pedra e 3 dúzias de tinteiros em 28 de junho de 1828, para 200 lápis de pedra, na solicitação de 19 de maio de 1829. Os dois documentos podem ser encontrados na Ordem 866, Lata 71.

³ Ordem 866, Lata 71.

⁴ Este, por sua vez, acabava de sair do Seminário de Santa Anna.

já estava pequena para acomodar o grande número de alunos como também necessitava-se, urgentemente, “construir uma latrina e concertar o telhado”⁵. Como seu pedido não foi atendido, em 9 de janeiro de 1831 ele tornou a solicitar a construção da latrina para que os meninos não precisassem utilizar a do quartel, e reafirma o pedido de conserto do telhado, escrevendo que se antes já estava ruim, depois das chuvas e das “duas grandes goteiras que alhi há, ficou impossível trabalhar”⁶.

Ainda insistindo na melhoria das condições de ensino, posto que em um espaço para 35 (trinta e cinco) ele já estava trabalhando com 57 (cinquenta e sete) alunos, o professor torna a escrever, 3 (três) dias depois, sugerindo que sua aula fosse transferida para o interior do quartel, onde “há uma boa sala nos altos com a competente latrina”. Para o professor, essa medida não prejudicaria em nada o batalhão, além do que evitar-se-iam despesas com a reforma na sala que ora ocupava. Entretanto, ele não deixou de reconhecer que o movimento das atividades do quartel distraía os meninos⁷.

Em atendimento aos pedidos do professor, as autoridades competentes solicitaram ao mestre de obras José Joaquim de Castro um orçamento para a realização de uma reforma da aula de primeiras letras do Ensino Mútuo. O orçamento, datado de 26 de fevereiro de 1831, foi entregue ao almoxarife da cidade, o Sr. Antonio Maria Martin, e previa materiais de construção para aumentar a sala e construir a tão necessitada latrina⁸. Não foram encontradas outras pistas para se saber se a reforma foi ou não realizada.

Na Vila de Curitiba, localizada na 5ª Comarca, o professor João Batista Brandão e Proença, que lecionava para 64 (sessenta e quatro) alunos, em uma casa pouco espaçosa para tal, também ficou com dificuldades de encontrar um outro local com as proporções exigidas pelo método de Lancaster, e solicitou, em 3 de novembro de 1835, o consistório da Igreja de São Francisco, ainda inacabada,

⁵ Ordem 867, Lata 72.

⁶ Em 11 de fevereiro de 1831. Ordem 867, Lata 72.

⁷ Em 9 de janeiro de 1831. Ordem 867, Lata 72.

⁸ Ordem 4.913, Lata 1.

abandonada e sem previsão para seu término. Também solicitou ao Vice-Presidente da Província que o coletor e responsável pelos prédios urbanos, o Tenente Ricardo Lustosa⁹ lhe passasse as chaves “daquela sala para ali continuar nas lições a que estou encarregado, pois disto nenhum mal provém a aquele edifício que se acha inutilizado”¹⁰.

O prefeito de Curitiba, Sr. José Borges de Macedo, referendou o pedido do professor no mesmo dia¹¹. Na seqüência, o Tenente, “animado de sentimentos filantrópicos, e em benefícios da instrução da mocidade”, entregou as chaves ao professor Brandão¹².

No entanto, 8 (oito) anos depois, em 1843, o consistório da Igreja já apresentava alguns inconvenientes. A sala também ficara pequena e era distante, o que dificultava o acesso dos alunos, principalmente nas “estações chuvosas”, por isso o professor solicitava recursos para construir uma escola de primeiras letras para o sexo masculino¹³.

Não recebendo resposta, Brandão e Proença insistiu no pedido, em 14 de outubro de 1843, já na categoria de representante, ao Governo Provincial, e em nome do progresso da instrução primária, de “edificar-se nesta cidade uma casa própria para a instrução”¹⁴.

Da Vila de Santos, o professor Tomas Rufino de Jesus da Silva, em 9 de outubro de 1854, relatou para o Sr. Dr. Inspector da Instrucção Publica a situação em que essa se encontrava.

Em 16 de abril de 1853 ele fora obrigado, por uma portaria expedida pelo governo da Província de São Paulo, a fazer a transferência de sua escola, do

⁹ Ordem 1.003, Lata 208.

¹⁰ Ordem 1.002, Lata 207.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³ Despacho de Câmara Municipal de Curitiba, sessão ordinária de 20 de abril de 1843. Ordem 4.915, Lata 3.

¹⁴ Ordem 4.915, Lata 3.

edifício localizado em frente da alfândega para sua casa. A mudança, afirmou ele, só lhe trouxera problemas. Primeiro porque a casa era pequena e a família dele ficava privada daquela parte da casa durante as horas em que ele lecionava. Segundo, que a maior parte de seus antigos alunos transferiu-se para escolas particulares, porque para os pais “a aula pública não oferecia de então à comunidade meios para satisfazer as exigências da lei”. Essa circunstância estava, em seu entender, desmoralizando-o e banalizando todo o trabalho que ele desenvolvia, na Cidade de Santos, há mais de 24 (vinte e quatro) anos. O professor finaliza o Relatório deixando claro que se seu desejo fosse “tomado na devida consideração, pudera sanar efeitos a bem não só do magistério como do individuo que a occupa”¹⁵.

Da cidade de Constituição, o professor José Romão Leites Prestes informa, em 1857, que sua aula funcionava no edifício da cadeia¹⁶.

Em um Ofício de 9 de novembro de 1858 ao Presidente da Província, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo Mendonça Pinto descreve sinteticamente o local onde estavam sediadas as escolas públicas: em salas da Câmara Municipal, que também costumavam funcionar como cadeia. Observa ainda que em virtude da proximidade os alunos acabavam por escutar os palavrões imorais proferidos pelos soldados¹⁷.

Para fugir desses locais a opção era receber auxílio de outras entidades, como a iniciativa da Loja Maçônica de Campinas, que em 1883 ofereceu, sem custos, ao professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite uma sala para que ele pudesse lecionar¹⁸.

¹⁵ Ordem 4.928, Lata 10.

¹⁶ Relatório do professor José Romão Leite Prestes, de Constituição, em 16 de dezembro de 1857. Doc. 4-3-8, Ordem 4.934, Lata 1.

¹⁷ No Relatório do Inspector Geral Sr. Diogo Mendonça Pinto, ao presidente da Província, São Paulo, 9 de novembro de 1858. Doc. 602, Ordem 4.934, Lata 1.

¹⁸ Em 01/07/1884 [6-61-6 (Ordem 4.920, Lata 2)], e em 31 de outubro de 1886 [6-61-4 (Ordem 4.920, Lata 2)].

Com ou sem o auxílio de entidades particulares, os professores estavam condenados a exercer o ofício em lugares que não foram concebidos para esse fim. Ora as suas escolas estavam localizadas em suas residências, ora quase sempre em contato com as Câmaras Municipais, ora com as cadeias públicas. Eram obrigados a trabalhar com todos os inconvenientes dos locais.

Nos Anais do Congresso de Instrução, de 1883, realizou-se um grande debate em torno dos critérios que deveriam definir os planos e a arquitetura dos edifícios escolares, bem como a mobília e outros utensílios pedagógicos. É interessante observar que no alvorecer do século XX a concepção que se tinha do espaço escolar e de como deveriam ser construídos os edifícios escolares também revelam as noções de como se concebia a criação dos hábitos para a civilização nacional. Apresento, a seguir, o Parecer do Sr. Manoel Olimpio Rodrigues da Costa:

é contra os grandes palacios porque pervertem a aspiração, despertando o gosto do fausto e alimenta esperanças que não podem as crenças realizar: nas relações individuais é um crime e nas relações sociais um erro; satisfaça a casa escolar as condições de higiene, não seja desforme e já será alguma cousa em nosso paíz, onde necessidades mais importantes do ensino estão a chamar a atenção; quanto á mobilia: uma só carteira e um só banco, encosto baixo, concava no sentido horizontal e convexo no vertical (MOACYR, 1937, p.547).

O lugar¹⁹ construído para ser escola por si só é um eixo de investigação bastante rico, e quando este está relacionado ao Ensino Mútuo essa riqueza adquire uma conotação ainda mais proeminente.

Para Viñao e Escolano (1998, p.26), os modelos de arquitetura escolar revelam, tal como um discurso, determinados sistemas de valores, de ordem, de disciplina, de vigilância, que são ao mesmo tempo “marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”.

¹⁹ Estamos utilizando aqui o entendimento que Viñao e Escolano (1998, p.61) têm “de lugar, como algo construído, diferentemente de espaço, como algo que se imagina”.

Se nos orientarmos por Viñao e Escolano (1998, p.39) e pela concepção do significado da linguagem arquitetônica escolar, que expressa “[...] além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural [...]”, a construção da aula de Ensino Mútuo sob as orientações da planta de Lancaster e sob as instruções para as construções de escolas nacionais, tudo isto oferece indícios que revelam seus valores educacionais.

Comparativamente, a Escola Mútua que apresenta espaços edificados está longe do postulado roussoniano, do século XVIII, segundo o qual a melhor escola era à sombra de uma árvore, e muito próxima do ideal de visibilidade enclausurada benthamita, que comporta as características do poder disciplinador.

Todavia, para delimitar a discussão em torno dos edifícios apropriados ao ensino pelo método lancasteriano, parece-me apropriado recuperar a clareza do Prof. Francisco de Oliveira Chagas, na última década do século, quando ele constata que a falta de condições das instalações físicas das escolas é a grande causa da *negação do progresso da pedagogia*. Este professor sabia que para ensinar a ler e escrever, e obter uma boa caligrafia, era necessário primeiramente ter uma sala em que o assoalho fosse firme, para que a mesa e o banco não vacilassem na hora da escrita; que a sala tivesse forro, e vidros nas janelas, para o que o vento não perturbasse os trabalhos. Na falta disso tudo, dizia ele, o que fazer, a não ser “termos uma santa paciência?”²⁰.

Com ou sem escolas apropriadas para o exercício do método, as aulas aconteciam e os alunos deveriam comparecer o mais asseados possível, trazendo “limpos os rostos, ouvidos, mãos, e as unhas aparadas, cabêlo penteado decentemente, dentes limpos, collerinho de camiza abotoado”²¹.

²⁰ Relatório do professor Francisco de Oliveira Chagas, de Monte-mór, em 1 de junho de 1891. Doc.9-3-2, Ordem 4.924, Lata 6.

²¹ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

O prof. Thomaz Rufino, da Vila de Santos, em 1832²², também relata suas preocupações com a higiene. Seu hábito consistia em, após o término dos trabalhos diários promover-se o ritual de saída da aula. O professor, antes de mandar os alunos embora, fazia a revista nas mãos, que deveriam estar limpas e as unhas aparadas; e dos pés (que não deveriam ter bichos)²³. Após a vistoria higiênica, orava-se, e em fila iam saindo um a um, sem tumulto e cumprimentando o mestre com uma inclinação de cabeça²⁴, ou iam se retirando conforme o professor fosse nomeando as ruas onde residiam²⁵.

Na exigência do asseio, os agentes da ordem não só reproduziam mas também fabricavam argumentos que eram utilizados pelas elites na legitimação das intervenções estatais, tanto na esfera doméstica quanto no universo escolar²⁶.

Há que se destacar que o objetivo das elites dirigentes em promover e formar sujeitos disciplinados, sob o manto da higiene, articulava-se ao grande projeto civilizador, que por sua vez, articulava-se com a instrução, a fim de contribuir com a eliminação da ignorância, da indolência, do ócio e do desasseio, buscando construir o homem ordeiro, civilizado e homogeneizado.

A historiografia destaca que os viajantes desse período, como Saint-Hilaire, Mawe e Luccock, entre outros representantes e defensores do ideário liberal, associavam, ao ideal de nação civilizada e produtiva, a defesa da higiene, da limpeza e do asseio. Há que se registrar que defendiam um ideal e um conceito de beleza e limpeza próprios da modernidade (BARREIRO, 2002).

Identifica-se que, para esses viajantes, as classes subalternas provinciais não tinham higiene, não tinham asseio, nem bons trajés ou costumes refinados,

²² Ordem 4913, Lata 1.

²³ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

²⁴ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

²⁵ Professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

²⁶ Ver em GONDRA (1998; 2000), sobre como os discursos higienistas e médicos circularam no interior das escolas.

porque se encontravam afastados do trabalho disciplinado e arraigados aos hábitos miseráveis e nocivos da terra.

Ideologicamente, o discurso dos viajantes atrelava a falta de higiene com a miséria, com a pobreza, com a falta de trabalho, buscando eliminar todas as formas possíveis da existência autônoma desse segmento social.

Para Barreiro (2002, p.45), os argumentos dos viajantes sobre o desasseio e sobre a vestimenta rudimentar atrelavam-se aos argumentos sobre o ócio, a fim de completar e reforçar a idéia de miséria das classes subalternas, legitimando assim as iniciativas para transformar esses homens em indivíduos laboriosos, higienizados e instruídos. Em outras palavras: disciplinados.

Entende-se que a exigência e a defesa da limpeza e os cuidados com a higiene pessoal se constituiu um dos princípios fundamentais, como estimulante contra a preguiça e contra o ócio, e em favor do disciplinamento, em projetos que propunham a reforma ou a transformação de costumes.

A meu ver, é interessante que se registre que as solicitações para com a higiene e o asseio no interior da escola lancasteriana está em diálogo com o tema da escolarização na modernidade, que concebeu a escola não apenas como mais uma das suas instituições, mas que destacou seu lugar como instituição disciplinadora.

Bentham (1987, p.219), além de exigir e defender a limpeza e os cuidados com a higiene pessoal, no combate à ociosidade entendia que era necessário empregar os corpos durante todo o dia, combinando tarefas diferentes. Para isso era necessário cuidar do que ele denominou de economia do tempo (BENTHAM, 1987, p.217).

A noção de tempo incorporada nos projetos de Benthan identificava-se com os pressupostos do pensamento liberal, que impunha noções e valores à noção de

tempo como uma das categorias fundamentais e disciplinadoras do trabalho, na modernidade.

Para Barreiro (2002, p.34), a instituição do trabalho moderno exigia o controle do tempo, com destaque à exatidão e à regularidade, como duas de suas principais virtudes, reforçando o aspecto disciplinar das relações sociais.

Todavia, para esse historiador o trabalho produzido pelas classes subalternas, no Brasil, era descontínuo, residual. Era realizado e estava inserido em um quadro diversificado e assistemático dos afazeres cotidianos das classes subalternas, mostrando incompatibilidades com a concepção de tempo moderna (BARREIRO, 2002, p.37; p.39).

Tais noções eram incompatíveis, pois para as classes subalternas a noção e a concepção de tempo tinham proximidade e estavam relacionadas e amplamente subordinadas à lógica e aos movimentos cíclicos e irregulares da natureza e não aos processos artificiais desenvolvidos pela tecnologia do trabalho moderno, e marcadas pelo relógio capitalista.

É interessante observar que a incompatibilidade das concepções de tempo entre as classes subalternas e as da organização do trabalho moderno se configurou como um desafio para as elites superarem. Barreiro (2002, p.38) afirma que

o conflito entre as concepções diferenciadas de tempo e a dificuldade da universalização no Brasil da representação burguesa de tempo linear e trabalho disciplinado como prática regular e generalizada ultrapassam o período inicial da formação do Estado Nacional, tendo ampla vigência ao longo de todo o século XIX.

Em defesa da propagação da noção de tempo moderno, Lancaster (1805) também priorizou o que ele chamava de economia de tempo, na instrução dos pobres. Essa preocupação norteou o ritmo e o tempo das atividades pedagógicas do ensino, da aprendizagem, da organização e da condução administrativa.

6.2 A ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E A DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A forma como os professores organizavam e distribuíam as atividades escolares durante as horas do dia e nos dias da semana era denominada por eles de “[...] tempo da distribuição do ensino”²⁷.

O dia letivo costumava ser de aproximadamente 5 horas, divididas entre o período da manhã e da tarde. Pela manhã, os trabalhos começavam às oito²⁸, ou no máximo às nove horas²⁹. Na escola da Vila de Castro, como nas demais localidades, a variação dos horários se dava em virtude da estação: no verão iniciava-se às oito e no inverno às nove, porque, além da geada muitas vezes “[...] até neva³⁰.” Alguns professores exigiam que os alunos se apresentassem quarto d’hora antes³¹, estendendo, pouco a pouco, o tempo de permanência dos alunos na escola, o que acabava por colocá-los, sempre e mais e mais, em contato com o poder disciplinador. O término dos trabalhos matutinos variava entre 10h35 e 12h45.

Retornava-se, à tarde, por volta das duas ou três horas, como preferia o professor Joaquim Neiva. O fim da aula também ficava a critério de cada professor, entre as quatro horas e cinco e meia.

O pressuposto da economia de tempo na organização e na condução das atividades pedagógicas lancasterianas remete a outras características que norteiam toda a organização do método.

²⁷ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

²⁸ Idem.

²⁹ Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.927, Lata 9.

³⁰ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, em 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1. Relatório do professor Agostinho P.d’ Almeida, de Cananea, em 2 de novembro de 1877. Doc.6-54-13. Ordem 4.920, Lata 2.

³¹ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

O controle da presença dos alunos era feito por meio da chamada. Lancaster (1805, p.111), por considerar o tradicional sistema de chamada “trabalhoso e cheio de inconvenientes”, elaborou uma nova forma de fazer isso. Como o número dos ausentes era proporcionalmente menor que o dos freqüentes, em vez de registrar os que estavam presentes, passou a registrar os faltosos de uma forma bastante original.

Na prática, os monitores de cada classe conduziam os meninos, cada um com seu número, andando em ordem, em fila, ao redor da sala, e indo postar-se encostados à parede, debaixo de um número que correspondia a eles na lista de nomes de sua classe, mas que servia para todas as classes, como no exemplo abaixo:

1	2	3	4	5	6
Jones	Thomas	Brown	Willians	Peach	Hall

Isso significava que a classe toda estava presente. No entanto, se o quadro se alterasse, como no exemplo que segue

1	2	3	4	5	6
Jones	Thomas			Peach	

Tem-se que Jones, Thomas e Peach estão presentes, e Brown, Willians e Hall faltaram, pois seus números estão vagos. Cabia ao monitor dos faltosos fazer o registro e entregá-lo ao mestre.

Nos dispositivos escolares em que o poder disciplinar interferiu percebe-se a importância de promover localizações funcionais, como também manter o registro das presenças e das ausências no interior das escolas. Cabia aos agentes disciplinadores, mestres e monitores, saber onde e como encontrar os indivíduos sob sua tutela.

Não se têm notícias se este procedimento era seguido, na província, conforme as instruções originais de Lancaster. O que se encontra é a prática, prevista pelo método, de que caberia a cada mestre escolher o melhor horário. A chamada era realizada ora no início³² ora no final³³ da aula, ficando anotadas as faltas dos que não comparecessem em um diário³⁴.

É também sob a noção de economia de tempo que se pode ensinar ao mesmo tempo a 60 (sessenta) ou a 100 (cem) alunos. Em face dessa “verdade metodológica”, a condução do exercício do ensino se dava de maneira coletiva, e nunca individual.

Muito mais que uma obrigatoriedade, o ritmo coletivo do Método Lancasteriano revela um programa do poder das disciplinas. Para Foucault (1984, p.145), os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear e evolutivo, cujos momentos se integram uns aos outros, orientados para um ponto terminal e estável.

Esta forma disciplinar, que aparece tanto no *Panóptico* quanto no Método Lancasteriano, organizada para reger a multiplicidade dos homens, visava, fundamentalmente, controlar e adestrar seus corpos físicos.

Lancaster (1805, p.51) era contra qualquer atividade que fosse administrada de forma individual, não só porque havia perda de tempo mas também porque assim não havia competição. Repetidas vezes ele afirmava: “[...] eu não aprovo a leitura solitária um a um por não haver espírito de competição na tarefa”.

A promoção do espírito de competição entre os alunos foi, portanto, o segundo princípio de seu método, que acabou por se tornar o principal recurso utilizado como agente estimulador da aprendizagem. Acionava-se o “espírito competidor”

³² Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

³³ Professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

³⁴ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

Estas atividades eram distribuídas na segunda-feira, na terça-feira, na quarta-feira, na sexta-feira e no sábado. Quinta-feira e domingo eram considerados feriados semanais.

Tal como no *Panóptico* de Bentham, os princípios da economia do tempo, da competição, da novidade e da ação deram a tônica na escola lancasteriana, que foi organizada em classes, compostas de rapazes classificados conforme a equivalência de suas capacidades e não de acordo com o critério da idade. Esse procedimento não só facilitava o ensino como também exigia que os alunos se sobressaíssem para serem promovidos à classe seguinte.

No plano de Andrew Bell, a fim de facilitar o trabalho dos professores e aprimorar a aplicação do aluno, sua escola estava disposta em 6 a 8 classes. Cada classe era dividida e emparelhada segundo monitores e pupilos. Portanto, numa classe de 12 (doze) rapazes, os 6 (seis) melhores ensinavam aos 6 (seis) menores, um a um. Isso significa que cada pupilo se sentava ao lado do seu tutor (TRIMMER, 1805).

Conforme o aluno ia atingindo um grau superior de desenvolvimento em sua classe, ele tinha a opção de ser promovido para uma classe superior. Caso contrário, poderia retornar à sua classe original, como um aluno bem mais capacitado no aprendizado das lições simples, as quais teria assimilado bem, embora ainda apresentasse dificuldades em temas mais complexos.

Isso é o que Bell chamava de sistema de rotação. A posição do aluno em sala de aula ficava constantemente ameaçada, obrigando o aluno, portanto, a ficar continuamente motivado e incentivado a conquistar a proeminência de sua classe, ou mesmo a superá-la, buscando sempre a promoção, para não afundar e ser rebaixado a uma classe inferior.

Nesse sistema, o tempo para que um professor instrísse uma classe de 20 rapazes, ouvisse as lições de cada um, em partes, é igual ao tempo que se

levava para instruir um único rapaz, ou tomar essa mesma lição (TRIMMER, 1805).

Tal sistema, além de permitir que alguém não retardasse o desenvolvimento de outro, tinha a vantagem de produzir um grande estímulo à competição, na medida em que as negligências cometidas rebaixavam os alunos, inclusive os próprios tutores.

A distribuição dos alunos conforme suas aptidões e comportamentos consistia em uma penalidade hierarquizante, posto que visava “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam” (FOUCAULT, 1984, p.163).

Dessa forma, a disposição classificatória das classes do Método Lancasteriano, como um dispositivo do poder disciplinar, já servia como instrumento de recompensa ou de punição.

Nas escolas da província, os alunos eram divididos ou classificados em turmas ou classes, depois subdivididos em decúrias segundo o grau de conhecimento dos conteúdos exigidos nas matérias de leitura, escrita, caligrafia, gramática, aritmética, tabuada, noções de tempo, de pesos, de juro, do sistema métrico³⁷ e da doutrina cristã.

Em sala de aula os alunos se posicionavam conforme seus estágios de aproveitamento; da direita para a esquerda, em ordem decrescente de aprendizagem, dos “mais adiantados até os menos adiantados, que são os últimos de esquerda³⁸.” E o monitor ocupava um lugar mais “[...] saliente e vizível para o mestre e decuriados³⁹.”

³⁷ Relatório do professor José Bernardino de Carvalho, de Silveira, 15 de julho de 1868. Ordem 4.929, Lata 11.

³⁸ Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.972, Lata 9.

³⁹ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4921, Lata 3.

Quotidianamente, ao término de qualquer explicação das lições os alunos tomavam suas posições “[...] em roda, os mais adiantados à direita”⁴⁰ para praticar os “[...] argumentos dos mesmos”⁴¹.

Foucault (1984) defende a idéia de que a organização e a distribuição em séries, no espaço escolar, constituiu-se como uma grande inovação pedagógica, posto que

determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1984, p.134).

O poder disciplinar, ao organizar lugares, criou espaços complexos, hierárquicos e funcionais; marcando lugares estabeleceu relações e valores, buscando garantir obediências.

Paralelamente a instrução, a religião foi um outro mecanismo de disciplina bastante incentivado nas práticas de dominação. Não se pode olvidar a ligação com a religião que caracterizava Joseph Lancaster.

Como explicar que um país católico como o Brasil adote, em caráter oficial, um método pedagógico anglicano?

Primeiramente atribui-se a Lancaster (1805), apesar de pertencer à seita *Quaker*, a opção de não promover, deliberadamente, em sua escola os princípios de sua religião. Seu objetivo era ensinar, “[...] à juventude aprendizado útil, princípios Cristãos não controvertidos e treinamento na prática de costumes

⁴⁰ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

⁴¹ Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.972, Lata 9; Cf. Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

morais, que os conduza ao bem estar futuro, como homens com virtudes e cidadãos úteis à comunidade” (LANCASTER, 1805, p.14).

Segundo porque, no Brasil, a instrução elementar concebida como instrumento civilizatório uniforme e nacional estava intimamente relacionada com os ideais de que os resultados, proporcionados pela população instruída, beneficiariam não só o Estado como também a Igreja (Decretos de 17 e 19 de maio de 1821). Acreditou-se no método de Lancaster para evitar a desordem social, apesar de ser um método proposto por um *Quaker*. Atribui-se, finalmente, ao clima de tolerância religiosa que aqui se encontrava⁴², a permissão de um método educacional anglicano em detrimento do método católico de La Salle.

A prática da doutrina cristã nas escolas de Ensino Mútuo não diferia das demais escolas; não se exigia mais do que o conteúdo doutrinário e o ensino das orações. Também fazia parte das atividades escolares orar no início e ao término do dia escolar. Cabia ao monitor recitar em voz “inteligível e pausadamente huã breve oração religiosa, sendo acompanhado ao mesmo tempo pelos demais condiscipulos em tom moderado; e findo, benzem-se-haõ”⁴³.

De fato a regra era que professores e alunos estudassem a doutrina religiosa, os cantos e a ladainha ao Nosso Senhor⁴⁴. Existiam poucas exceções, no terreno religioso. Por exemplo, apesar de Ignácio Moreira Vilella ir à missa aos sábados com os alunos, não fazia orações em sala de aula porque considerava esse costume como “característico dos tempos mais remotos”⁴⁵.

⁴² O viajante Kidder (1940, p.107-108) observou que: “[...] nenhum outro país católico existe onde seja maior a tolerância ou a liberdade de sentimentos para com os protestantes [...] a tolerância e a liberdade religiosa foram aos poucos se infiltrando no povo, daí estarem muito preparados para receber com simpatia qualquer movimento que lhes desse aquilo de que até então haviam sido sistematicamente privados: as Sagradas Escrituras.”

⁴³ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc.7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

CAPÍTULO 7

AS FORMALIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DISCIPLINARES

Até o presente momento identificou-se, nesta segunda parte do trabalho, de forma genérica, a situação da instrução pública na Província de São Paulo; investigou-se como se concebia a função do mestre lancasteriano e como ele se construiu a partir das condições provinciais; analisou-se também o ideal do espaço da escola lancasteriana e como ela emergiu na Província, bem como se delineou a sua organização e a distribuição de algumas atividades escolares durante o dia e a semana letivos.

Dando continuidade a este procedimento, de apresentar e interpretar as minúcias do Método Lancasteriano, destaca-se que o objetivo deste capítulo é o de caracterizar analiticamente suas opções metodológicas e didáticas, pondo em evidência a formalização de suas práticas educativas disciplinares no ensino, na aprendizagem e na avaliação escolar.

7.1 SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

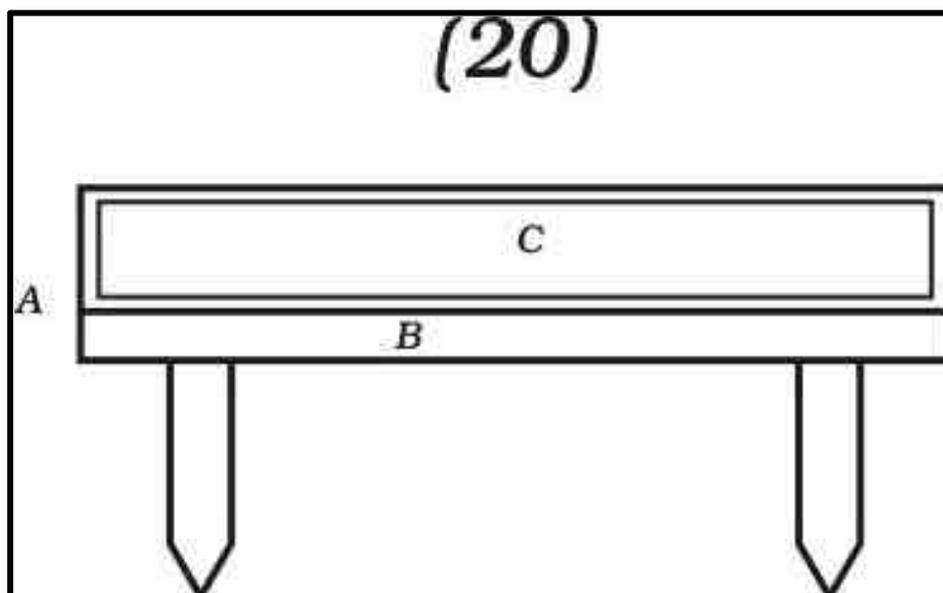
Para Lancaster (1805), saber ler era o que distinguia as crianças entre si, numa escola, e com base nesse domínio é que outros objetivos (educacionais e sociais) eram definidos. Afirmava ele que

[...] existem dois tipos de crianças que podemos encontrar em qualquer escola; aquelas que estão aprendendo a ler e aquelas que já aprenderam. Para o segundo grupo, a leitura não é uma lição, mas o veículo de instrução moral e religiosa. Já para os primeiros, uma série de lições progressivas, evoluindo passo a passo até o ponto em que as crianças possam começar a armazenar conhecimento em suas mentes, para uma vida futura. Este é o segundo objetivo da instrução e aquele à qual as seqüências de leituras conectadas com mecânica, ou outros objetivos que possam ser aplicados na vida e com conhecimento religioso, um valor auxiliar (LANCASTER, 1805, p.40).

O ensino da leitura era feito na primeira classe, chamada de classe do ABC, composta de crianças que ainda não conheciam o alfabeto. Não havia limite de idade nem de número de alunos, e para isso é que se instituía, para cada 10 ou 20 meninos, um monitor responsável.

Eram dois os recursos utilizados para o ensino e aprendizado do alfabeto: a caixa de areia e o alfabeto em cartões suspensos.

Para o aprendizado do alfabeto utilizando a areia era necessário: uma escrivaninha composta de um banco para as crianças sentarem, à frente do qual era colocado um outro (A), aproximadamente 30cm mais alto, e dividido em duas partes, uma que servia de apoio para os braços das crianças (B) e outra cercada por bordas ou sarrafos (C), para impedir que a areia escorresse, como se pode ver no desenho a seguir:



Gravura retirada da tradução do livro de Lancaster (1823, p.20).

Figura 3: A gravura do banco de areia para o ensino da escrita

O espaço interno C [o que foi cercado por sarrafos], pintado de preto, era onde se colocava a areia, branca e seca¹, para que produzisse contraste quando as letras fossem traçadas.

O procedimento para o ensino do alfabeto por meio da caixa de areia começava quando o monitor dava a ordem de preparar, quando, então, os alunos levantavam o dedo indicador, o monitor comunicava a letra A, escrevia na areia

¹ Sobre isso Lancaster (1805, p.46) tece alguns comentários, afirmando que: “[...] Este método foi baseado em relatórios do Dr. Bell, formador de Madras, mas este não menciona em seus escritos se a areia usada naquele caso era seca ou úmida. Por muito tempo tivemos problemas em aplicar o método em nossas classes por termos começado com areia úmida. Tentamos por algum tempo. Era preciso ser cuidadoso ao umedecer a areia. Tanto fazia se fosse molhada demais como de menos, acabava inútil e inconveniente. Era difícil de alisar e precisava do dobro da quantidade que a cabamos usando de areia seca. Estes problemas acabavam sendo rapidamente solucionados pelos rapazes, mas a cada mudança de monitores recomeçava o problema de adaptação de um novo monitor na arte de preparar a areia adequadamente. Estes problemas acabaram quando soubemos pelo Dr. Bell que se tratava de areia seca. Este evento nos mostra o quanto cada detalhe, cada minuto, podem ser essenciais para colocar em prática cada experiência.”

e dizia: façam. A operação de repetição das letras não devia exceder a quatro vezes.

O ensino das letras do alfabeto obedecia a uma regra, que era dada pela similitude das formas gráficas. As formas eram ordenadas em três grupos diferentes. O primeiro reunia aquelas formadas por *linhas*, exemplo: I, H, T, L, E, F; o segundo, as que possuíam *ângulos*, como A, V, M, N, Z, R, Y, X; e terceiro, as que apresentavam círculos ou curvas, como, O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q e S. As dificuldades de aprendizagem se apresentavam no ensino das letras em que a forma era semelhante, como P e Q; B e D. No entanto, para Lancaster (1805) isso era superado quando as letras eram ensinadas simultaneamente.

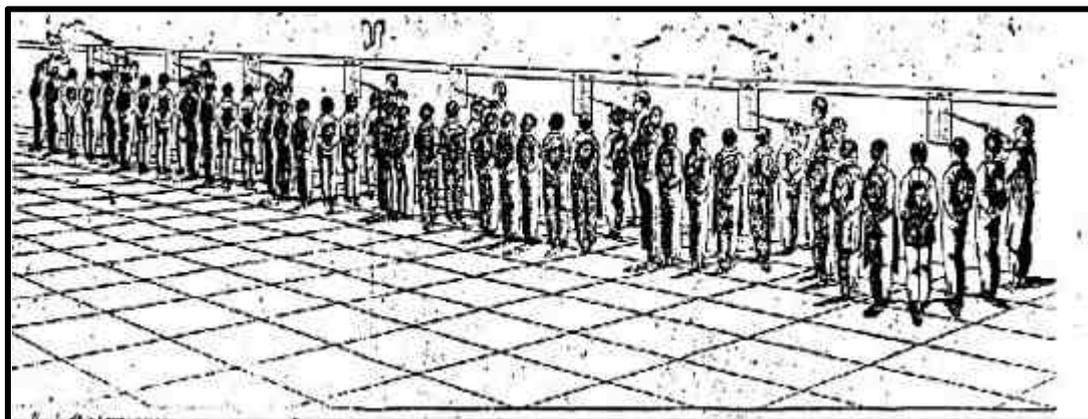
O procedimento do ensino e da aprendizagem do alfabeto por meio da utilização da areia revela alguns detalhes do grau de organização do método. Um deles era a obrigatoriedade de o monitor saber em que estágio de aprendizagem estava cada aluno. É oportuno lembrar que uma das regras fundamentais era a de se colocar ao lado de cada garoto que sabia menos um que já dominava melhor os conhecimentos específicos de cada classe, de forma que o primeiro pudesse aprender *observando, copiando* o companheiro ao seu lado. Para Lancaster (1805, p.44) “este método de cópia, de um para o outro, é um grande passo em direção ao aprendizado”.

Um outro procedimento se fazia ao término da escrita de cada letra. Enquanto a areia era alisada pelo monitor com o auxílio de um ferro plano², os meninos esperavam, preenchendo a ociosidade do momento com a leitura do alfabeto que estava pregado, nas costas do aluno da frente, sob a forma de cartaz (LANCASTER, 1805).

Uma segunda forma de ensinar o alfabeto, mas que também funcionava como uma primeira avaliação, era o que se fazia com a utilização de cartões de letras

² Semelhante a um ferro de passar, que não encontra resistência na areia seca.

suspensos na parede da escola. O procedimento exigido por Lancaster era o de que deviam os monitores de leitura conduzir, de doze em doze, os alunos da classe do ABC até o lugar onde estavam os cartazes. Sob a forma de semicírculos diante desses cartazes, e com as mãos para trás, era feita a lição, conforme se vê na gravura a seguir:



Gravura retirada da tradução do livro de Lancaster (1823).

Figura 4: A gravura de alunos em frente ao mural

Cada menino carregava, pendurado em seu pescoço, um crachá com seu número na classe. O mais adiantado era sempre o de número um (1), o qual também carregava uma tarja de couro gravada em ouro com a inscrição *Mérito*. A tomada de lição começava sempre por ele, por meio de perguntas feitas pelo monitor: *Que letra é esta?* Se respondesse certo, manteria o lugar e era premiado por isso, senão perdia-o para o seguinte. E assim sucessivamente.

Quando os alunos conseguissem escrever o alfabeto na areia, bem como distinguir todas as letras, de relance, impressas em papel, estava atingido o objetivo dessa

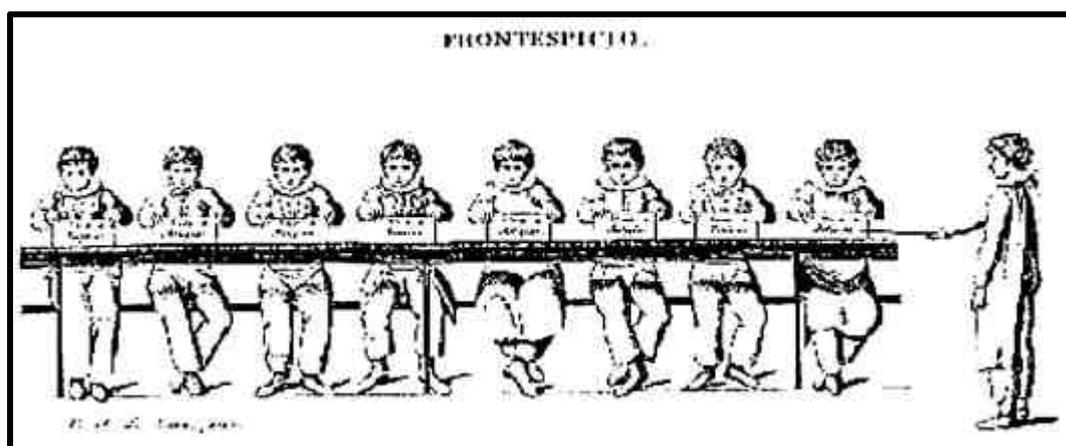
série, e após serem avaliados pelo mestre eram promovidos para a segunda classe (LANCASTER, 1805).

Na segunda classe de leitura exigia-se que os discípulos soubessem escrever e soletrar palavras de duas letras ou de uma sílaba (ba, da, ca, pa), escrevendo-as prontamente na areia, conforme a ordem do monitor.

Nessa segunda fase do aprendizado, além dos materiais utilizados na etapa anterior os alunos recebiam, cada um deles, uma pequena lousa, em que deviam escrever o alfabeto em seqüência e sem hesitação, conforme a ordem do monitor. O procedimento de ensino era o mesmo do anterior.

Na terceira série e nas seguintes os alunos não utilizavam mais a caixa de areia, mas tão-somente as lousas, e as exigências iam aumentando quanto ao domínio de mais sílabas, a leitura simultânea com a escrita e a soletração.

A figura a seguir mostra como os meninos utilizavam a lousa e como apresentavam a tarefa para o monitor corrigi-la.



Gravura retirada da tradução do livro de Lancaster (1823).

Figura 5: A gravura de alunos com a lousa

O ato de escrever também era acompanhado da soletração. Conforme o autor, seu processo de soletração era “simples de usar³”, e recomendava-a. Para soletrar, Lancaster (1805, p.57) orientava os alunos ordenando que eles lessem sílaba a sílaba; por exemplo, a palavra “compondo seria lida com – pon – do”.

O autor também usava como exemplo a palavra *paradoxo*, para explicar que, quando o aluno fosse ler *pa-ra-do-xo* evitaria confusões que eram comuns entre palavras que comportam outras variações, como *paradoxal*. Reafirmava que se a leitura fosse realizada pronunciando-se propositadamente suas sílabas, distintamente, seriam eliminadas as possibilidades de errar.

Lancaster (1805) comentava que a soletração contínua também ajudava a eliminar os erros, tanto da simples leitura quanto da escrita, porque as sílabas eram pronunciadas antes da leitura ou da escrita.

Considera-se importante frisar que a compreensão que Lancaster (1805) tinha da simultaneidade do processo do aprendizado da leitura/escrita é um outro elemento que pode ser percebido como mais um dado para ser avaliado quanto à proposta de originalidade de seu método.

A simultaneidade do ensino da leitura e da escrita requeria um tempo único no trabalho pedagógico. Essa característica o distinguia dos outros métodos, posto que a leitura e a escrita eram consideradas atividades distintas e por isso requeriam tempos distintos.

Na província, o ensino da escrita também marcava o início dos trabalhos do dia. O mestre, acompanhado dos decuriões, ensinava como se deveria “empunhar

³ Sobre isso Lancaster (1805, p.58) tece o seguinte comentário: “[...] Estou muito agradecido ao Dr. Bell, de Madras, por sua informação preliminar no assunto. Eu a tenho colocado em prática e percebi que ela faz jus ao seu benevolente inventor, à qual fiz diversas melhorias importantes, particularmente no campo de leitura e soletrar cartazes”.

habilmente a penna e formar os caracteres dos escriptos apontando-lhes donde se principiaõ, e acabaõ, e aonde devem ser carregadas, e onde leves⁴”.

Para o professor Ignácio, a primeira atividade do dia era o debuxar⁵ das letras, pelos decuriões aos alunos. O professor realizava essa atividade simultaneamente com a leitura, conforme previa o método de Lancaster. Depois de

debuxar o alfabeto com letras separadas, passaõ a escrevê-lo com lettras unidas; e os que escrevera, bastardo, a escrever cursivo e os que escreveram bem o debuxo, a escrever regras de linhas direitas, e lettras sem debuxo⁶.

O ensino da escrita também era dividido em “tres ordens seguindo a caligraphia, que são 1ª ordem cursiva; 2ª bastardinha, e 3ª bastardo grosso⁷.”

Em ato contínuo ao ensino da escrita se fazia o da leitura, ao qual o mestre dava início tomando as lições dos mais adiantados, depois cada um deles seria responsável pela tomada de lições dos principiantes. Exigia-se para a aula de leitura que todos ficassem em pé com a mão sobre o peito, e a esquerda segurando o livro, que devia estar um palmo abaixo “da barba”⁸.

A ordem era para que todos lessem, respeitando, conforme as classes de leitura, as regras e os intervalos “nas virgulas, pontos-virgulas, dois pontos, ponto final, interrogação, admiração e reticencias, o efeito de cedilha, onde se poe o rr dobrado e o simples⁹”.

⁴ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc. 7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

⁵ Os decuriões desenhavam as letras para os meninos a copiarem, imitando o traçado dos desenhos.

⁶ Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.972, Lata 9.

⁷ Professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

⁸ Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc. 7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

⁹ Idem.

Para Lancaster (1823, p.18), nesse seu *novo Método* a leitura e escrita não eram realizadas simultaneamente apenas com o auxílio da soletração, mas também se incluía aí a “escritura da aritmética”.

7.2 SOBRE O ENSINO DA ARITMÉTICA

Para entrar na primeira classe de aritmética era necessário que o aluno já tivesse adquirido o domínio da escrita dos números de 1 (um) até 9 (nove). Aqueles que ainda não haviam adquirido essa habilidade ficavam em um local da escola destinado a esse aprendizado, sob a supervisão de um monitor designado para essa tarefa.

O principal procedimento para o aprendizado das figuras dos números era a repetição, que, na visão de Lancaster (1805, p.67), “é o melhor passo que pode ser dado para facilitar o seu progresso no passo seguinte do estudo da aritmética”.

A repetição não era praticada desregradadamente, mas devia ser moderada. A cada exercício, tanto na aritmética quanto na escrita ou na leitura, como já foi visto, não devia ser repetido mais que quatro vezes. Na primeira classe aprendia-se adição simples e composta, ou seja, a combinação não somente de unidade com unidade mas também com dezenas.

Cada aluno recebia uma lousa para acompanhar a leitura do monitor, que o fazia baseando-se em uma tabela confeccionada pelo mestre. Sempre se iniciava com somas pequenas, evoluindo para as maiores: por exemplo: $9 + 1 = 10$; $9 + 2 = 11$ até $9 + 9 = 18$, e assim com os números maiores, que eram apresentados gradativamente.

Ao trabalhar com a adição, os monitores já iam apresentando a subtração: “[...] se $9 + 1 = 10$, tirando 9 de 10 resta 1 [...]”. Da mesma forma, com a multiplicação

e a divisão: [...] se 6 vezes 2 são 12, 2 está em 12, 6 vezes [...]” (LANCASTER, 1805, p.67).

Esse mesmo esquema de atividades era realizado com cartazes, colocados na parede ou em outro local, e sem o registro do resultado. O procedimento também era idêntico ao do ensino da escrita. Os meninos, em círculos sucessivos de 12, colocavam-se ao redor das tabelas. Todos deviam estar portando seus números, medalhas por mérito, honra e prêmios, como acontecia com as outras classes. A atividade começava quando o monitor perguntava: “quanto são 9 mais 4? Ou: tirando 9 de 18, quanto sobra? Ou: Quanto dá 9 vezes 9? Ou ainda: Quantas vezes 9 está contido em 81?” (LANCASTER, 1805, p.67).

Se o garoto interpelado não soubesse responder corretamente, o monitor ia perguntando a um por um até que encontrasse alguém que respondesse. O rapaz que acertava recebia a prioridade do número do primeiro garoto interpelado e a medalha por mérito.

A escrita dos números, na lousa, era feita de modo semelhante.

Enquanto um grupo de 12 (doze) alunos treinava com a lousa, outro participava dos trabalhos com as tabelas na parede, que, conforme os exercícios de leitura já comentados anteriormente, também funcionavam como avaliação. Os grupos eram trocados sucessivamente, até que todos tivessem feito a lição de ambas as maneiras.

Lancaster (1805, p.69) reforça a idéia de que a base para o ensino da aritmética estava ligada à escrita, posto que seu método “não apenas une o raciocínio mental, mas sempre o induz.” Reafirmando a idéia do autor, no método de Lancaster os alunos adquiriam através da escrita o “[...] conhecimento da numeração, expresso tanto em palavras como em algarismos sem perceberem que se tratam de coisas distintas” (LANCASTER, 1805, p.73).

Para cada classe da aritmética o mestre entregava ao monitor um livro que continha a descrição detalhada das operações, de como elas deveriam ser feitas, e o resultado que se devia obter. O procedimento para o ensino da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão era idêntico.

O monitor repetia, em bom tom, um determinado valor, esperava que escrevessem, e verificava os acertos. Em seguida ditava outro valor, e assim procedia até que todos os alunos tivessem a conta terminada na lousa. As operações eram feitas uma a uma. Ao terminar a conta, o monitor mais uma vez verificava a tarefa realizada pelos discípulos. Freqüentemente o mestre participava dessa avaliação (LANCASTER, 1805).

Para Lancaster (1805), este modo de proceder facilitava o progresso dos alunos no ensino das partes elementares da aritmética.

Para que houvesse aprendizado era necessário que as primeiras tabuadas ou combinações das primeiras quatro regras ficassem decoradas na memória. Como todo o processo, isso era feito com base em operações bastante simples, e cada aluno precisava repetir a operação apenas duas vezes para que a memorizasse. Para o autor em tela, “[...] as repetições acontecem gradualmente até que a prática assegura a aprendizagem e cada rapaz vai evoluindo individualmente para outras classes e operações mais difíceis” (LANCASTER, 1805, p.72).

O ensino das quatro operações básicas da aritmética podia ser feito por qualquer rapaz que já soubesse ler e numerar, com o auxílio do livro-guia das contas. Lancaster (1805, p.84) reafirmava que, de acordo com o seu princípio, “[...] qualquer pessoa que saiba ler pode ensinar, mesmo que não conheça o assunto. E pelo fato de estar ensinando imperceptivelmente estará adquirindo conhecimento que não possui, quando começa ensinar pela leitura”.

Nos Relatórios dos Professores pouco se tem sobre o ensino da aritmética. Sabe-se que no ensino da tabuada e da lição de aritmética eram priorizadas as contas de somar e diminuir até 50; a tabuada em 2 (dois) coros; depois a contagem, somas e diminuições utilizando a definição monetária do período; contava-se a distinção dos réis até 40 (quarenta) patacas¹⁰.

Uma outra notícia que se tem sobre a matemática mútua relaciona-se com um *Compêndio de Arithmetica composto para uso das Escolas Primarias do Brasil*, de autoria de Cândido Baptista de Oliveira, editado pela primeira vez em 1832 e reeditado em 1842 e 1863. Com a criação da Revista Guanabara, em 1850, esse compêndio passou a ser impresso e divulgado em partes (VALENTE, 1999, p.275).

Para Valente¹¹ (1999, p.275), Cândido de Oliveira (1801-1865), um porto-alegrense, era mais um dos ilustres brasileiros que se formara na Universidade de Coimbra, e que ao retornar ao Brasil assumiu funções políticas e administrativas.

Valente (1999, p.275) identifica que a dedicação ao estudo e a produção de didáticos de matemática também projetavam e davam notoriedade aos autores provenientes de um segmento das elites que não se dedicavam aos cursos jurídicos, mas sim aos cursos técnicos.

O livro de Oliveira tinha 60 (sessenta) páginas e era dividido em temas como: "operações como números inteiros, fracionários, decimais, complexos; proporções e fórmulas (equações de 1º grau); quadrado e raiz quadrada; regra de três e apêndice de metrologia" (VALENTE, 1999, p.275).

¹⁰ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

¹¹ Doutor em Educação e autor do livro *Uma história da matemática escolar no Brasil 1730-1930*.

A *Aritmética* de Oliveira era composta de tabelas para serem utilizadas pelos professores, acompanhadas de explicações para seu uso. Para Valente (1999, p.279), o livro de Oliveira era

um manual de instrução àqueles que forem trabalhar no ensino mútuo. Um conjunto de pranchas para serem reproduzidas em tamanho maior, à forma de um script a ser seguido na prática pedagógica mútua [...] a ação didática desenvolve-se através da memorização dos quadros (VALENTE, 1999, p.279).

Valente (1999, p.278) supõe que o livro de Oliveira tenha sido a primeira "aritmética nacional nas escolas mútuas, em substituição aos textos estrangeiros".

Retornando à análise para os procedimentos originais de Lancaster, é interessante perceber que para ele, para o ensino das classes de aritmética, era verdadeiro o mesmo princípio que norteava o ensino da leitura e da escrita: um passo e um aprendizado de cada vez.

Também não era razoável esperar "[...] originalidade ou elucubração intelectual" dos meninos no estágio de aprendizagem embrionário, no entanto, seu método os habilitava a obter as prerrogativas "necessárias para adquiri-las" (LANCASTER, 1805, p.74).

O Quadro a seguir foi construído com o intuito de tornar mais visível o que era exigido em cada etapa do ensino e da aprendizagem.

Quadro 1: Distribuição das classes

Número de classe	Ordem da classe de ler	Ordem da classe de escrever	Ordem para aprender Arit.
1 -	ler o A, B, C	Fazer o A, B, C	uni c/uni e dez c/dez
2 -	sílabas c/duas letras	Alfabeto + síl. de 2 letras	Adição
3 -	sílabas c/três letras	" + síl. de três letras	Adição composta
4 -	" " " quatro letras	" + síl. de quatro letras	Subtração
5 -	" " " cinco letras	" + síl. de cinco letras	Subtração composta
6 -	2 sílabas e a Bíblia	" + síl. de seis letras	Multiplicação
7 -	ler a Bíblia	" + livro histórico	Multiplicação composta
8 -	ler melhor que na 7 ^a	" + livro histórico	Divisão
9 -			Divisão composta
10 -			Redução
11 -			Regra de três
12 -			Prática geral

Percebe-se que as ações didáticas do ensino da matemática e de suas quatro operações básicas tinham a mesma característica do ensino da escrita: a oralidade. Como os alunos não possuíam livros, o som da voz (do mestre ou do monitor), quando ensinava, precisava ser retido na memória.

Por ser o ensino oral, tanto da leitura e escrita quanto da aritmética, o uso da memória era intensivo e a repetição dos exercícios tornava-se necessária.

A constante repetição de uma palavra servia para fixá-la na memória de todos, inclusive na do monitor ou decurião. Isso significava, para Lancaster (1823, p.27), que, ao contrário de destruir ou interromper a ordem regular dos estudos, o método era "[...] um melhoramento, ao adicionar atenção e vontade ativa nos alunos".

Conforme se avança na construção dos procedimentos lancasterianos, constata-se que em todos os detalhes do Método encontra-se o seu princípio básico: o da economia de tempo; tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Para adquirir o domínio da leitura, escrita e da escrita da numeração, dizia Lancaster (1805) que seis meses eram suficientes.

Para Lancaster (1823), seu novo método, que fazia uso constante da memória, promovia a inibição da preguiça, da ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude, pois era necessário escutar e escrever ao mesmo tempo.

Para as elites governantes era apropriado, e coerente com seus interesses, defender a implantação de um método pedagógico para as classes de primeiras letras, destinado aos segmentos das classes subalternas, que enfatizasse a defesa da ordem, ao mesmo tempo em que inibia a preguiça e a ociosidade.

Como já foi destacado anteriormente, para a historiografia quem colocava em risco a ordem social eram as classes subalternas, que na visão das elites e na dos viajantes que percorreram o Brasil durante o século XIX, eram pobres porque eram ociosas, eram indisciplinadas porque não obedeciam a horários, eram doentes porque não trabalhavam.

Os representantes e defensores da ordem do trabalho moderno criaram ideologicamente uma fórmula que associava o ócio, inatividade e o ar de miséria ao trabalho artesanal, assistemático e autônomo. Logo, "o ócio está[va] para a pobreza e a doença" e o "trabalho está[va] para a virtude, decência, limpeza e bem estar" (BARREIRO, 2002, p.47).

O "olhar" que os viajantes Saint-Hilaire, Mawe, Koster, Locoock e Zaluar, entre outros, tinham para com as classes subalternas, no Brasil, revela que as "críticas" que eles teciam a essas classes construía a "base da formulação da ideologia segundo a qual a pobreza da "economia natural" só será superada com

o desenvolvimento do trabalho disciplinado entre os homens livres dos segmentos dominados da sociedade” (BARREIRO, 2002, p.49).

Na defesa do enquadramento social das classes subalternas, as elites certamente iriam defender qualquer estratégia ou método que apresentasse características e pressupostos pedagógicos que se identificassem com as características e com os pressupostos do ideário liberal, não mais na busca por transformações sociais, mas fundamentalmente para preservar e manter a ordem social.

7.3 AS REGRAS PARA OS MOVIMENTOS NOS RODÍZIOS DAS ATIVIDADES, NA SALA DE AULA LANCASTERIANA

Como já foi identificado, o dia a dia escolar iniciava-se com as aulas de leitura, depois a aritmética, e retornava-se para as turmas de leitura, sempre de acordo o estágio de desenvolvimento dos alunos. Para Lancaster (1805), a mudança de classes, apesar de envolver mais da metade da sala, era feita sem agitação ou confusão, em menos de 5 (cinco) minutos.

O constante rodízio das atividades diárias exigia atenção constante de todos os que estavam atuando sob as normas lancasterianas. A dinâmica imposta pelo Método consistia em, nos momentos das mudanças de uma atividade para outra, por menor que fosse a ação, ser precedida por um toque de campainha dado pelo mestre¹². No relatório do professor Jacinto Heliodoro encontram-se nove vezes o toque da campainha, em um pequeno espaço de tempo¹³.

¹² Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.972, Lata 9. Relatório do Prof Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

¹³ Professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

É interessante observar como Lancaster conseguia colocar em prática o princípio da *economia de tempo* na contabilidade de todos os movimentos físicos, que eram controlados desde a chegada à escola até a saída, e não era raro o controle fora da escola. O controle do tempo e dos movimentos era realizado a todo o momento e em alguns eles eram altamente contabilizados, como por exemplo na mudança de classes, ou antes ainda na formação da fila, ao encaminhar para seus lugares, ao ajoelhar, rezar, tornar a levantar, começar a trabalhar, parar, iniciar outra tarefa, nos intervalos, monitores ajudando os alunos, ao começar a ler, escrever, contar; enfim, toda alteração era intercalada por sinais.

A economia do tempo, a contabilização de gestos e de movimentos, o “ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (FOUCAULT, 1984, p.140).

Um outro momento interessante mostra a contabilidade do tempo: na escola de Lancaster havia um inconveniente que advinha do uso do chapéu entre os meninos. O excessivo número de chapéus e dos transtornos diários que aconteciam com perdas e trocas entre eles exigiu medidas práticas, que Lancaster solucionou por meio de um comando do monitor, conhecido como *Pendurem os chapéus*. Esse movimento resumia-se no seguinte: cada menino pendurava seu chapéu no próprio pescoço, de modo que durante todo o período em que os meninos estavam na escola seus chapéus ficavam pendurados em suas costas, conforme pode ser visto na gravura abaixo; e na saída, ao comando do monitor *Coloquem os chapéus*, desatavam-no e o colocavam.

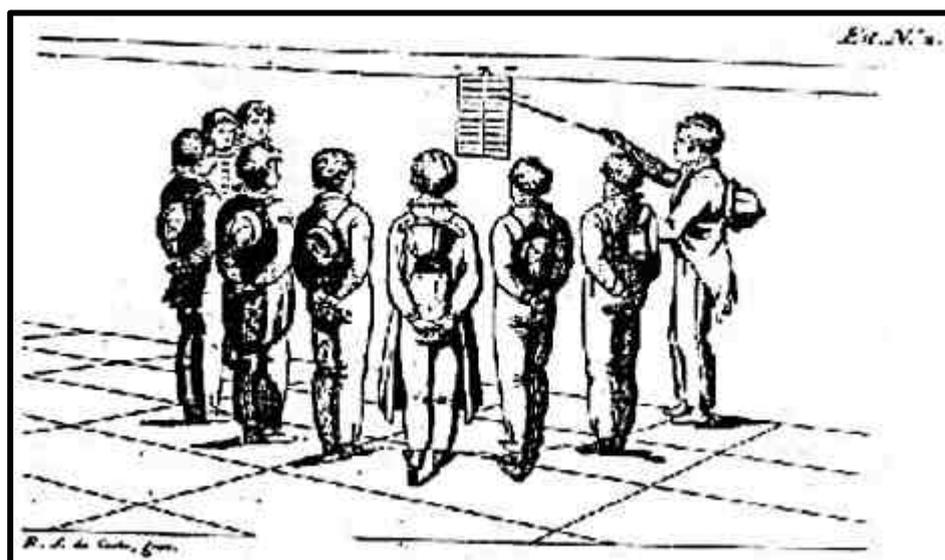


Figura 6: A gravura dos alunos no mural e com o chapéu às costas

Para Lancaster (1805), esse procedimento foi de incalculável vantagem para o seu plano de educação, visto que com ele se evitavam confusões, trocas e perdas de chapéus, além do que se economizavam lugares para guardá-los, como prateleiras e pregos. Todavia, o mais importante advinha da economia de movimentos: de 1.800 ele reduziu para 800.

Ainda sobre os movimentos dentro da sala de aula, Lancaster (1805) revela que havia ocasiões especiais, como na de entrega de prêmios, em que aproximadamente 100 (cem) a 200 (duzentos) meninos andavam, em fila, ao redor da sala comemorando e exibindo seus prêmios, sem tropeços, sem empurrar uns aos outros, porque pela força do hábito aprenderam até a medir os passos quando andavam pela sala.

Torna-se relevante destacar que o poder disciplinar se importou até com os comportamentos para estar em fila. Para Holloway (1997, p.142), uma das tarefas rotineiras e mais importantes da polícia do Rio de Janeiro era a de

fiscalizar as filas, mantendo-as em ordem e impedindo tumultos. E para Foucault (1984, p.133), a arte de dispor em filas individualiza os corpos, distribui-os e “os faz circular numa rede de relações”, próprias do poder disciplinar.

Em todos esses movimentos de sair de seus lugares, ora para ler, ora para receber os prêmios e depois desfilar como vencedor, diversificava-se a cena pedagógica, o que exigia um grande aparato disciplinar para que não se perdesse o controle sobre os alunos e a disciplina, em sala de aula.

Como não eram poucas as ocasiões em que os discípulos saíam de suas carteiras para usufruir, com objetivos pedagógicos, o espaço físico da sala, confirma-se a preocupação com a movimentação, com o deslocamento do corpo, de forma ordenada, no espaço físico onde ocorriam as aulas.

O Método pedagógico de Lancaster combina modos de proceder que são específicos do poder disciplinar, que emergiu a partir do século XVIII, com fórmulas gerais de dominação diferentes das tradicionais¹⁴.

Um dos modos de o poder disciplinar proceder relaciona tempo ou horário com gestos e movimentos, posto que se objetiva melhorar a relação entre corpo e gesto. Como Foucault (1984, p.138) afirma “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”.

O alto grau de decomposição dos movimentos e gestos que encontramos em Lancaster apresenta semelhanças com o modo de proceder do poder disciplinar, porque suas estratégias pedagógicas são elaboradas com o objetivo de promover um minucioso controle das operações corporais, de forma que “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1984, p.126).

¹⁴ Cf. Foucault (1984, p.127), escravidão, domesticidade, vassalidade, ascetismo e outras.

Reproduzo na íntegra um raciocínio de Foucault (1984) sobre o poder disciplinar, porque sua análise permite que se estabeleçam relações entre o sistema das disciplinas e a construção do método pedagógico de Lancaster:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediências). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1984, p.127).

A meu ver, os procedimentos do poder disciplinar que se encontram no Método Lancasteriano eram, aos olhos das elites que instituíram o Estado nacional, coerentes e úteis para a transformação das classes subalternas em um povo ordeiro, trabalhador e obediente aos valores e às regras da sociedade moderna que ambicionavam.

7.4 MATERIAIS PEDAGÓGICOS LANCASTERIANOS

A insistência da apresentação das particularidades do método é relevante ao desenvolvimento do problema investigativo. É interessante para a promoção de análises mais consistentes ao seu ajustamento na construção do povo, quando

se oportuniza o conhecimento da sua organização, das suas características e estratégias metodológicas. Justifica-se também porque revela que a crença da elite governante em um método que não só instruía mas também privilegiava o rigor disciplinar, o respeito à hierarquia, o dever para com as autoridades e a valorização da obediência para debelar a desordem nacional era pertinente.

A investigação nos relatórios permitiu também encontrar muitas solicitações de materiais pedagógicos que eram necessários para as aulas do Ensino Mútuo¹⁵. É possível encontrar algumas respostas¹⁶, e até os trâmites que envolviam alguns dos pedidos¹⁷.

¹⁵ **Nos Ofícios Diversos:** Ordem 865, Lata 70: Pedidos do professor João Góes; Ordem 866, Lata 71: Solicitações do professor João Francisco dos Santos, em 11 e 12 de fevereiro de 1828, em 28 de junho de 1828; em 14 de fevereiro e 19 de maio de 1829; Ordem 867, Lata 72: Pedidos do professor João Francisco, em 1830 e em 1831; Ordem 868, Lata 73: Solicitações do professor Vicente José da Costa Cabral, edo professor Carlos José da Silva Teles; Ordem 1.001, Lata 206: pedido do professor Firmino Ferreira dos Santos, da Vila de Curitiba, em 1833; Ordem 1.002, Lata 207: solicitação do professor Brandão e Proença, em 1835; Ordem 1.003, Lata 208: solicitações do professor Brandão e Proença, em 1840; Ordem 1.004, Lata 209: requerimento do professor Brandão e Proença, em 1841; Ordem 1.005, Lata 210: solicitação do professor Brandão e Proença, em 1848. **Latas da Instrução Pública:** Ordem 4.913, Lata 1: Pedido do professor João Francisco dos Santos, em 1831; Ordem 4.928, Lata 10: pedido do professor Tomaz Rufino de Souza, da Vila de Santos, em 1852;

¹⁶ Ordem 868, Lata 73: Respostas do almoxarife Antonio Maria Quartin, em 1831; Ordem 4.913, Lata 1; resposta do almoxarife Antonio Maria Quartin, em 1831;

¹⁷ Diante das diversas dificuldades que o diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, e o professor de Ensino Mútuo de sua escola, João Francisco dos Santos, enfrentaram para conseguir material para sua aula, em 12 de setembro de 1829, o diretor solicitou autorização ao vice-presidente da Província para que o professor fosse à Corte para comprar e trazer o material necessário, porque ele conhecia ou sabia o que comprar (Cf. solicitação em 11 de fevereiro de 1828, Ordem 866, Lata 71); em 12 de fevereiro e 28 de junho de 1828, Ordem 866, Lata 71); (14 de fevereiro e 19 de maio de 1829, Ordem 866, Lata 71). Da 5^o Comarca da Província de São Paulo, proclamada Província do Paraná, a partir de 1854, vinham outras solicitações e suas providências. Em 17 de janeiro de 1838, os vereadores da Câmara Municipal de Vila de Curitiba informaram ter recebido um ofício da parte do vice-presidente da Província comunicando que os materiais necessários para a aula lancasteriana foram enviados à Alfândega da Vila de Paranaguá; no entanto, estes materiais ainda não tinham chegado. E estavam só aguardado a chegada deles para dar início à dita aula, já que os outros materiais, como a mesa, os bancos, os semicírculos e outros arranjos necessários estavam prontos. A despesa foi paga pela Câmara Municipal da Vila de Curitiba (Ordem 1003, Lata 208). A confirmação do recebimento desse material se deu quando Brandão e Proença, dirigiu-se a Raphael Thobias D'Aguiar, presidente da Província, solicitando, mais uma vez, utensílios necessários para sua aula de Ensino Mútuo, em 16 de outubro de 1840, e também pelo relatório da Comissão Inspectora das Aulas públicas e particulares de Instrução Primária da cidade de Curitiba, em 5 de agosto de 1848. Brandão e Proença redigiu mais dois pedidos de materiais, em 1840. Sabendo que seu material já tinha saído da Corte e estava na capital da Província, ele solicitou que o envio fosse da mesma forma que o anterior, ou seja, que se enviassem os materiais diretamente para a Alfândega de Paranaguá, e daí para a Coletoria da Vila de Curitiba, porque era muito difícil para ele mandar buscar os materiais na Thesouraria da Província, em São Paulo. No entanto, 7 anos depois desse pedido, em 5 de agosto de 1848, a Comissão Inspectora das Aulas públicas e particulares de Instrução Primária da cidade de Curitiba interveio, indignada, em favor dos reiterados pedidos do professor quando avaliaram, favoravelmente, o desempenho dos professores. A resposta do apoio da Comissão foi a de que em 20 de outubro do mesmo ano a Thesouraria da Província mandou entregar ao professor o que estava disponível na tesouraria.

Lancaster (1823, p.79) previa em sua relação os seguintes materiais pedagógicos

alfabeto e livro de soletrar; series de lições de lêr; o novo systema acima de arithmetica; deveres para com os decuriões; methodo de ensinar em ordens; numeros de precedencia para os circulos; números de revistas; bilhetes dos decuriões; bilhetes de accusação e de vergonha; títulos das classes para se porem na frente de cada classe; ordens e mandados; insígnias de vergonha; bilhetes recommendatorios; lousas já regradas para uso da aula (LANCASTER, 1823, p.79).

Da relação de materiais, a lousa e sua utilização se destacavam. Como já se apresentou anteriormente, a lousa era utilizada já a partir da segunda classe de leitura e era sempre requisitada quando houvesse necessidade de escrita. A escrita com penas era uma atividade exclusiva das classes mais adiantadas, e mesmo assim era realizada apenas 4 vezes por semana, ou nas *disputas de cópias*. Para Lancaster (1805, p.109), cada rapaz deveria ter “[...] uma lousa numerada de acordo com seu número na classe e pendurada na carteira onde senta [...] amarradas com barbantes de boa qualidade.” Assim, evitava-se que caíssem e quebrassem, bem como o vai e vem na sala de aula para buscá-las. Mais uma vez, o principio da economia de tempo e a objetividade.

Lancaster (1805) era minucioso quanto aos tipos de lousa e preferia as avermelhadas, em detrimento das pretas. Dizia que as que apresentavam

[...] aparência avermelhada permitem que o lápis deslize com maior facilidade. Já as do tipo preto, embora proporcionem maior legibilidade, geralmente são mais duras e quebradiças, de modo que o lápis tem maior tendência a riscá-las do que propriamente escrever nelas (LANCASTER, 1805, p.109).

Diante da importância da lousa como um produto muito requisitado, ela não poderia ser adquirida sem critérios. Lancaster revelava que também se preocupava com o seu fornecimento, conforme o seguinte excerto:

[...] caso qualquer cavalheiro, em alguma cidade ou vila do país, esteja demolindo algum edifício velho que tenha sido revestido com lousas, as lousas danificadas seriam de uma grande valia para as crianças da vila. Pois pela fricção com uma pequena pedra Portland e água contra a face da lousa se consegue um bom polimento que permite que sejam usadas do mesmo modo que lousas que custam dez vezes este preço¹⁸ (LANCASTER, 1805, p.54).

Seguindo a ordem de prioridade e preocupação com os materiais escolares, encontra-se, além da lousa, o cuidado com a escrivaninha e com a maneira como ela deveria estar disposta em classe. Para Lancaster (1823), em uma sala de aula a quantidade de escrivaninhas devia ser no mesmo número de alunos matriculados, e esse móvel deveria ter suas bordas arredondadas, para que os meninos não se machucassem. Não se permitia que elas estivessem encostadas nas paredes, porque assim evitava-se a preguiça e o divertimento. Além disso, deviam ficar voltadas para a frente da sala, para o mestre, que, por sua vez, “se [...] instalava numa plataforma elevada para vêr toda a aula de hum só golpe de vista” (LANCASTER, 1823, p.11). Para o combate à ociosidade e para a promoção de movimentos ordenados e disciplinados deveria haver na sala

[...] espaço entre cada escrivaninha para passagem dos estudantes, de sorte que os de huma possam sair sem pertubar os de outra [...] deveraõ haver passagens na parte inferior da sala, n’hum dos lados, ou em ambos se a sala o permitir; porque estando os estudantes dentro de huma sala pequena, não se pode esperar delles o estarem em boa ordem, assim como os **soldados** sem campo não podem fazer seus exercícios (LANCASTER, 1823, p.11-12 – Grifo meu).

Toda esta disposição do espaço escolar acaba por organizar uma nova economia do tempo da aprendizagem, que não só instrui como também vigia, hierarquiza e adestra. Como já visto, o poder disciplinar promove localizações funcionais, organizando espaços analíticos, definindo lugares; fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis.

Tanto os materiais quanto os móveis pedagógicos estavam, como se pode observar, relacionados à ordem do poder disciplinar lancasteriano.

¹⁸ Importa lembrar que a Sociedade Lancasteriana se tornou fornecedora de lousas para suas escolas.

Os professores paulistas, em sua grande maioria, solicitavam o básico, como lápis, lousas, translados, tinteiros, régua, quadros, campainhas¹⁹, cartões de perdões²⁰ e prêmios para os monitores²¹.

Esses materiais, conforme a Lei, deveriam ser fornecidos pela fazenda pública, entretanto não era fácil recebê-los. Com a intenção de minimizar a constante falta de materiais e livros, ou, como diziam, os "dicionários para leitura"²², os professores apresentaram suas sugestões e iniciativas: pegavam emprestados uns dos outros ou eles próprios escreviam seus silabários, como fez João Francisco dos Santos, em 1831²³.

A falta de materiais específicos para o desenvolvimento do método era uma das justificativas apresentadas pelos professores como impeditiva da aplicação do método. Eles próprios afirmaram que utilizavam somente uma parte do sistema de Lancaster, que era a divisão das classes em decúrias com monitores, e para que o método fosse aplicado integralmente "he preciso hua aula espaçosa e utencis próprios"²⁴; em suma, o que parece é que os professores adotaram o método, seus princípios e suas estratégias conforme as circunstâncias materiais permitiram.

Compondo o quadro de materiais utilizados observa-se que os compêndios também estão relacionados pelos professores em seus Relatórios, nos quais se pode depreender o que então se lia.

Estudava-se a História Sagrada; Fabulista da Mocidade; Ortografias, gramáticas e dicionários portugueses; as coleções completas de Ventura; a Constituição do Império²⁵; Gramáticas da Língua Nacional²⁶; Compêndio de Aritmética de

¹⁹ Ordem 4.928, Lata 10: Tomaz Rufino de Souza, da Vila de Santos, em 1852.

²⁰ Ordem 867, Lata 72, professor João Francisco dos Santos, em 1830.

²¹ Ordem 865, Lata 70, professor João Damasceno de Góes, s/D. Ordem 868, Lata 73, professor Vicente Cabral e professor Carlos Teles, em 1831.

²² Ordem 866, Lata 71. Relatório do professor João F. dos Santos, em 14 de fevereiro de 1829.

²³ Ordem 867, Lata 72.

²⁴ Ofício da Câmara da Cidade de Sorocaba, de 7 de novembro de 1843. Ordem 4.915, Lata 3.

²⁵ Ordem 868, Lata 73 professor Vicente Cabral e professor Carlos Teles.

²⁶ Ordem 4.928, Lata 10: pedido do professor Tomaz Rufino de Souza, da Vila de Santos, em 1852.

Besson²⁷; o livro *Princípios do Desenho Linear, que compreendia o de Geometria Prática pelo methodo do Ensino Mutuo*²⁸; Compêndios de Geografia Histórica, por João Henrique Preese²⁹, diretor do Instituto de Nova Friburgo³⁰; Rudimentos d'Arithmetica, por Barker³¹; Grammatica Portuguesa de P.Barker³²; D.Cartas Selectas do Padre A. Vieira³³; Colleção d'Exemplares de escripta, por Ventura ou Carstains³⁴; Mythologia da Mocidade³⁵, pelo D.C.Lopes de Moura³⁶; Manual Encyclopedico – por Monteverde, n.4, 1843³⁷; Tabella d'Arithmetica, por F. A. Peregrino³⁸; Provérbios e sentenças Moraes, por Adrião³⁹;

Percebe-se, genericamente, que os saberes veiculados pelas escolas lancasterianas de primeiras letras objetivavam a formação de valores da Monarquia, por meio da Constituição do Império, e ainda a formação de uma consciência moral e religiosa, por meio de autores estrangeiros, fabulistas e padres.

A meu ver, é de fundamental importância para este trabalho a apresentação da relação ou da indicação dos autores e dos títulos do que se lia nas aulas de Ensino Mútuo, encontrados nos relatórios, porque se pode constatar ainda mais a pertinência da opção das elites pela implantação do Método para assegurar a ordem social, promovendo a formação disciplinar das classes subalternas.

O que se percebe por meio dos Relatórios dos Professores, durante toda a segunda metade do século, é que o ideal de formação pedagógico passa pelo disciplinamento primeiramente físico, que é o adestramento, e quando se têm as

²⁷ Ordem 868, Lata 73 professor Carlos José da Silva Teles, da Freguesia de Santa Efigênia.

²⁸ Ordem 868, Lata 73 professor Vicente José da Costa Cabral, da Freguesia da Sé; Ordem 1.135 Lata 340 professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, da Vila de Paranaguá (5ª comarca), 1830.

²⁹ Ordem 1.005, Lata 210 professor Brandão e Proença, da Vila de Curitiba, em 1848.

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

³² Idem.

³³ Idem.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

informações sobre os livros pode-se identificar que a ênfase para o ensino buscava uma razão disciplinar.

Todavia, sabe-se que D. Pedro II, em 1838, criou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, com o objetivo de reunir intelectuais que se dispusessem a ajudar na construção de uma memória nacional oficial.

Esse órgão contribuiu para com a construção de uma memória e de uma identidade nacionais desvinculadas de Portugal, criando uma historiografia e uma cronologia próprias, realizadas por brasileiros e não mais por estrangeiros. Todavia, a tendência que se instalou nesse órgão foi o “pensamento conservador que se fortaleceu com a influência do pensamento contra-revolucionário francês” (MOTA, 2000, p.205).

O poder do Estado monárquico determinou não só a produção de um poder como também a de um saber sobre ele, para que se constituísse como legítimo, em uma sociedade escravista mas que também se movia sob as normas do poder disciplinar, com o intuito de construir uma memória nacional. Advém dessa circunstância a importância do IHGB.

Encontra-se na Lei de 1827, a mesma que recomendou a oficialização do Método Lancasteriano, recomendações sobre o ensino da leitura, que deveria ser realizado a partir da Constituição do Império e de um livro sobre a História do Brasil. Sobre a Constituição não se tem dúvida, mas quanto ao outro livro instauram-se incertezas: Que livro é esse? Quem o escreveu?

Sob a preeminência inglesa, a “História do Brasil” vinha sendo contada por estrangeiros, como o inglês John Armitage, que escreveu o que se considerava a primeira história nacional. E outra obra é do alemão Martius, que redigiu o método “Como se deve escrever a história do Brasil”.

Para Mota (2000, p.207), a formação da consciência histórica e a da identidade nacional foram formuladas com e na produção historiográfica, captada a partir do final dos anos 30 e início dos 40, do século XIX.

Livros como a *História do Brasil*, do médico Francisco Solano Constâncio; e o *Compêndio da História do Brasil*, do General José Inácio de Abreu Lima, surgiram para começar a contar uma história diferente, produção essa ainda distante dos bancos escolares lancasterianos, como a relação de livros apresentada acima deixou ver.

De qualquer forma, começa a existir uma circulação de idéias, no interior do IHGB, para a formação da identidade nacional, que ainda não se encontrava no interior da escola lancasteriana. O que se tem de fundamental ainda é a priorização da instrução elementar por meio da disciplinarização dos corpos.

Para Schwarcz (1999, p.126), o IHGB

se firmaria como um centro de estudos bastante ativo, favorecendo a pesquisa literária, estimulando a vida intelectual e funcionando como um elo entre esta e os meios oficiais [...] o IHGB pretendia fundar a história do Brasil tomando como modelo uma história de vultos e grandes personagens, sempre exaltados tal qual heróis nacionais (SCHWARCZ, 1999, p.126).

Para esta autora, a cultura nacional foi construída a partir do culto à realeza e à natureza nacional: seus índios nativos e a sua fauna. Os escravos e as classes inferiores foram deixados, intencionalmente, longe dessa construção.

Schwarcz (2001, p.69) defende a idéia de que a nação foi criada após o Estado, e expurgada de "seus males e conflitos", no romantismo literário construído pelo IHGB.

Graham (2001, p.46) identifica uma outra questão bastante pertinente. Para ele um dos grandes investimentos realizados pelo IHGB relacionava-se com a

produção de uma idéia de preexistência de um sentimento nacionalista, de um sentimento nacional, de uma brasilidade, anterior à construção do estado nacional. A assimilação desse pressuposto auxiliava na legitimação do próprio processo de consolidação do Estado, bem como reforçava a autoridade estatal.

A idéia de que havia um sentimento nacional originariamente brasileiro a ser defendido contribuía para com as demandas da defesa e da manutenção territorial e política do Brasil.

A meu ver, pode-se constatar que em um mesmo período ocorriam iniciativas diferenciadas de formar o cidadão, mas que não se excluía. A escola vista e entendida como oficina da nacionalidade e formadora do temperamento e do caráter dos homens que comporiam uma nação civilizada institui-se inicialmente, no século XIX, no Brasil, sob as rédeas da formação disciplinar do Método Lancasteriano. A escola era então concebida como portadora de um ideal formativo, aplicado sob métodos pedagógicos baseados na liberdade de pensamento e de atitudes, mediada pelo disciplinamento e pela razão. Essa concepção de escola vai predominar no discurso das elites, a partir do final do século XIX.

7.5 PROCESSO DE AVALIAÇÃO LANCASTERIANO

Os procedimentos de avaliação estavam assentados, sob o ideal do método, na formação de um indivíduo competitivo. A competição era incentivada com recompensas aos alunos, que assimilavam os ditames da instituição.

A avaliação tinha seu início desde o momento em que o discípulo chegava pela primeira vez à escola, por meio do seu cadastro no *livro geral ou negro*.

No plano de Andrew Bell (1796)⁴⁰, auxiliava no trabalho de inspeção e fiscalização do mestre-escola o *registro* da vagabundagem constante, da negligência, do mau comportamento, e de todas as ofensas que requeriam exames e advertências. Esse *operador* poderoso era conhecido entre os alunos como o *livro negro*.

PLANO DO REGISTRO DA AULA.												
Data da entrada.	Nº na aula.	Nomes.	Idade.	Nome dos pais.	Nº	Residência.	Ocupação.	Class.	Nº na classe.	Notas.	Class.	Data.

(17)

Figura 7: A gravura do Plano de Aula

Esse livro continha a relação nominal de todos e em que classe cada um se encontrava. Verificava-se de imediato o estágio de seus conhecimentos do alfabeto, da leitura, da escrita, da soletração, da Bíblia e da aritmética, para já matriculá-lo nas séries correspondentes aos seus saberes. As sociedades disciplinares desenvolveram um campo documental que acompanhava os indivíduos. Nas instituições de ensino “era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível de capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele” (FOUCAULT, 1984, p.168).

⁴⁰ Apud Trimmer (1805).

Diferentemente do sistema tradicional, Lancaster instituiu um sistema em que os alunos se avaliavam mutuamente e continuamente, quando estavam realizando as tarefas de leitura, escrita ou aritmética, sob o sistema de rotação⁴¹. Esse sistema instituiu a transitoriedade do mérito.

Os discípulos também eram avaliados freqüentemente pelo monitor de inspeção, que tinha a autoridade de alterar os postos *hierárquicos* de sua classe, mas não lhe era permitido promover os colegas. A promoção de uma classe para outra só poderia ser feita após a avaliação do mestre.

O sistema de avaliação era coerente com o objetivo de cada classe. Previa que, aprendendo o que estava programado, o discípulo não aprendia mais nada, e, neste caso, dizia Lancaster (1805, p.88) que devia "ser retirado da classe sendo promovido tão logo tenha aprendido o programa ali ministrado".

O momento oficial da avaliação era quando o mestre chamava seis meninos de cada vez, por classe, de acordo com a lista nominal de cada sala, e verificava se eles dominavam o saber de sua série. Fazia isso um a um, sem interrupção, "e centenas de rapazes são avaliados em alguns dias" (LANCASTER, 1805, p.88).

Na província, o mestre maximizava a importância dos sábados, porque era o dia do *argumento das matérias*, ou seja, da verificação da aprendizagem, que era realizada por meio de apostas e disputas⁴², com exercícios de cópias⁴³. Os resultados decidiriam com quem ficariam os lugares de honra da escola. Os "que ganhão tomão o assento acima dos que perdem"⁴⁴.

⁴¹ Todos os alunos são instigados a ficarem atentos ao desempenho dos colegas que estão ao seu lado. Primeiro, para não perder o posto para quem está a sua esquerda e, segundo, buscar conquistar o lugar que ocupa de quem está a sua direita, sobrepujando-o nos conhecimentos exigidos para sua classe, com o intuito de ser recompensado por isso.

⁴² Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc. 7-5-16. Ordem 4.921, Lata 3.

⁴³ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

⁴⁴ Professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, de Sorocaba, em 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927. Lata 9.

Aqueles que conseguissem ter bons desempenhos nas provas ainda recebiam cartões coloridos e impressos, vindos da capital da província. Encontram-se no Anexo B alguns modelos encontrados junto aos Relatórios de Professores. E quanto àqueles que não conseguiam fazer bons exames, restava o consolo de não serem mais castigados. Como afirmava o Prof. Thomaz Rufino, da Vila de Santos, os alunos de antemão já sabiam que não levariam “bolos” se não soubessem⁴⁵.

Não é por acaso que os professores atribuíam significado e grandeza aos momentos ou aos dias destinados às avaliações ou aos exames. Esse instrumento revelava a máxima do poder disciplinar, gerava poder e ao mesmo tempo um saber sobre os sujeitos submetidos a esse poder.

Os exames também funcionam, no sistema das disciplinas, como um instrumento fundamental de controle e normalização, porque, por meio de um ritual, permitem que os indivíduos sejam distribuídos, classificados, qualificados e punidos (FOUCAULT, 1984, p.164).

Por meio desse ritual, o exame, cria-se um campo de conhecimentos sobre os examinados que torna cada aluno um “caso”, passível de ser treinado, classificado e normalizado (FOUCAULT, 1984, p.170).

Tendo-se em conta que o alvo do poder disciplinar são os indivíduos em sua singularidade, os exames tornam-se, sob esse poder, um instrumento pertinente no processo da fabricação de sua individualização.

Os exames são acompanhados de papéis ou documentos avaliativos como extensão dos alunos, definindo um lugar, uma classificação e uma sujeição. Para Foucault (1984, p.168), também o poder da escrita, que acompanha e registra os resultados e os efeitos dos exames, é um mecanismo essencial nas engrenagens do poder disciplinar.

⁴⁵ Ver também Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

7.5.1 Premiações Lancasterianas

A premiação dos alunos era constante e sempre acontecia como recompensa pela dedicação aos estudos. Lancaster (1805, p.88) afirmava:

Não é raro haver a distribuição de 100 a 200 prêmios a cada vez. Estas ocasiões são um acontecimento na escola, demonstrando a alegria dos alunos. É comum ver os rapazes fazendo uma passeata ao redor da escola comemorando e exibindo seus prêmios. A honra deste feito provoca um efeito tão forte, se não mais, do que os próprios prêmios (LANCASTER, 1805, p.88).

Como para Lancaster qualquer atividade ou atitude meritória deveria ser recompensada, os prêmios eram compostos de diferentes tipos e naturezas. Podiam ser distribuídas recompensas que tinham caráter transitório, como as etiquetas de couro com inscrições *Mérito*, *Mérito em Leitura*, *Mérito em Soletrar* e *Mérito em Escrita*.

Para Bell, à medida que os jovens executavam suas tarefas com capricho, presteza e correção, eram concedidas distinções, que variavam em suas formas. Os alunos podiam instalar-se em lugares considerados especiais na sala, durante as refeições ou no vestiário. Outras distinções podiam ter valor pecuniário ou podiam ser honoríficas, como as medalhas de prata de tamanhos e números diversos, os quais eram distribuídas na reunião anual, pelo presidente da escola.

No conjunto dos prêmios transitórios, as medalhas de prata ganhavam destaque. Os que as recebiam eram tão-somente aqueles que tinham “se destacado pela aplicação nos estudos ou ajuda aos colegas e esforços para livrar de maus hábitos [...] certamente é uma distinção baseada em princípios de grandeza” (LANCASTER, 1805, p.95). Essas medalhas eram devolvidas ao monitor antes de os alunos saírem da aula.

Não era só de prêmios transitórios que viviam os discípulos de Lancaster; também disputavam outros prêmios mais concretos, como as figuras coladas em

cartolina e carregadas no peito. Essas eram as que mais agradavam os discípulos menores. As figuras poderiam ser: “um carrinho, bola ou cordel, qualquer coisa irá contentá-lo, até que se gaste. Mas ele sempre poderá colecionar uma infinidade de figuras, e ter mais instrução, bem como o prazer de ganhar prêmios novos” (LANCASTER, 1805, p.91).

Como estímulo, havia ainda as cartas informativas aos pais, para que eles continuassem mandando os filhos para a escola.

Para os meninos que se sobressaíssem na escrita com a pena, na competição que se realizava quatro vezes por semana, a recompensa vinha através de crachás numerados com 1,2,3. Os crachás deviam ser acumulados para depois ser trocados por prêmios definidos, e convertidos conforme a tabela:

Número		
1	três vezes,	para receber $\frac{1}{2}$ d
2,	seis vezes,	1 d.
3	oito vezes,	2 d.
4,	nove vezes,	3 d.
5	doze vezes,	4 d (LANCASTER, 1805, p.91).

Isso significava que quando um aluno conseguisse reunir seis vezes o crachá de número 2 o seu prêmio valia 2d⁴⁶, ou qualquer outro valor da tabela. Ele poderia escolher um dos prêmios correspondentes ao valor estipulado. Os prêmios poderiam ser brinquedos, bastões, bolas, pipas e outros. Lancaster (1805, p.91) afirmava que “os prêmios mais requisitados pelas crianças costumam ser os livros com figuras. E geralmente costumam ser os brindes mais úteis.”

Entretanto, a maior recompensa era aquela que permitia à turma ocupar o lugar de destaque na escola. Esse prêmio era conquistado quando uma classe superava a outra na disputa da escrita na lousa ou com pena. O procedimento dessa disputa era diferente das outras competições realizadas no cotidiano da escola e do ensino. Diferente porque comparava o desempenho entre as classes,

⁴⁶ Valor não explicado por Lancaster.

que deviam ser distintas entre si. Um juiz decidia qual classe tinha conseguido superar a outra. Em seguida os alunos eram examinados de dois a dois, uma vez que também se encontravam em estágios diferenciados de aprendizagem. O vencedor seria, sem dúvida, o que melhor conseguisse realizar a tarefa proposta.

Essa competição também se diferenciava porque mobilizava todos, na escola. Promovia-se intencionalmente o clima de disputa para que os alunos que se encontravam nas séries menos avançadas se sentissem em condições de competir com os alunos das classes mais adiantadas. O estágio de diferenciação da aprendizagem não influía ou não devia influir em seu espírito de competição. Apesar de o objeto de avaliação ser o domínio da escrita, o que se mobilizava nos alunos era a capacidade de sua força emocional para enfrentar o embate. Lancaster (1805, p.98-99) declara a respeito:

A vantagem principal que se consegue através desta competição está no fato de que cada monitor e aluno envolvido na disputa se esforça ao máximo para demonstrar suas habilidades e uma vez que cada um descubra do que é capaz, o mestre também passa a saber o que cobrar no futuro, de acordo com a amostra de suas habilidades. É uma competição em termos de espírito e natureza, mas diretamente controlado e direcionado sem excessos, de modo pacífico e com propósitos úteis (LANCASTER, 1805, p.98-99).

Entretanto, a disputa não feria o princípio norteador do método: a economia de tempo. Geralmente, em menos de 10 minutos a disputa terminava.

Toda a ênfase que Lancaster (1805, p.31) dava em sua instituição ao sistema de aprendizado, incentivando a competição, promovendo constantemente disputas e apostas, com a distribuição de prêmios, era justificada por ele, primeiro porque acreditava que as "disposições dos rapazes não deveriam ser reprimidas, mas controladas adequadamente e bem direcionadas." Segundo, porque se devia sempre procurar unir o estudo ao prazer. Sobre isso, ele defendia:

[...] se forem conseguidas a união da primazia e do prazer associado a aprender eles logo perceberão o prazer de comparecer à escola. É natural que a juventude procure alguma atividade que lhes divirta, e a experiência me mostrou que eles conseguem isto através do aprendizado, quando se associa alguma atividade que lhes dê prazer (LANCASTER, 1805, p.100).

Os instrumentos, os dispositivos e as estratégias do poder disciplinar objetivavam controlar os homens e não expulsá-los da ordem social. Por isso é que para a sociedade disciplinar era melhor, e era lucrativo vigiar do que punir. A vigilância constante e o adestramento ensinariam a obediência, tornando esses homens dóceis e úteis à sociedade.

Para o caso do Brasil, faço minhas as palavras de Holloway (1997, p.109), reafirmando que a prevenção também era fundamental na sociedade escravista, quer para escravos quer para livres e pobres, daí as características que assumiu o sistema de vigilância, controle e disciplina.

O autor do plano de avaliação acreditava que esse modelo de educação só trazia benefícios porque “[...] cria motivação nas mentes das crianças e os induz a usar seu poder, isso é muito superior a qualquer benefício que alguma demonstração de seu mestre possa produzir” (LANCASTER, 1805, p.38).

Se os castigos lancasterianos foram alvo de grande polêmica entre os professores provinciais, que se dividiam, apoiando ou criticando, o mesmo não aconteceu em relação aos procedimentos de incentivos para a aprendizagem da escrita, da leitura, das operações aritméticas, e principalmente da ordem e da disciplina.

Na Província paulista, prêmios e louvores eram concebidos como grandes e poderosos incentivos para estimulação da aprendizagem dos alunos⁴⁷, e eram

⁴⁷ Relatório do inspetor José Araújo Cunha, de Casa Branca, em 6 de julho de 1866.

distribuídos aos que se distinguiram nas lições e nos comportamentos adequados, acompanhados de bilhetinhos de perdão⁴⁸.

O professor José Carneiro da Silva⁴⁹, de Guaratinguetá, informou, em seu relatório de 31 de maio de 1889, que as principais recompensas que oferecia aos seus alunos eram: elogio, pontos e bilhetes de satisfação, porque isto era de fácil emprego. Os bilhetes continham o resumo das notas, o resultado da aplicação e do comportamento em sala de aula.

Os pontos eram pequenos quadrados de papel, distribuídos conforme o merecimento, no fim de semana. Para o aluno que tivesse obtido o maior número de pontos ofertava-se um terceiro prêmio, que podia ser um livro ou outro objeto de valor parecido. O conjunto de pontos acumulados ao longo de um trimestre resultava em um bilhete de aproveitamento endereçado aos pais.

O professor Eugenio Frederico dos Santos, de Tatuhy, em 1º de junho de 1895, com o intuito de melhor promover e estimular seus alunos, mandou imprimir uma coleção de cartões coloridos. Depreende-se disso que

para o aluno obter o cartão de louvor (cor verde) é necessário ter obtido 5 de mérito (cor de laranja) para obter um de mérito é preciso ter 10 de aplicação (cor rosa), para obtenção deste dois azuis (azul escuro) equivalente a 5 ótimos, ou 10 (azul claro) que equivalente a um ótimo⁵⁰. Este último cartão só é concedido aos alumnos que, nas lições ou exercícios se salientam de seus colegas, o cartão de louvor é intransmissível: nelle consta o nome do alumno a data do recebimento e a assignatura do professor. Tambem dá ingresso do nome do alumno no quadro de honra na escola (PROFESSOR EUGENIO FREDERICO DOS SANTOS, 1895).⁵¹

⁴⁸ Relatório do professor José Bernardino de Carvalho, de Silveira, 15 de julho de 1868. Ordem 4.929, Lata 11.

⁴⁹ Relatório do professor José Carneiro da Silva, da Capella d'Appareccida, Municipio de Guaratinguetá, de 31 de maio de 1889, Doc. 7 - 3 - 87, Ordem 4.921, Lata 3.

⁵⁰ Vide Anexo B: Cartões de Prêmios Coloridos.

⁵¹ Relatório do professor Eugenio Frederico dos Santos, de Tatuhy, em 1º de junho de 1895. Ordem 4.932, Lata 14.

O professor costumava promover cerimônias especiais quando recebia visitas dos inspetores, para estes entregarem pessoalmente os cartões aos alunos, objetivando com estas cerimônias estimulá-los.

Identifica-se que esta forma de promover um lugar ou um assento de destaque nas escolas lancasterianas, de colocar alguém em evidência, projeta maior visibilidade aos indivíduos comuns e, é uma das características e das especialidades do poder das disciplinas.

A ênfase que se dava aos cartões explica porque os alunos do prof. Eugenio Frederico preferiam sofrer os castigos físicos a perder os cartões acumulados. Os meninos procediam desta forma porque, na opinião do mestre, "eles estão cientes que a base para a distribuição de premios no fim do anno lectivo tem origem no numero maximo de cartões."

O professor lamentava que o "governo não se lembrasse ainda de adoptar modelos uniformes de cartões, encarregando-se de mandar distribui-los por todas as escolas."

Uma outra medida que o professor sugeria à Inspeção era a de que cada professor deveria nomear, em seus relatórios, os meninos merecedores de *memorandum de louvor*, para que todos conhecessem os seus méritos, e posteriormente o professor leria em sua escola o relatório aprovado. Acreditava que esses procedimentos eram muito instrutivos⁵². Mais um procedimento de projeção da visibilidade disciplinar.

Entretanto, com receio do mau uso desse instrumento, que atuava na conduta moral dos alunos, o inspetor do Distrito de Franca, Antonio Jacinto Lopes de Oliveira, revelou, em seu relatório, que não se desconhecia que a emulação

⁵² Relatório do professor Eugenio Frederico dos Santos, de Tatuhy, em 1º de junho de 1895. Ordem 4.932, Lata 14.

poderia se tornar “perniciosa se não fosse desenvolvida nobremente, sem degenerar em rivalidade odiosa.”⁵³

A emulação e a inoculação de sentimentos favoráveis à manutenção da ordem e da disciplina foi, dentre todos os objetivos, o mais almejado e o que mais esforços demandou entre os professores.⁵⁴

Ao final do ano letivo realizavam-se as avaliações finais. O professor Ignácio promove ainda uma pequena confraternização, regada “com uma merenda de doces, vinho, depois café ou chá a todos, e saem muito satisfeitos”⁵⁵.

7.5.2 Os Castigos Lancasterianos

As justificativas para adotar o Método Lancasteriano se sustentavam em suas propaladas vantagens.

Lancaster (1805) proclamava que as vantagens de seu plano eram visíveis em diversos aspectos, a começar pelo econômico. Mostrou em sua Instituição que seu plano tinha um custo bem inferior ao do método tradicional; avaliava que um aluno, no método antigo, começava custando 5½ d. por mês, porque precisava de livros, de canetas, de tinta e de papel; se isto fosse multiplicado por 6 (seis), o custo seria de 161 (cento e sessenta e um) e 10s por ano para educar 60 (sessenta) rapazes. Em seu *novo método* essa despesa diminuía consideravelmente, porque eram necessário somente lousas e lápis, e apenas

⁵³ Em 24 de setembro de 1858. Ordem 4.921, Lata 3.

⁵⁴ Relatório do professor João Bernardes de Freitas, da Freguesia de Capão Bonito em 20 de janeiro de 1855. 6-74-10 e o relatório do professor Francisco Pedro da Silva, da Estação do Cruzeiro em maio de 1888. Doc. 6-90-2, Ordem 4.920, Lata 2.

⁵⁵ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

um livro⁵⁶. O balanço em favor do novo método era demonstrado por meio de quadros como o que se encontra na seqüência.

Método antigo	Método novo
Seis vezes o custo usual para papel etc. L. 99	Caso não estejam disponíveis 60 lousas, estas custarão L. 1 Consumo de 100 lápis para lousa, por ano, para cada rapaz, a 8d a centena – 2 Total L 3.

Venâncio José Lisboa, presidente da Província, em um discurso proferido em janeiro de 1839, na Assembléia Legislativa, afirmava que a superioridade e as vantagens do Método Lancasteriano já eram reconhecidas por todos, mas como ele ainda era pouco conhecido, sugeria que o governo enviasse alguns jovens para aprender o *Systema de Lancaster* (RPV, 1839, p.230).

De forma geral, nos documentos oficiais, desde as *Fallas do Throno* até os Relatórios dos Presidentes de Províncias e dos Ministros do Império, a *vantagem econômica do Ensino Mútuo* foi a primeira a ser incorporada e defendida.

Todavia, se na Inglaterra um dos grandes problemas a ser enfrentados era o excesso de alunos nas salas de aula, no Brasil e na Província de São Paulo esse não era o maior desafio para as autoridades, até porque, como já foi mencionado, para as elites era grande o descaso da população pela instrução ou pela educação em geral. Ainda que as elites governantes não desprezassem a vantagem econômica, o que aos seus olhos se destacou no método foi o seu caráter disciplinador, plasmado na máxima de que o aprendizado vinha pela força do hábito e não pela opressão ou pelo castigo (LANCASTER, 1805, p.68).

⁵⁶ Lancaster (1805, p.56) afirmava que seu método precisava “[...] de apenas um livro no lugar de seiscentos. Se o valor e importância deste plano, por poupar papel e livros para ensinar a ler e a soletrar, se não fizer recomendável por si, então todo o meu trabalho tem sido inútil.”

No plano de Andrew Bell (1796), as ofensas, antes de serem registradas, eram julgadas pelo mestre-escola, que avaliava se o fato merecia registro ou se uma repreensão imediata já era suficiente. Ao final de cada semana, e na presença de toda a escola, *o livro de registros* era solenemente inspecionado e verificado, e as faltas, punidas.

Bell dizia dar “muita importância a este instrumento simples de preservação da ordem, diligência, boa conduta e disciplina mais rígida”, e com um mínimo de gasto em punições, porque afinal esse era o grande “objetivo de um bom economista” (TRIMMER, 1805, p.96).

Bell entendia que as faltas eram cometidas porque, de alguma forma, houvera condições ou permissões para isso. Dito de outra forma, se houvera ofensas era porque algum superior falhara, por isso ele era envolvido na punição: não porque cometera falta, mas porque se omitira em sua tarefa.

Exigia-se e incentivava-se que os alunos comunicassem, constantemente e imediatamente, as faltas cometidas pelos colegas ao seu superior imediato. Sobre esse aspecto Bell informa que “[...] ninguém é convocado para fazer nada mais do que relatar o que viu e sabe, contrário às regras da escola, no departamento ao seu encargo e pelo qual é responsável” (TRIMMER, 1805, p.97).

Para o pastor anglicano, a grande vantagem ou o grande trunfo de seu sistema não estava nas denúncias, nas sentenças e na correção de quem ofendia, mas a ênfase estava

[...] na promoção contínua e intervenção, bem como nas horas passadas na escola pelos nossos professores e assistentes (para não falar dos tutores) que são rapazes testados e aprovados, ajudados por seus (eméritos) predecessores, que desempenharam durante a tarefa, com crédito e aplauso, [...] na promoção contínua e intervenção, bem como nas horas e modos de prevenir a ofensa e estabelecer hábitos de produtividade, moralidade, e religiosidade, de modo a formar bons homens e bons cristãos (TRIMMER, 1805, p.38).

Bentham (1987, p.222), em seu *Panóptico*, também defendia um procedimento similar, que ele denominou de instituição da responsabilidade mútua, que consistia, na verdade, em incentivar que os homens sob custódia denunciassem as faltas, ou sofreriam como cúmplices. Justificava seu procedimento declarando que todos deveriam participar na preservação da ordem, tornando-se inspetores uns dos outros.

No Brasil, as novas formas do poder disciplinar foram, aos pouco, incorporadas nas Memórias e nas propostas dos Planos Pedagógicos, bem como ganharam destaque no Artigo 15, da Lei de 15 de outubro de 1827, o qual recomenda que *os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre*.

A maior habilidade exigida e a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal.

Isso significa que a primeira atitude indisciplinar cometida pelo discípulo lancasteriano era a conversa. Não se admitia que se pudesse falar e aprender ao mesmo tempo. Em virtude disso, o aluno falante havia de ser punido com severidade (LANCASTER, 1805).

Lancaster (1805) previa vários modos e instrumentos de castigo, caracterizados como morais, que eram utilizados conforme as outras faltas dos discípulos, como a ausência à aula, a desobediência (aos monitores ou aos pais), e a falta de limpeza.

Os castigos só seriam considerados como instrumento útil nas disciplinas se corrigissem guardando proximidade com a falta. Por exemplo, para Bentham (1987, p.221), a mordaza deveria substituir aos xingamentos; a suspensão da comida era para quem faltasse ao trabalho; a violência deveria ser contida com uma camisa de força. Institui-se a era do castigo incorpóreo, ainda que incidisse sobre o corpo físico.

Em Lancaster (1805), os castigos aparecem sob duas formas: aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca da punição; ou que constrangiam moralmente. Os de constrangimento físico apresentavam as seguintes características:

[...] o decuriaõ porá hum pedaço de páo á roda do pescoço, que lhe servirá como huma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este páo pesará desde 4 a 6 arrateis⁵⁷ pouco mais ou menos [...] (LANCASTER, 1823, p.59).

[...] quando o castigo do páo ao pescoço he inutil, se amarrãõ as pernas dos offensores juntas com cadêas de páo, huma ou mais conforme a ofensa [...] quando tiver a cadêa não poderá andar senão muito devagar (LANCASTER, 1823, p.59).

[...] algumas vezes por hum pedaço de páo ammarrado ao redor do pescoço: e assim presos caminharãõ para trás, sendo obrigados a dar atenção ás suas passadas para que não tropecem e caiaõ; o que faria com que o jugo magoasse seus pescoços (LANCASTER, 1823, p.59).

Um outro castigo que incidia no corpo físico dos alunos era o de prendê-los depois da aula “[...] amarrando-os ás escrivatinhas” (LANCASTER, 1823, p.62).

Dentre os que adquiriam a característica moral, encontram-se:

[...] se põe os meninos dentro de hum saco ou cesta, suspensos no tecto da sala, á vista de todos os outros, que frequentemente se estão rindo dos passaros na gaiola (LANCASTER, 1823, p.60).

[...] se veste com tiras de pergaminho, tendo escrito a sua offensa, e hum barrete na cabeça. Desse modo passeará ao redor da sala, precedendo-o dous meninos proclamando sua offensa (LANCASTER, 1823, p.61).

[...] quando hum menino vem para a aula com a cara ou maõ sujas, [...] chama-se huma menina para lhe lavar a cara á vista de toda a aula. Isto usualmente faz muito divertimento, especialmente quando ella lhe dá algumas bofetadas meigas de correcção com sua maõ. Hum castigo desta qualidade faz com que os meninos tenhaõ as caras lavadas por dous aõnos (LANCASTER, 1823, p.61).

⁵⁷ Antiga unidade de medida de peso, equivalente a 450g ou 16 onças.

Para os discípulos preguiçosos, valiam os seguintes castigos:

[...] vesti-lo com a casaca dos tolos [...] pendure-se esta casaca na aula o mais alto possível com o nome do culpado ou ainda [...] põe-se-lhe um travesseiro sobre a escrivaninha para elle encostar a cabeça como se estivesse a dormir (LANCASTER, 1823, p.64).

Quando o discípulo estivesse vagueando podia-se colocá-lo em um galinheiro (LANCASTER, 1823).

Bentham (1987, p.218) defendia a idéia de que nas roupas dos submetidos deveria haver marcas de humilhação. Lancaster (1823, p.63) também instituiu os "escritos de vergonhas", pregando em suas roupas dizeres como: "[...] bulha, preguiça, mamando nos dedos, mordendo os dedos, bonitas mechas, cantar ao lêr".

O intelecto, a alma, muito mais que o físico, são alvos da punição disciplinar. Foucault (1984, p.20) registrou que o poder disciplinar funcionava sob um mecanismo penal, em que a penalidade desenvolvida assumiu uma forma incorporal.

Para Lancaster (1805), até nos castigos era necessário manter o espírito da novidade. A variação era necessária, porque a repetição da punição, ao se tornar familiar, acabava perdendo sua eficiência; porque se acostumava a ela.

Com a descrição dos castigos, pode-se notar que a sua utilização não costumava se dar porque o discípulo não tinha aprendido sua lição, mas por indisciplina. Como ele mesmo afirmava, "[...] as principais ofensas praticadas pelos jovens na escola são consequência da sua vivacidade e espírito ativo. Poucos jovens praticam a maldade conscientes do que estão fazendo" (LANCASTER, 1805, p.100).

O objetivo maior do poder disciplinar, no que tangia às punições, não era o de reprimir ou de expiar, mas o de comparar, de estabelecer diferenças, de hierarquizar, de homogeneizar e excluir (FOUCAULT, 1984, p.163).

Considera-se a percepção de Lancaster sobre o que motivava os meninos para a indisciplina como mais uma das características de seu método, o que o diferencia dos demais, no que se refere ao aprendizado.

No método de Lancaster não se castigava ou punia o erro porque não se aprendeu, como era comum, até então, nas escolas cristãs, em que os que apresentassem dificuldades no processo de aprendizagem eram humilhados. Ao contrário, incentivava-se quem o tivesse feito e investia-se nele.

Encontra-se, nesse aspecto, uma mudança de padrão em relação ao da época, porque o enfatizado eram os avanços valorizados com a entrega de prêmios. De qualquer forma, quem não aprendia podia até não ser castigado mas também não ganhava nada, o que não deixava de ser uma punição e uma desonra para os membros da escola.

Para o poder disciplinar, a obediência advinha da submissão forçada, pouco a pouco. A punição, nesse sistema, estava em relação com sistema de recompensa, e os castigos tinham o caráter de correção e não meramente punitivos.

No Brasil, sabe-se que a Lei de 1827 inaugurou, no campo da legislação educacional, a prática da determinação de métodos para a instrução elementar, por iniciativa governamental, com a recomendação do Método de Lancaster para difundir a educação de primeiras letras, recomendando, pontualmente, que os castigos seguissem o modelo lancasteriano.

Entretanto, na Província de São Paulo, em 18 de março de 1836, foi promulgada a Lei n.54, na qual se previa que "os professores de primeiras letras poderão

castigar moderadamente os seus discipulos, quando as penas moraes forem inefficazes". Essa Lei n.54, de 1836, reconfigurou a trajetória do Método Mútuo na Província Paulista, visto que permitiu aos professores castigarem moderadamente os alunos quando os castigos morais fossem ineficientes; em outras palavras, tem-se, então, o retorno da palmatória.

Que questões culturais estavam compondo o cenário educacional para que a Lei de 1836 desautorizasse, no quesito disciplinar, a Lei de 1827? Quais os motivos alegados pelos professores para justificar o retorno da palmatória, da violência nas relações escolares?

Entre alguns dos professores se disseminava a idéia de que ainda utilizavam os castigos corporais os "que perderam ou nunca tiveram a necessária força moral, prestígio e dedicação para bem dirigir suas escholas"⁵⁸, posto que os castigos físicos eram considerados *bárbaros, degradantes e improficuos*⁵⁹.

José Xavier Azevedo Marques, encarregado de inspecionar as Escolas de Ensino Mútuo da Freguesia da Sé e da Freguesia de Santa Ifigênia, da cidade de São Paulo, relatou, em 17 de dezembro de 1832⁶⁰, o que mais lhe chamou a atenção nessas duas escolas:

a pouca obediencia da parte dos discipulos para com seus mestres, depois que aqueles adquiriram certeza de que jamais serem punidos com castigos da palmatoria, quaisquer que sejam os crimes que dentro da aula cometeram. Em vão o professor da Eschola da Sé tem posto em pratica algumas das penas do methodo lencastriano, que mais rigorosos parecem, a meninos tao mal educados, e de tantas manhas em numero não pequeno que se não dobra por elas a rebeldia; antes e-lhes um motivo de divertimento, e zombaria o soffrer taes punições. Isto tem de algum modo, se não absolutamente, tornado inefficazes os castigos adoptados por este methodo. Não é que eu queira reccomendar o uso constante e exclusivo da palmatoria, eu, alguns annos, tenho ensinado particularmente diversas materias a meninos em tenra idade, sem que tenha

⁵⁸ Relatório do professor público João Viterbo, de Santa Rosa de São Bernardo, de 1º de novembro de 1877. Ordem 4.927, Lata 9.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Ordem 868, Lata 73.

feito uso deste instrumento; eh porem inegavel que a certeza da abolição deste castigo tem produzido em grande parte aquela desobediencia, e falta de respeito dos meninos para com os mestres; eh por isso que os mesmos paes, segundo me consta, não mandam seus filhos a eschola do Ensino Mutuo, porque não querem que seus filhos por falta de castigo deixem de aprender alguã cousas e se tornem imoraes. Eu pondero isso muito seriamente a Camara para que ela represente o que entende em sua prudencia e sabedoria (PROFESSOR JOSÉ XAVIER AZEVEDO MARQUES, 1832).

Os professores dessas escolas, Carlos da Silva Teles e o Pe. Bento José Pereira, continuariam a enfrentar problemas disciplinares por mais algum tempo, até que em 1835 eles reclamaram, ao poder municipal, que os alunos não os respeitavam em sala de aula (TAUNAY, 1954). E no ano seguinte tornaram a se queixar à Câmara contra a insubordinação dos alunos, ao mesmo tempo em que protestaram contra o novo Método de Lancaster, porque esse impedia a correção dos alunos por meios físicos⁶¹.

O retorno e a manutenção dos castigos físicos também levou em conta as pressões familiares.

Para o professor Manoel da Costa Brisola, de Itapuã, desde que foram abolidas as palmatórias e instituídos os castigos morais, a frequência à sua escola diminuiu⁶². E para o inspetor do Distrito da Villa de Parnahyba, em 1869, o uso da palmatória era necessário principalmente nos lugares mais retirados da capital da província, onde se encontravam os piores comportamentos. Tanto que

os paes e mães pedem pelo amor de Deus que os mestres castiguem, e que fação por meio da vergonha perante os mais collegas tornam em caracter digno de para o futuro tornar-se um alumno manso e humilde. Ainda a poucos dias prezenciei uma mãe de um menino pedindo um altos gritos que o professor depois algumas palmatoadas no filho por que não queria abdecel-a quando mandava a eschola; o professor responde que já não há castigos phisicos na eschola, que era impossivel facer o que pedia; ella instau dizendo que o castigo na eschola dá brio aos meninos, e que por isso ficava

⁶¹ Atas 29, 25. Registro geral 26, 52.

⁶² Relatório do prof. Manoel da Costa Brisola, de Itapuã, em 1º de agosto de 1834. Ordem 4913, Lara 1.

descontente desde que o governo não queria mais garantir que as mães de filhos não sejam corregidos pelos mestres da escholas castigando quando merecem. Alem deste pedido que fez esta boa mãe; outras também tem pedido, e mesmo os paes instaõ para que haja algum castigo ainda que seja para assustar; por que é certo que basta a presença da palmatoria para tudo mudar de face, e a moralidade nem confirmar a verdade. Assim pois, em vista dos incessantes pedidos por parte dos paes de familias, a lei deve concentir a palmatoria sobre a mesa dos professores, e só fazer uso della quando seja em ultimo caso preciso, e não haver abuzo por parte dos professores quando tenhaõ de facer uso da palmatoria; eu sou de opinião que devem os professores ter a palmatoria em prezença dos alumnos, pois é o que traz o 2º respeito na eschola – o 1º respeito, é a pessoa do professor – e o 2º respeito, a presença da palmatória (INSPETOR DA VILLA DE PARNAHYBA, 1869).⁶³

O incentivo para que os castigos morais à moda de Lancaster ultrapassassem os limites das escolas de primeiras letras e atingisse as aulas maiores apareceu no relatório do Sr. José Alves dos Santos Junior, inspetor do Distrito de Casa Branca, ao diretor geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, Sr. Diogo Mendonça Pinto, em 9 de julho de 1861, nestes termos:

na aula de Latim e Frances temos recomendado ao professor que, em vez dos castigos physico da palmatoria, applique outros, como as traduções escriptas, os exercícios de memoria, e os mais, que conseguindo, porque castigaõ com a imposição de um trabalho extraordinario, entretanto, ao uteis, não só por darem mais ensino aos alumnos, como por não quebrarem os brios e nobreza de carater, que convém alimentar na juventude para frutificar no futuro (INSPETOR JOSÉ ALVES DOS SANTOS JUNIOR, 1861).⁶⁴

A denúncia da desobediência dos alunos não foi exclusividade dos professores acima citados, mas ela foi a tônica dos relatórios, no item referente à disciplina escolar, durante todo o período que perpassa esta investigação⁶⁵.

⁶³ Ordem 4925, Lata 7.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Encontra-se no livro História da Vida Privada no Brasil (Editora Schwarcz, 1998, p.263), uma charge que ao satirizar os costumes paulistas, retrata o "nhonho e a sinhá [que] são postos no Collegio por serem muito travesso, e levados do diabo".

Os inspetores, e até mesmo os professores que se posicionavam antes contra o uso dos castigos físicos, foram unânimes em afirmar que era muito difícil ensinar aos alunos somente usando os castigos morais ou os contos e as fábulas, para manter a rigorosa disciplina que o método exigia⁶⁶. Para os professores, os alunos eram incorrigíveis, eram atrevidos, eram viciosos e possuíam gênios ferozes, porque viviam soltos, brigando pelas ruas. Como eram criados sob o *regime dos castigos físicos*, acostumados aos maus tratos, haviam perdido o brio, por isso “difícilmente serviraõ os meios brandos e os castigos Moraes”⁶⁷, e também não havia nada nem ninguém que incutisse neles ou os fizesse compreender que deviam respeito ao mestre⁶⁸.

Identificou-se, no comportamento dos meninos, que eles respeitavam muito mais um mestre que usava a força bruta do que aquele que apenas repreendia; essa segunda atitude era vista como *uma parvoice do mestre*⁶⁹.

Para Franco (1983, p.17), na sociedade brasileira a violência estava entranhada nas relações sociais. Tal como a ajuda mútua, o poder paterno, a piedade filial, a religiosidade, a violência era um elemento corrente no meio social.

Para a historiadora “a violência atravessa toda a organização social, surgindo nos setores menos regulamentados da vida, como as relações lúdicas, e projetando-se até a codificação dos valores fundamentais da cultura” (FRANCO, 1983, p.25).

Também para Holloway (1997, p.257), a violência estava incorporada nas estruturas nacionais, fundamentalmente nas da repressão.

⁶⁶ Relatório do professor João Antonio de P.Santos, de São José dos Campos, em 1º de junho de 1894. Ordem 4.928, Lata 10.

⁶⁷ Relatório do professor Hyppolito de Medeiros, de Jundiahy, em 1º de novembro de 1887. Ordem 4.923, Lata 5.

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Relatório do professor Ubaldo Sabino Pessôa de Mello, de Moggy-Mirim, em 12 de junho de 1877, Ordem 4.926, Lata 6.

Ao que parece, apesar de toda propaganda da proposta de Lancaster da vantagem dos castigos morais sobre as vantagens do castigo físico, no Brasil isto não se mostrou eficiente, não promoveu os efeitos esperados.

Para o inspetor José Araújo Cunha, o fator que mais contribuía para o mau comportamento dos alunos era a reação negativa dos pais quando os professores corrigiam seus filhos. Para o inspetor, os pais davam

[...] maos exemplos a seus filhos, praticamente immoralidades, e inculcando no animo delles principios subversivos do que é honesto, justo, moral, e religioso, creando-os insobordinados de tal sorte que quando os professores os reprehende ou castiga por qualquer falta, os paes em vez de os louvarem tiram-nos da eschola⁷⁰.

O relato do Inspector professor Theodoro Andrade Tolledo, de Pirassununga, em 10 de janeiro de 1854, enfocava o problema de um aluno de 11 anos, que tinha

cometido faltas, e desobediências, e ameaças ao Prof o que não obstante pelo bom sistema do mesmo, foi reprehendido moralmente, e não se emendando de seus erros, ainda deixou de vir a aula. E no 2º dia mandou o Prof a saber o motivo daquela falta, eis que foi desfeitoado pela mae do mesmo, com tudo o Prof, usando de prodencia, por attender a (ilegível) do pae do alumno, e no mesmo dia em lição da tarde passando o dito alumno pela porta da aula, foi chamado pelo Prof e interrogado e não achando razão alguma, julgou-o isento de desculpas, pelo que o castigou com 6 bollas, desde então não veio mais e passando 8 dias foi o Prof insultado, ameaçado publicamente cujo procedimento deu motivo a que officiaze a authoridade publica e resultou seguir um processo, de que ainda não sei o resultado (INSPECTOR THEODORO ANDRADE DE TOLLEDO, 1854).⁷¹

O professor Francisco de Paula Santos também compartilhava do mesmo problema. Para ele

⁷⁰ Em 6 de julho de 1866. Ordem 4.920, Lata 2.

⁷¹ Relatório do inspetor professor Theodoro Andrade Tolledo, de Pirassununga, em 10 de janeiro de 1854. Ordem 4.925, Lata 7.

os alumnos furtam-se ao cumprimento de seus deveres, desrespeitam o regulamento da escola sem receio dos castigos moraes, porque lhes desconhecem seu grande alcance e porque contam com a proteção dos paes que levados d'um amor mal entendido e com prejuízo d'elles, os retiram da escola, dando um exemplo de desobediencias, procurando desmoralizar o professor, concedendo indulto a má ação praticada por seus filhos (FRANCISCO DE PAULA SANTO, 1892)⁷².

Em outra ocasião o professor Octaviano Augusto d'Oliveira, de Porto Feliz, em 30 de outubro de 1877, relatou

no dia 23 impuz um castigo moral a um d'elles e, na occasião em que eu acompanho os outros alumnos que não foram para o recreio, retiraram-se eles da aula dizendo que tinha ordens do pae para que retirassem da aula sem me dar satisfação no momento em que eu impuzesse um castigo a qualquer d'elles; a vista disso, vi-me na dura necessidade de expulsá-los da aula. Na occasião em que retiravam-se da aula, ainda deram prova da boa educação que recebem do pai, atirando-me com os livros em face (PROFESSOR OCTAVIANO AUGUSTO D'OLIVEIRA, 1892)⁷³.

Os pais permitiam que os meninos faltassem às aulas, estimulando a índole indócil dos meninos⁷⁴. Dessa forma, os castigos morais não surtiam efeito. Eles não bastavam, afirmavam em coro, para disciplinar o caráter.

Entre a proibição de corrigir e a repetição dos comportamentos indesejáveis por parte dos alunos, os professores encontraram na adoção alternada de castigos físicos e castigos morais a solução para se procurar manter a disciplina escolar.

Entre os castigos morais estavam incluídos: a repreensão; mandar ficar de pé ou fazer sentinelas por determinado tempo; privar os alunos do recreio; retê-los após o horário de saída⁷⁵; mandar fazer cópias de sentenças morais e cópias de

⁷² Relatório do professor Francisco de Paula Santos, Bairro das Pedras, em 1º de junho de 1892. Documento: 7-3-67, Ordem 4.921, Lata 3.

⁷³ Relatório do professor Octaviano Augusto d'Oliveira, Porto Feliz, em 30 de outubro de 1877. Ordem 4.926, Lata 8.

⁷⁴ Relatório do professor Bernardino d'Almeida Gouvêa, da Vila de Cajuru, em 1º de novembro de 1876. Ordem 4.920, Lata 2.

⁷⁵ Relatório do professor Joaquim Ruysell, do Lyceo Paulistano, de 28 de novembro de 1851. Ordem 4.857, Lata 1.

artigos legais para quem sabia escrever; retirar cartões de prêmios para quem ainda não sabia⁷⁶; e ainda retirar pontos acumulados⁷⁷.

Como castigos físicos constam as agressões sofridas nas palmas das mãos com um instrumento identificado como palmatória. A legislação não permitia mais que seis palmatoadas, tal como entende o professor Luiz G. da Rocha, da Freguesia de Campo Largo:

os castigos que uso são: 1º, 2º, 3º vez repheensão; reincidindo, faço os estar de pé por 1/8 d'horas; tornando as reincidir mando que estejão de joelhos por outro 1/8 d'hora, e no cazo, não se corrição uso então do castigo phisico, applicando até 6 palmatoadas; isto mesmo quando commetem culpas graves⁷⁸.

Se após a aplicação dos castigos morais e físicos as faltas persistissem, restava a exclusão temporária ou definitiva da escola⁷⁹.

Dentre as faltas mais comuns, entre os alunos, havia as que ficavam entre o brincar na hora da aula, expressar-se com palavras obscenas, fugir da aula, brigar na escola e na rua. A tolerância para com as faltas dos monitores era menor; por qualquer reincidência nas faltas ficavam excluídos e incapacitados de se manter monitores⁸⁰.

Entre as faltas cometidas, as ofensas e o desrespeito aos mestres eram consideradas as mais graves e intoleráveis. E isso não é por acaso!

⁷⁶ Relatório do professor Eugenio Frederico dos Santos, de Tatuhy, em 1 de junho de 1895. Ordem 4.932, Lata 14.

⁷⁷ Relatório do professor José Carneiro da Silva, da Capella d'Appareccida Municipio de Guaratinguetá, de 31 de maio de 1889, Doc. 7-3-87, Ordem 4.921, Lata 3.

⁷⁸ Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853. Ordem 4.927, Lata 9.

⁷⁹ No Relatório do professor José Carneiro da Silva, da Capella d'Appareccida, Municipio de Guaratinguetá, de 31 de maio de 1889, Doc. 7-3-87, Ordem 4.921, Lata 3. Relatório do prof. Joaquim Ruysell, do Lyceo Paulistano, de 28 de novembro de 1851. Ordem 4.857, Lata 1.

⁸⁰ Relatório do professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, Sorocaba, 4 de janeiro de 1852. Ordem 4.927, Lata 9.

A grande justificativa, entre os professores, para a volta e a manutenção, por todo o período imperial, da utilização dos castigos físicos, provinha da idéia de que as famílias ou os pais de famílias não tinham condições nem morais nem intelectuais de orientar as crianças.

7.6 MÉTODO LANCASTERIANO E AS RELAÇÕES FAMILIARES

Reconhece-se, nos pressupostos lancasterianos, que o objetivo fundamental do método era o ensino da obediência, sob as disposições do poder disciplinar, sem distinção. Destinava-se a todos os que estavam sob a tutela do método: mestres, monitores, alunos e também seus familiares. Essa obediência era conseguida e estimulada com base no desenvolvimento de um altíssimo grau de autodisciplina. A criação das escolas mútuas trouxe para o cenário educacional, mais precisamente para o corpo infantil, uma noção de hierarquia e de autoridade que era representada e incorporada no mestre e no monitor, diferentemente da autoridade vigente até então, que era centralizada na figura provedora do pai.

No Brasil, a família do século XIX foi alvo de pesada disciplinarização. Primeiro porque, a partir dos interesses do recém instituído Estado Nacional, era oportuno que se transformasse a "atmosfera familiar colonial". Os dispositivos incidiram sobre a formação da base tradicional da família colonial, segundo a qual todos os membros livres eram inteiramente subordinados ao poder patriarcal.

O pátrio poder que emanava da atmosfera familiar resistia às imposições de outros poderes, como o disciplinar, que chegava até as classes subalternas por meio da instrução elementar lancasteriana.

O método instaura uma noção de valores hierárquicos que contradiz as normas instituídas no ambiente doméstico, desde o período colonial, em que o isolado e autônomo pátrio poder resistia às pressões externas (HOLANDA, 1987, p.49).

Para assegurar o fortalecimento do poder do Estado, nesse período, era coerente que se eliminasse o poder da casa, característico do poder que permeava as relações dos senhores escravistas e patriarcais⁸¹.

O fortalecimento do Estado e a unidade da nação dependiam fundamentalmente da ascensão do poder governamental, em detrimento do poder doméstico e patriarcal.

O poder disciplinar, sob as formas dos objetivos pedagógicos lancasterianos, instituiu uma particularidade a mais no ideal de obediência patriarcal. Ao ideal de se educar e exigir somente obediência doméstica acrescenta-se, fundamentalmente, a obediência às autoridades instituídas pelo Estado, consteladas em seus agentes repressoras, como os professores.

A família patriarcal também foi alvo de intensa disciplinarização, porque a partir dos interesses oriundos do dilatamento do poder do Estado, sob as demandas do poder disciplinar, era oportuno suprimir as características lassas das relações familiares, herdadas do período colonial. Era também preciso eliminar o desregramento, a promiscuidade, a indisciplina e a desobediência⁸²; coibir as lutas entre famílias, consideradas "cancros sociais"⁸³, e, fundamentalmente, conter o potencial de violência social⁸⁴.

A obediência e a autoridade eram os objetivos sociais incentivados na sociedade brasileira; todavia, por meio do método, isto não só se identificava e se confrontava com a autoridade paterna como também se podia empreender sua desqualificação, imprimindo uma descontinuidade ou uma ruptura da obediência e da autoridade doméstica, transferindo-a para o mestre ou para as autoridades locais e provinciais, objetivando o fortalecimento do poder do Estado Monárquico.

⁸¹ Para Mattos (1999) o poder da casa também representa o poder que os segmentos mais liberais defendiam.

⁸² Prado Júnior (1979, p.309; p.351).

⁸³ Mattos (1999, p.184).

⁸⁴ Franco (1983, p.41).

A manutenção da ordem e da disciplina por meio dos castigos morais de Lancaster tinha o objetivo de atingir a integridade moral e emocional dos alunos, diferentemente do método tradicional, em que os castigos ofendiam fisicamente.

Não se pode deixar de perceber como os professores problematizaram a interferência dos pais de família em suas opções metodológicas de trabalho. Se por um lado a intenção de agradar aos pais e conquistar-lhes a confiança foi um sério argumento, que pesou nas escolhas dos métodos, por outro consideravam inoportunas as críticas provenientes dos iletrados pais.

A título de ilustração e demonstração do exposto reproduz-se um episódio que foi relatado pelo professor Francisco Napoleão Maia, do Bairro dos Passarinhos, em Jundiahy, em 1º de junho de 1889, adepto do novo método de leitura de João de Deus:

Um dos meus alumnos, pois, que achava-se em meio da Cartilha Maternal do refferido actor, estando, certo dia, estudando a licção sua casa, chega-se-lhe seu pae, e, indicando ao menino umas palavras, manda-lhe que soletre, com que embaraçado, o menino diz ignorar tal modo de ler, por não lhe ter sido ensinado pelo professor. Admirado, prossegue o pae em mais **minucioso exame** perguntando ao menino o nome das lettras. Respondendo o menino pelo movimento dos labios, de lingua mas dentro dos valores correspondentes a cada lettra, rompe o pae em estrepitosa gargalhada, acompanhando-a de denominação pouco decentes e muito menos delicadas, a mim dirigidas. Fato me foi refferido por pessoa insuspeita, e logo comprovado pela retirada do alumno. Alguns outros, constantemente estimulados pelo sabio pae retiraram seus filhos [desta escola] (PROFESSOR FRANCISCO NAPOLEÃO MAIA, 1889 – Grifo meu)⁸⁵.

A generalização dessas experiências revelava para os professores que as lições precisavam ser dadas pelo método individual, porque os “[...] paes dos alumnos, em sua maioria ignorantes, julgam que o professor so ensina quando seguem

⁸⁵ Doc. 8-3-38, Ordem 4.923, Lata 5.

aquelle methodo⁸⁶. Esse ainda era, em junho de 1894, no limiar do século XX, o ideal de ensino da grande maioria das famílias da Província de São Paulo.

Também foi pela reivindicação dos pais⁸⁷ que se viabilizou a transferência do feriado de 5ª feira para o sábado, o que desde 1818 era solicitado⁸⁸.

Todas essas formas de manifestações revelam o que Barreiro (1988) defende: o quanto as classes subalternas resistiram às pressões dominantes, e a imposição dos produtos culturais. Para isso elas empreenderam uma luta social contra as representações e as concepções liberais.

Ao responsabilizar os pais pela pouca frequência dos filhos às aulas, os professores revelavam também um outro problema: a questão da alfabetização como algo contraditório. Há que se reconhecer que ao lado da construção de um poder, contraditoriamente a reação também compõe o quadro.

⁸⁶ Relatório do professor Miguel Carneiro Junior, da cidade de São Paulo, em 1 de junho de 1894. Doc. 4-4-16. Ordem 4.931. Lata 13.

⁸⁷ Relatório do professor Carlos Gustavo Ribeiro d'Escobar, de Queluz, em 16 de outubro de 1854. Ref. 10-1-40 (4.926/8). E outras indicações: Ref. 280, Ordem 4.934, Lata 1. Em 20 de maio de 1858; Ref. 588, Ordem 4.934, Lata 1. Em 4 de novembro de 1858; Ref. 594, Ordem 4.934, Lata 1. Em 5 de novembro de 1858; Ref. 278, Ordem 4.935, Lata 2. Em 30 de junho de 1859; Ref. 282, Ordem 4.935, Lata 2. Em 1 de julho de 1859; Ref. 10-1-40. Ordem 4.926, Lata 8.

⁸⁸ Ordem 337, Lata 90.

CAPÍTULO 8

A MODERNIDADE DO MÉTODO LANCASTERIANO: OUTROS CAMINHOS

Ao longo deste trabalho vêm-se desenvolvendo argumentos para defender a idéia de que a implantação do Método Lanasteriano no Brasil, fundamentalmente na Província de São Paulo, não se configurou como cópia ou transplante cultural, mas que ele assumiu uma originalidade, uma conformação especificamente nacional.

Com o intuito de enriquecer ainda mais os argumentos, neste capítulo serão abordadas questões que circulam a problemática deste trabalho, observáveis nas fontes manuscritas, os Relatórios dos Professores.

8.1 PRODUÇÃO DE MÉTODOS, UMA CARACTERÍSTICA DA MODERNIDADE

Por meio dos Relatórios dos Professores provinciais percebe-se que em decorrência da divulgação das novas idéias metodológicas provenientes das formulações teóricas advindas de outros métodos pedagógicos, como os de Pestalozzi, Rendu, Gerando, Dupanlop, entre outros, os professores passaram a ter mais familiaridade, não só com a terminologia mas também com o conjunto de procedimentos que compunham o campo dos métodos educacionais, ou seja, das estratégias pedagógicas. Logo passaram a identificar os seus métodos, não só os mais conhecidos (individual, simultâneo e misto) como também os mais

personalizados, como os de Castilho¹ e o de João de Deus², atendendo, de uma forma um pouco mais sofisticada, às solicitações das autoridades para os relatórios.

Todavia, há que se registrar que a grande maioria dos professores se arrogava o direito de elaborar métodos de ensino.

O professor Thomaz Rufino, da Vila de Santos, em 1832, apresentou às autoridades paulistas um programa de curso construído sob os auspícios da teoria lancasteriana. Ele informou que seu plano “[...] contem em si um curso proprio, segundo Lancaster, de dous annos ou 186 dias, que diz ser necessários para um curso de primeiras letras; feita a abstração dos feriados, e dias santos”³. Atendendo às prescrições de Lancaster, informava que desenvolvimento das atividades diárias foram elaboradas conforme o plano original.

O professor Antonio Pinheiro d’Aguiar, do Rio de Janeiro, conseguiu a proeza de divulgar um método de sua autoria, em 23 de outubro de 1871, ao presidente da Província de São Paulo⁴. Ele relatou que após 12 (doze) anos de trabalho, sem receber “indenização pecuniária”, enviou ao Sr. Inspetor Geral da Instrução do 1º e do 2º Município da Corte, 10 mil exemplares de seu método de leitura, denominado **BA CA DA FA**, colocando-se à disposição para ir pessoalmente esclarecer qualquer dúvida que poderia existir em relação a ele. As informações indicam que seus exemplares foram distribuídos, posto que ele mesmo confirma que o Governo Imperial mandou adotar esse seu método.

Um outro exemplo é o de Abílio César Borges, um dos grandes nomes da política, que também exerceu o ofício de professor, na segunda metade do século. E em 1871, na Corte, fundou seu Colégio e elaborou o método **Zaba**,

¹ Relatório do professor Francisco Antonio Pereira, Iguape, de 28 de junho de 1876, Doc. 8-7-7, Ordem 4.922, Lata 4.

² Relatório do professor Francisco Salvador Alves Bueno, de Itapeva da Faxina, em 2 de junho de 1881. Doc. 7-4-76, Ordem 4.921, Lata 3.

³ Ordem 4.913, Lata 1.

⁴ Ordem 4.922, Lata 4.

para o ensino de História Geral. Seu objetivo principal não residia no ensino fundamental da História Universal, mas objetivava incentivar os alunos a gostarem de História, a conhecerem os fatos e os dados históricos, evitando, a todo custo, que esse aprendizado fosse cansativo (HAIDAR, 1972).

O pedagogo Abílio César Borges, considerado como um modelo de pedagogo nacional, também conhecido como o Barão de Macaúbas, revela como concebia a instrução:

[...] como no grande mundo ou na grande sociedade, há no colégio um chefe e autoridades superiores e inferiores, às quais deveis obediência e respeito [...] pois no colégio tendes também diretor, vice-diretor, inspetores, professores, monitores e decuriões, aos quais todos deveis igualmente obediência e respeito; pois representam todos a lei do colégio, ao garantias da ordem, e têm, cada um no seu tanto, a autoridade que lhes vem do diretor, que é supremo legislador e ao mesmo tempo supremo juiz do estabelecimento, como o é cada chefe de família dentro de sua casa. E, do mesmo modo que na sociedade geral é réu de grave crime todo aquele que desobedece a qualquer autoridade, também na pequena sociedade colegial é réu de grave crime o menino, que desobedece a qualquer de seus superiores. Também é na escola ou no colégio, que o menino aprende a virtude da obediência, tão necessária para se ser feliz na vida social (BORGES, 1890, p.263 apud LAJOLO, 1996, p.173).

Podem-se considerar os Relatórios dos Professores como uma fonte de inúmeras possibilidades para se investigar a disciplinarização das classes subalternas, visando à transformação do homem livre e pobre em homem civilizado, por meio da educação e de seus métodos pedagógicos. Destaca-se que um dos pressupostos que caracterizava a modernidade era o de produzir uma racionalidade que destacava o processo, prevendo e controlando o resultado. Ou seja, a preocupação com a construção de novos métodos revela-se como um componente essencial do projeto da Modernidade e do Iluminismo.

A defesa do conhecimento racional, da ciência experimental, em oposição ao saber filosófico e religioso, amparou inúmeros projetos de métodos durante todo o período denominado de Modernidade. A decisiva intervenção do projeto

modernizador da racionalização requer a presença forte do conhecimento científico, requer que se tenha método apropriado. Maquiavel (1469/1527), Francis Bacon (1561/1626), e Descartes (1596/1650) são apenas alguns nomes e exemplos que se tem quando se quer buscar elementos para identificar grandes marcos na produção de métodos racionais.

A Modernidade se constituiu e se caracteriza por diversos elementos, dispositivos e instrumentos; todavia, o que entre eles mais guarda proximidade com o tema desta investigação é, entre outros, a elaboração de projetos ou métodos autoritários que associam o rigor disciplinar, criando instituições que possibilitaram o controle e o direcionamento do comportamento das pessoas, na busca pelo ideal dominante de civilidade.

No campo de atuação da educação eles, muitos métodos pedagógicos emergem⁵.

Dessa forma, este trabalho tem como premissa o entendimento de que os **métodos** pedagógicos são comprometidos com determinadas concepções sobre o homem, e com a forma como se realiza a cognição humana. Este estudo sobre a implantação do Método Lancasteriano no Brasil parte, portanto, do pressuposto de que, como método que utilizava de monitores, ele não representava uma novidade pedagógica⁶, mas incorporou uma teoria gnosiológica que apresenta, em seus fundamentos, uma concepção cultural e social, construída no tempo e no espaço de sua emergência⁷, que permite levar a uma melhor compreensão da sociedade disciplinar, já sob a chancela da Modernidade.

⁵ Comênio (1592/1670); Rousseau (1712/1778); Pestalozzi (1743/1827); Herbart (1766/1841); Verney (1713/1792); Froebel (1782/1852); Dilthey (1833-1911); Dewey (1859/1952); Piaget (1872/1978); Montessori (1870/1952), Vygotsky (1896/1934), entre tantos outros.

⁶ Abbagnano (1978, p.73) afirma que os judeus e os gregos na antigüidade já o utilizavam. Comenius (1978), em sua *Didática Magna*, ensina "como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos."

⁷ Pestalozzi (1743/1827) e Hegel (1770-1831) também fizeram referências ao método: "[...] por mais que se queira fazer penetrar pelo espírito a aprendizagem dos conhecimentos elementares, o começo tem, contudo que se processar sempre de uma forma mecânica; ainda não estamos actualmente tão longe neste campo como na Inglaterra, tão inventiva em máquinas, em que um professor, numa escola, se pode ocupar de 1000 crianças que, em secções, recebem lições dos próprios alunos, e como uma série de várias filas de remadores, aprendem todos ao mesmo tempo, a compasso [...]" (ALVES, 1998, p.66).

Registra-se também que uma outra constante preocupação, neste trabalho, era a de compatibilizar a problemática do projeto disciplinador, característica fundamental do Método de Lancaster, com as características e com o perfil do recém-fundado Estado Nacional e com a formação de uma nacionalidade sob as demandas de uma sociedade escravista. As elites reconheceram que, para que este Estado se viabilizasse, funcionasse, teria que “trabalhar”, “moldar” o homem pobre e livre. E o fez por meio da disciplinarização, porque esse homem não possuía características para que ele fizesse parte constitutiva, como homem, do Estado Moderno. Ele não tinha, na perspectiva das elites, disciplina, não tinha asseio, não tinha a devoção ao trabalho exigida pela sociedade produtiva e moderna.

A elite se posicionava atenta a articular elementos do projeto disciplinador da modernidade com elementos mais próximos ao homem pobre e comum, em sua organização social mediada pelo tempo cíclico da natureza, e cuidava também de como a instrução podia articular esses homens pobres em um exercício de cidadania, próprio da sociedade moderna.

Todavia, não se pode deixar de registrar que ao mesmo tempo em que a instrução se fez como disciplinadora, experiências com a alfabetização já tinham mostrado sua feição contraditória. Ao se instrumentalizar, as classes pobres poderiam exercitar seu poder de crítica e seu poder de rebeldia em relação às questões fundamentais desse projeto modernizador das sociedades modernas, de modo geral.

8.2 A INSTRUÇÃO COMO UMA UNIDADE CONTRADITÓRIA

A relação entre a instrução e a utilização, pelas classes subalternas, do saber escolar, revela o lado contraditório do grande projeto disciplinador que na modernidade, como já se afirmou, também se viabiliza por meio de projetos pedagógicos.

Na Inglaterra, por exemplo, a alfabetização instrumentalizou protestos populares no século XVIII.

Constata-se que um dos temas que preocupava as autoridades inglesas relacionava a instrução da plebe com a violência promovida contra as lideranças governamentais ou contra os setores da emergente burguesia, o que se podia comprovar nas *cartas de ameaças ou anônimas*.

Para Edward P.Thompson (s/d), historiador inglês que estudou a formação da classe trabalhadora, na Inglaterra, a forma contraditória como a instrução foi utilizada preocupava e atemorizava.

Para esse historiador, as primeiras cartas surgiram no verão ou no outono de 1730, na Inglaterra, mas foi de 1840 a 1850, período registrado pela historiografia como o dos incêndios em *East Anglia*, que estão registrados “os exemplos mais tristes do gênero, visto que expressavam o testemunho de homens levados a violência pelas humilhações das leis de pobres, dos baixos salários e abuso da caridade” (THOMPSON, s/d, p.198).

Esses documentos eram mais notas do que propriamente cartas, mas que “satisfaziam um duplo propósito o de ameaçar os ricos e dar publicidade às ofensas e intenções de amotinar-se da multidão” (THOMPSON, s/d, p.202).

As ameaças, que podiam ser as de promover assassinatos, raptos, incêndios, destruição material, mutilações físicas, eram geralmente cumpridas, gerando sentimentos e paranóias que incomodavam a ordem social estabelecida. As cartas tinham os mais variados autores; todavia, era coisa muito rara aparecer uma autoria, um rosto, um autor dessas cartas de protesto social. Por isso o anonimato “[...] constituía a essência de qualquer forma primeira de protesto industrial ou social” (THOMPSON, s/d, p.194).

Por outro lado, se porventura um rosto surgia, esse não era o de um perturbado mas de um "membro de uma comunidade trabalhadora que sofria de ofensas comuns, talvez um pouco destacado do resto por suas aptidões literárias" (THOMPSON, s/d, p.217).

Tais cartas constituíam um delito capital, extremamente sério, em que as punições iam da prisão ao despatriamento (exílio), e nos casos mais graves condenava-se à forca. Tal como a conspiração e a difamação, a autoria da escrita de uma carta ameaçadora era um delito julgado nas instâncias do Direito Comum, independentemente do estilo: culto ou semi-analfabeto. Nesse contexto, os seres furtivos e delatores adquiriam grande função, ao mesmo tempo em que indivíduos que sabiam ler e escrever dificilmente conseguiam se manter anônimos. Qualquer indivíduo que apresentasse algumas formas de envolvimento com a escrita e, com a leitura podiam ser considerados suspeitos e investigados como autores de cartas ameaçadoras. As cartas eram expressões autênticas, os pedidos não eram utópicos, não eram obra de loucos, e funcionavam como "[...] um elemento interno de um código regular e ritualizado de comportamento [...] como um componente intrínseco de protesto social e individual na complexa sociedade industrial fabril e agrícola" (THOMPSON, s/d, p.233).

Em suma, para Thompson (s/d, p.234), essas cartas são "a única expressão literária de todas as pessoas com poucas possibilidades de expressão que sobreviveu", que em linhas gerais expressavam um sentimento compartilhado de injustiça dos pobres.

Por pender entre o temor de elevar o intelecto das classes trabalhadoras inglesas e a necessidade de promover uma instrução básica e útil, o desafio dos governantes ingleses manifestou-se, primeiramente, em como generalizar a instrução elementar para as classes trabalhadoras sem riscos para a ordem constituída, e como difundi-la sem que se tirasse o tempo necessário que as classes trabalhadoras empregavam no trabalho, e, por último, como promovê-la sem grandes despesas para o governo (CORREIO BRAZILIENSE, maio de 1816).

Os métodos pedagógicos de Andrew Bell e Lancaster se relacionam com essa conjuntura, dirigida por uma elite que pensa a escola como mecanismo de controle das classes subalternas, por meio da instrução de suas crianças, porque teme agitações sociais.

Todavia, diferentemente de Lancaster, Andrew Bell não defendia uma educação indiscriminada. Acreditava que não era adequado que uma criança pobre fosse educada de um modo caro ou até mesmo que lhe ensinassem a escrever ou calcular porque, em consequência desse aprendizado, futuramente os rapazes pobres, ao enfrentarem o mundo, poderiam, se não possuísem metas estabelecidas, tornar-se membros perigosos para a sociedade. Defendia, para as classes trabalhadoras, uma instrução básica, suficiente apenas para lerem a Bíblia e compreenderem as doutrinas e os princípios da religião e da moral. Bell afirmava que na

[...] educação indiscriminada existe um risco de elevar o intelecto daqueles destinados a fornecer mão de obra industrial acima da sua condição, conseqüentemente produzindo uma condição de insatisfação e tristeza ao seu destino (TRIMMER, 1805, p.142-143).

Para a divulgação desse tipo de aprendizagem, as escolas dominicais eram suficientes. Qualquer proposta que ultrapassasse esses limites ou que defendesse a difusão universal do conhecimento geral era considerada como utópica.

A proposta de Lancaster apresentava muita proximidade com a proposta de Bell, mas se afastava dela no que se refere a quem deveria freqüentar a escola e aos conteúdos programáticos.

As possibilidades disciplinares advindas do método lancasteriano que visava promover uma instrução básica e útil para as classes trabalhadoras sem riscos para a ordem constituída, reforçavam o desejo governamental brasileiro de defender a condução uniforme da Educação, em particular das primeiras letras. O incentivo para a construção de um método único que pudesse ser capaz de

realizar os interesses nacionais imperiais, por meio da instrução, não esmoreceu e tampouco desapareceu do panorama educacional do século XIX. O governo visava alterar ou mesmo suprimir por completo a hegemonia do método individual; todavia, sua utilização foi a mais difundida entre os professores e se manteve, a despeito das críticas de que foi alvo, até a virada do século.

Organizar e oficializar a carreira docente, difundir compêndios e, principalmente, promover campanhas contra a manutenção do método individual e defender a idéia de um método único para toda as províncias, para a instrução pública, estava dentro do contexto da luta pela uniformidade e regularidade política.

É visível que o Método Lancasteriano forjava a centralização de fundo conservador. Transformar o homem simples em produtivo, sem danos nem perdas, constitui o grande projeto do Estado Nacional, na formação da sociedade brasileira. Dada a grandiosidade da empreitada não foram poupados esforços, e atribuiu-se também a educação formal, fundamentalmente a instrução elementar, a transformação do homem simples em produtivo.

É interessante observar que nos relatórios analisados emerge, entre os professores, uma resistência às imposições metodológicas dominantes, a qual se revela na forma como eles, os professores, defendiam a liberdade de escolha, em oposição à exclusividade de um único método.

Nos relatórios a opinião dos professores aparece, com maior ênfase, quando falam na supressão das regras fixas, na normatização metodológica, porque defendiam a posição de que o professor deveria ser livre em sua decisão⁸.

O professor José Pereira, de São José do Barreiro, em 1º de junho de 1881, também defendia a idéia de que o resultado do ensino seria mais satisfatório se

⁸ Relatório do professor Laurianno Leme, do Espírito Santo da Boa Vista, em 1 de junho de 1888. Ordem 4.921, Lata 3.

fossem aplicados, ao mesmo tempo, os três métodos em vigor: o simultâneo, o individual e o mútuo⁹.

Todavia, como também já mencionado, não era esse o desejo das classes governantes.

No relatório do prof. João Carlos de Toledo Ribas, de Itapeva da Faxina, ele não só achava possível descrever *nos limites de um relatório escolar a exposição de um methodo particular*, como também não gostava da idéia de ter que adotar apenas um método, por mais vantajoso que pudesse ser. Para ele, os resultados dos trabalhos só seriam confirmados e verificados a partir do desenvolvimento dos alunos, por isso ele acreditava que cada educador tinha seu sistema de ensino¹⁰. A opinião do professor não era desprovida de sentido, se comparada com algumas iniciativas de elaboração de métodos as quais se tornaram públicas.

Ainda que brevemente explorada, percebe-se que no contexto nacional pode-se perceber que também há elementos que mostram uma unidade contraditória na instrução elementar.

O tema ou a problemática sobre a passagem de uma pedagogia individualizada para uma pedagogia de grupo, mais e a organização de um mundo escolar cada vez mais massificado parecem ser os problemas com que as escolas vão se debatendo à medida que se avança no século XIX. São questões que têm motivado muitos estudos no campo disciplinar da História da Educação.

Para as diversas questões que já foram aqui desenvolvidas, os Relatórios constituem fonte e suporte principal, oportunizando que se percebam e se reconheçam como elementos minuciosos os dispositivos pedagógicos, anexados em projetos de envergaduras grandiosas promovidos pelo Estado Nacional, na

⁹ Ordem 4.929, Lata 11.

¹⁰ Relatório do professor João Carlos de Toledo Ribas, de Faxina, em 1º de junho de 1894. Referência: Doc.7-4-46, Ordem 4.921, Lata 3.

intenção de criar seu povo disciplinado; os Relatórios ainda permitem reconhecer outras questões que complementam a construção do conhecimento sobre o tema da implantação do Método Lancasteriano.

8.3 JUSTIFICATIVAS DIFERENCIADAS PARA O USO DO MÉTODO LANCASTERIANO

Sabe-se que com a promulgação do Decreto de 15 de março de 1836, por meio do Artigo 11, os professores, desde 1772 tinham a obrigação de enviar relatórios comunicando como desenvolviam suas atividades pedagógicas.

Grande é a quantidade de Relatórios para analisar e também é bastante elevado o número de relatórios em que não há a identificação, por parte do professor, do método utilizado, apesar da exigência legal. E quando há a declaração do método, não aparece a descrição de como ele era aplicado. Observa-se, também, que na grande maioria das vezes a declaração do método adotado não é confirmada pelo conjunto de informações dadas no relatório.

Isto parece revelar que os mestres não tinham uma clara concepção de "método".

Ressalte-se, primeiramente, que há um grande número de relatórios que não foram redigidos por professores, mas pelos membros das Câmaras de Vereadores, por juízes municipais, por delegados de polícia¹¹, os quais assumiam a falta de experiência no assunto e por isso não se animavam a falar, principalmente sobre o método lancasteriano. Já os professores expressavam mais livremente suas opiniões sobre o assunto.

¹¹ Vide relatório do Delegado José Manuel Junqueira, de Iguape, em 18 de abril de 1857 (Ordem 4.934 Lata 1); Relatório do Delegado José Ferreira d'Azevedo, de Santos, em 14 de dezembro de 1857 (Ordem 4.934 Lata 1); Relatório do Delegado José Honório C. de Abreu, de São José, em 18 de dezembro de 1857 (Ordem 4.934 Lata 1); Delegado Francisco Fernandes da Silva, de Ubatuba, em 28 de janeiro de 1858 (Ordem 4.934 Lata 1), entre outros.

Entretanto, as declarações de opções por determinados métodos, em detrimento de outros, não significaram que o método escolhido se manteria alheio ou indiferente à influência dos métodos em vigor. Com base nos relatórios observa-se que esse período não pode ser visto como um período caracterizado pela hegemonia de algum método, em detrimento de outros. Havia uma convivência dos vários métodos, bem como a alternância deles na prática docente. Um bom exemplo disso são os relatórios do prof. Agostinho Paulino d'Almeida, titular da 1ª cadeira de primeiras letras na Colônia de Cananea. Observa-se que, em atendimento ao Regulamento de 18 de abril de 1869, ele apresentou, de 1874 a 1889, relatórios em que ora o método adotado era o Mútuo¹², ora o simultâneo-mútuo¹³, ora o simultâneo¹⁴, ora misto¹⁵, sem que, no entanto, ele alterasse a redação das apresentações de tais métodos. Encontra-se em todos estes relatórios o mesmo teor argumentativo de quando se pronunciou sobre os métodos, como se pode ver na citação que segue:

o methodo que tenho adoptado é o Mutuo, que consiste em ter os alumnos classificados segundo o estado de adiantamento de cada um. Para o acesso de uma a outra classe precede exame, o que ajuda a estimular muito a actividade dos meninos e mantem a emulação (PROFESSOR AGOSTINHO ALMEIDA, 1869)¹⁶.

Tanto o uso dos métodos quanto a reprodução do conteúdo do documento eram comuns e normais entre os professores das diversas localidades da província paulista.

¹² Relatório de 2 de novembro de 1877. Doc. 6-54-13, Ordem 4.929, Lata 2.

¹³ Relatório de 1º de novembro de 1874. Ordem 4.920, Lata 2, Doc. 6-54-14. Relatórios de 1º de novembro de 1875. Doc. 6-54-15, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de novembro de 1878, Doc. 6-54-11, Ordem 4.920, Lata 2; Doc. 6-54-12, Ordem 4.920, Lata 2.

¹⁴ Relatório de 1º de novembro de 1876, Doc. 6-54-16, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de novembro de 1880, Doc. 6-54-9, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 2 de novembro de 1881, Doc. 6-54-8, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1 de novembro de 1882, Doc. 6-54-7, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1 de novembro de 1883, Doc. 6-54-6, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1 de novembro de 1885, Doc. 6-54-5, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de novembro de 1886, Doc.6-54-4, Ordem 4.920, Lata 2.

¹⁵ Relatório de 1º de novembro de 1879, Doc. 6-54-10, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de novembro de 1889, Doc. 6-54-1, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de novembro de 1888, Doc. 6-54-2, Ordem 4.920, Lata 2; Relatório de 1º de junho de 1888, Doc. 6-54-3, Ordem 4.920, Lata 2.

¹⁶ Ordem 4.920, Lata 2.

A alternância de método entre os professores pressupõe algumas questões, a primeira das quais é: que fatores levariam à constante mudança de métodos?

Um dos fatores que exercia certa pressão sobre os professores na decisão por um método ou por outro estava relacionado a haver ou não livros disponíveis para o estudo. Se houvesse livros iguais para todos, o método escolhido poderia ser o simultâneo; se não, organizava-se a "aula conforme recomenda o methodo mixto, aproximando-me mais do modo Mutuo em razão da falta de compendios uniformes."¹⁷

Um outro fator é que nem sempre se encontra, entre os professores, precisão suficiente para procederem à distinção entre os métodos. Analisando-se os relatórios, não passa despercebido, ao investigador, que havia entre alguns professores uma certa dificuldade de identificação ou uma incompreensão quanto às características dos métodos.

Um exemplo bastante visível pode ser verificado no relatório do professor José Ignacio de Tolledo, da Estação da Rocinha, em 31 de maio de 1884¹⁸. Nessa ocasião ele afirmou sobre o método por ele empregado: no "ensino das materias ensinadas em minha aula, é o **simultaneo**, isto é, aquele que **emprega os monitores como auxiliares** de ensino" (RELATÓRIO DE JOSÉ IGNACIO DE TOLLEDO, 1884 – Grifos meu).

Nesse caso o professor menciona a utilização de monitores, característica fundamental do método mútuo, como próprio do método simultâneo.

Outro exemplo se encontra no relatório do professor Filippe Xavier da Rocha, do distrito da Constituição, de 6 de novembro de 1854¹⁹, quando ele relata que ensina tanto pelo método simultâneo quanto pelo individual, e demonstra conhecer as características de ambos, mas diz que também aplica um outro

¹⁷ Relatório de Prof João Carlos de T.Ribas, de Faxina, de 1º de junho de 1890, Doc. 7-4-48, Ordem 4.921, Lata 3.

¹⁸ Doc. 8-3-17, Ordem 4.923, Lata 5.

¹⁹ Documento 10-58-47. Ordem 4.925, Lata 7.

método: quando há “grande enchente na escola colloco, um que sabe menos junto a outro que sabe mais para o ensinar. Este último systema não sei bem qualificar” (RELATÓRIO DO PROFESSOR FILIPPE XAVIER DA ROCHA, 1854). O professor conhece o princípio básico e elementar do Ensino Mútuo, mas ainda não tem elementos ou conhecimentos suficientes para identificá-lo nominalmente.

Um terceiro fator se dá pelos vários determinantes que influenciaram os professores a optarem pelo método lancasteriano.

Na Coleção de Leis do Império, em diversos dispositivos são encontrados incentivos pecuniários aos professores do Ensino Mútuo, por meio da elevação de salários²⁰, diferentes daqueles já apresentados para o Corpo da Milícia e da Tropa.

E na Província de São Paulo, a Lei n.16, de 27 de fevereiro de 1838, não só definiu o ordenado do professor do Ensino Mútuo na Freguesia da Sé em 480\$000 (quatrocentos e oitenta mil réis) mais 200\$000 (duzentos mil réis) de gratificação, mas definiu também que haveria um monitor proposto pelo professor e aprovado pelo presidente da Província, recebendo 150\$000 (cento e cinqüenta mil réis) anualmente. Além disso, o governo se responsabilizava por achar um lugar espaçoso para tal fim.

Para além da obrigatoriedade da Lei, alguns professores manifestaram-se, particularmente, em favor da adoção do Método Mútuo por oposição ao antigo, o individual. Apresenta-se como exemplo o prof. José Joaquim dos Passos, da Freguesia de São José dos Pinhais, que em 12 de janeiro de 1844 dirigiu-se ao Presidente da Província de São Paulo informando que

²⁰ Decreto da Fazenda de 26 de novembro de 1828; Decreto do Executivo de 22 de maio de 1829; Decreto de 7 de agosto de 1832; Decreto de 3 de outubro de 1832; Decreto n.19, de 5 de agosto de 1833; Decisão da Guerra, n.249 e 250, Aviso de 17 de novembro de 1853 e a Decisão da Guerra, n.96 e 97, Aviso de 29 de abril de 1854.

desde que assumiu a profissão de professor, aproximadamente há três anos, ele não possuía os utensílios necessários ao desenvolvimento do método como recomenda Lancaster, e por isso ele é obrigado a ensinar fazendo uso do insípido e burlesco método antigo, o que lhe mais inspira enjôo que gosto. Por isso ele insiste no pedido de lhe concederem a faculdade para ensinar pelo Ensino Mutuo, cujo próspero resultado é assaz conhecido.²¹

Uma outra estratégia dos professores para que suas escolas pudessem se viabilizar era a de declarar que adotavam o método, em virtude de que, acostumados basicamente com o ensino individual, uma decúria, diferentemente, já justificativa a utilização do método lancasteriano ou o que o caracterizava: o uso do monitor.

Também se encontra como mais uma opção a evidente associação de construção de edifícios escolares ou a solicitação de materiais pedagógicos para a prática do método lancasteriano, mais a disposição de recursos legais.

Desde que o Ministério da Fazenda Pública do Império brasileiro assumiu, por meio do Art.5 da Lei de 1827, a responsabilidade de fornecer instrumentos e utensílios necessários ao desenvolvimento das escolas lancasterianas, faz sentido acreditar que o meio que os professores acharam para conseguir receber alguns materiais para o exercício da docência era o de afirmar que estavam lecionando sob as determinações de Lancaster.

Entretanto, o trabalho com o método de Lancaster, diferentemente do método individual, exigia preparo e qualificação. Foi justamente por reconhecer essa qualificação, necessária para quem se dispusesse a adotar o método, que se instituiu, nos concursos para provimento das cadeiras de primeiras letras, os exames teóricos e práticos sobre o método de Lancaster. Esse dispositivo acabou com o estatuto vitalício dos cargos.

²¹ Ordem 1.004, Lata 209.

Também se constata que não se encontram nos relatórios grandes e efusivas manifestações em defesa do método, mas verificam-se demonstrações de apreço, como a do Inspetor do Distrito de Casa Branca, que em meados de 1861 ainda acreditava no Método Mútuo e esperava pela sua aplicação. Ele desejava substituir o inconveniente método individual, que ainda vigorava, “pelo Ensino Mutuo, que é mais vantajoso”²².

Outro professor, Ignácio M. Vilella, ao comparar como ele ensinava e como era em seu tempo de menino, não tinha dúvida quanto ao desenvolvimento superior do seu atual método de ensino, o Mútuo.²³

A importância que os métodos ganham ultrapassa o período de estudos proposto para este trabalho. Encontram-se nos relatórios indícios de que o uso do Método se estende a outra fase de organização do Estado, a República. Iniciativas como a do Conselho Municipal de Taubaté, em 1891, que nomeou o prof. Antonio José Garcia²⁴, habilitado nas matérias de primeiro grau, para dar parecer a respeito dos livros que eram adotados na instrução pública e tomar providências para regularizar o método de ensino no município, eram coerentes com a proposta nacional e com as funções que os métodos pedagógicos possuíam.

8.4 O MÉTODO LANCASTERIANO COMO NOVIDADE DISCIPLINAR DA PEDAGOGIA MODERNA

Considero necessário destacar, para finalizar a análise dos procedimentos lancasterianos que, para Lancaster (1805, p.34), era no conhecimento das paixões do coração humano que se deveria buscar a compreensão para educá-lo.

²² Doc. 6-83-1, Ordem 4.920, Lata 2.

²³ Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853. Ordem 5.017, Lata 1.

²⁴ Relatório Antonio José Garcia, de Taubaté, em 5 de novembro de 1891. Ordem 4.932, Lata 14.

Esta afirmação ou esta concepção, permite pensar que o que estava no cerne de seu programa educacional era o homem, em sua condição prioritariamente terrena, e não a espiritual ou religiosa. Todavia, sabe-se que o homem que Lancaster quer instruir não advém das classes mais favorecidas e sim das classes subalternas, inferiores, pobres e nativas.

Seus objetivos para a instrução dessas classes vão se delineando no conteúdo geral de seu programa. Seus princípios e suas estratégias estimulavam comportamentos e emoções que estavam longe do ideal celestial. Verifica-se que ele deu crédito à conduta das autoridades terrenas como exemplo a ser seguido.

O acesso à honra e à glória vinham do esforço pessoal de cada aluno, do grau de disciplinarização e obediência que conseguiam ter e demonstrar.

O temor (e o horror social) vinha do escárnio público, da vergonha e não da culpa religiosa.

Na composição dos castigos, a prática exercida não tinha como exemplo o altruísmo religioso(!), propalado por meio da caridade ou da piedade; ao contrário, a zombaria era permitida. Essas práticas revelam uma mudança no padrão da honra e da obediência, passando-se a temer o homem e suas instituições em detrimento, apenas, do temor divino, característica inerente à Modernidade.

As expressões como ordem, disciplina, economia de tempo, controle, movimentos coordenados, atividade constante, ensino oral, competição e emulação compunham a terminologia específica do vocabulário do método de Lancaster, o que permite compreender que “[...] este novo método inaugura na História da educação uma nova forma de ensinar a obediência” (LANCASTER, 1823, p.76).

O significado da nomenclatura metodológica não permite minimizar a complexidade do plano quanto ao estabelecimento da ordem sobre o corpo discente da escola, mantido sob forte e rígida conduta. A investigação sobre os procedimentos do ensinar a ler, a escrever e a contar vai ficando secundarizada, conforme a investigação sobre o plano de educação em geral foi se construindo, e os detalhes minuciosamente elaborados sobre a disciplinarização foram se revelando. Se na dimensão pedagógica os procedimentos parecem não ser altamente sofisticados, no aspecto geral da condução da ordem a simplicidade pulveriza-se.

O Método apareceu como um dos expoentes do pensamento pedagógico do século XIX, expressando uma iniciativa pioneira da Modernidade para atender às demandas pela educação das classes subalternas, sem a necessidade de grandes investimentos e evitando, tanto quanto fosse possível, o castigo físico. Instituiu e concebeu uma noção rara para o ensino e para a aprendizagem: o da diversidade dos ritmos para a compreensão e para a aquisição dos conhecimentos. Fazendo uso constante da emulação, inaugurou uma nova forma de disciplinar, em oposição ao método tradicional, que se valia de castigos físicos.

A análise do método, neste trabalho, revelou que em todos os momentos pedagógicos ele institui práticas de poder. O poder instituído pelo método, no entanto, não era estático, mas se movimentava porque era disputado também em diversas ocasiões do processo pedagógico.

A análise também identificou que o modelo de dominação que o método revelava não se baseava somente na repressão, posto que ele não se manteria, mas que ele conservaria estratégias que, por meio de emulação, treino e adestramento, submetia o corpo sem mutilá-lo, já que interessava ao poder disciplinar e dominante torná-lo não somente dócil, mas principalmente útil.

Esse exercício do poder disciplinar incidia sobre o físico e agia sobre o corpo individual, visando ao controle das classes subalternas.

Em um contexto em que o objetivo social era a instituição da obediência, sob o signo da repetição, anulava-se a capacidade de pensar por meio das verdades decretadas autoritariamente, características dos modelos escolares – conservadores ou liberais – que, sob a forma de metodologia, funcionam como instâncias que geravam poder, podendo controlar minuciosamente os gestos, os movimentos do corpo (buscando torná-los dóceis), os costumes e, por que não?, as consciências.

Oficialmente, na Província de São Paulo o Método Lancasteriano deixou de ser obrigatório em 16 de março de 1846, com a aprovação da Lei Provincial n.34, concebida com o objetivo de organizar as escolas de Instrução Primária e de criar a Escola Normal.

Diferentemente da Lei de 1827, esta última não fixou métodos pedagógicos. Neste dispositivo legal, o Método de Lancaster não só deixou de ser obrigatório como também o professor se tornou livre para adotar o método que mais lhe conviesse, desde que mantivesse coerência com o número de alunos matriculados.

Os Relatórios dos Professores revelaram que o Método, como modelo disciplinar, manteve-se para muito além da sua extinção oficial. E revelaram também que não foi somente a força externa proveniente da empresa *Lancasterian Society* que garantiu a implantação do método, mas a classe governante brasileira tinha suas razões para importar a proposta educacional de Lancaster, ainda que as relações ou os processos internos nacionais não fossem determinados pela sociedade industrial, mas pautados, fundamentalmente, sob a ordem escravista, e justificados pela idéia de que as classes subalternas ainda não reconheciam a importância da educação.

A propagação do Método se fez porque ele estava no cerne do debate e das intenções de promover a instrução pública, problema que movimentava os grandes projetos dos Estados Nacionais, principalmente os recém-fundados.

Isso significa dizer que a adesão ao Método pela Monarquia, para promover a instrução pública no Brasil, foi assumida como um problema nacional e fez-se, inicialmente, com o mesmo impulso das grandes nações, tendo como carro chefe o método lancasteriano. Os governantes brasileiros viram na sua adoção uma estratégia poderosa para o desenvolvimento do espírito nacional, inculcando, para além do aprendizado mecânico da leitura, da escrita e das noções de aritmética, as noções de hierarquia social, de disciplina, de ordem, e principalmente de obediência às instituições e às autoridades nacionais.

A solidificação do Estado dependia, em muito, da manutenção territorial e da universalização das idéias de propriedade e da manutenção da estrutura social. Para isso, muito esforço das elites governantes foi concentrado no combate aos roubos, aos saques, contra a ociosidade, impedindo a guerra contra os ricos e evitando, assim, o perigo social concentrado não só nas revoltas de escravos, mas também no seio da população livre e pobre.

Pode-se afirmar, com boa margem de segurança, que a implantação do método na Província de São Paulo, arraial de sertanistas ou não, longe de ser uma atitude isolada do governo ou fora de lugar, foi uma decisão política.

É nessa “malha” de intenções, caminhos e negociações que o método “emergiu” no Brasil. O Método de Lancaster, dessa forma, abasileirou-se e processou sua naturalização, deixando de ser mero transplante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos desenvolvidos neste trabalho tinham por meta amparar uma proposta de análise e de investigação sobre como algumas minúcias se revelam tão importantes a ponto de serem incorporadas em um movimento mais amplo, geral e universal.

Trata-se da anexação do Método Lancasteriano, uma técnica do poder disciplinar, para promover a instrução pública, que amparou um dos maiores projetos que o recém-instituído Estado Nacional, na década de 20, tinha por desenvolver: o de transformar as classes subalternas, que na visão das elites eram pobres, indisciplinadas e insidiosas, em um povo ordeiro, disciplinado e trabalhador, para que se sustentassem os novos ideais nacionais.

A organização dos capítulos se fez em função desta proposta investigativa, confirmando a intenção de estabelecer relações e conexões integrativas entre um método pedagógico e as bases políticas do projeto do Estado para a formação do povo.

O tema, por si só, permite alguns procedimentos metodológicos que destacam a interdisciplinaridade entre campos de saber distintos, como o da Educação e o da História.

Ao longo deste trabalho ficou demonstrado que o tema em investigação, a implantação e a apropriação do Método de Lancaster, não constituiu algo tão efêmero ou insignificante, como a princípio sugere o segmento mais consumido da literatura sobre o assunto. Ao contrário, não só o Método Lancasteriano aparece reiteradamente na legislação, nos relatórios de professores, nas memórias educacionais, nos discursos dos viajantes e entre outros documentos

da época, como igualmente se pode constatar nas práticas cotidianas das escolas durante o século XIX.

Retirar o Método Lancasteriano das sombras e projetar visibilidade sobre ele significou buscar alternativas de conhecimento e não tão somente vê-lo como eterno responsável por algumas demandas do presente.

O ostracismo imposto ao Método Lancasteriano também pode ser atribuído a um comportamento da *intelligentsia* brasileira da década de 30 (trinta), que compreendia o Brasil como um país atrasado.

Nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gilberto Freire, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, Milliet, Câmara Cascudo, entre muitos outros, fundaram uma nova rede de interpretação brasileira e se consagraram nesse período, que é denominado de Escola Nova.

Suas posturas se consolidaram em torno de superar o atraso brasileiro, com iniciativas nacionais e originais. A meu ver, para esses intelectuais tudo que em suas consciências representasse ou lembrasse o atraso ou a incompetência do Brasil poderia e deveria ser relegado a um segundo plano.

Ao que parece, o Método Lancasteriano estava entre as iniciativas governamentais que lembravam um passado em que “as importações” atestavam a incapacidade do Brasil em resolver seus problemas. Isso fomentou ideologicamente teorias ou iniciativas de estudar tudo o que lembrasse estrangeirice.

No primeiro capítulo deste trabalho pretendeu-se demonstrar, primeiramente, que essa compreensão sobre o método carece de inteligibilidade.

A meu ver, uma nova tendência que delimita não os detentores do poder, mas os seus agentes, os seus mecanismos e dispositivos, no século XIX, não poderá

mais passar ao largo do tema. Muito mais do que apenas uma referência no e do período, a implantação do método permite que se recorte a questão da educação como um problema que os Estados Nacionais assumiram, já que a busca pela nacionalidade configurava-se internacionalmente.

A análise procurou articular movimentos ascendentes e também descendentes, ora do particular para o geral, ora dos mecanismos do Estado para o Método Lancasteriano.

Por outro lado, parece compreensível que tal método tenha se construído sob a dinâmica do poder disciplinar, ocorrido fundamentalmente na transição do século XVIII para o XIX, e se tenha solidificado em Lei em 1827, visto que o apogeu da preeminência britânica no Brasil ocorreu, conforme Manchester (1983, p.192), entre os anos de 1825 e 1827.

No Brasil, a consciência que as elites dirigentes tinham, da necessidade de se criar mecanismos ou instituições de pequenas instâncias de poder, para sujeitar a massa popular e indisciplinada, antecede os acontecimentos do início do século XIX, tais como a chegada da Corte, em 1808; a emancipação em 1822 e a Abdicação em 1831, que são considerados momentos decisivos, marcos decisórios para a História do Brasil.

Pode-se identificar essa consciência no Relatório do Marquês Lavradio, considerado como um dos maiores administradores do período colonial. Lavradio demonstra o quanto era difícil sujeitar a população, o quanto a autoridade governamental era distante do povo, por isso insistia na necessidade de se criar um poder mais imediato, perto e local, que pudesse dar exemplo; em outras palavras, fiscalizar (PRADO JÚNIOR, 1979, p.325).

Demonstrou-se que o interesse pelo Método Lancasteriano foi uma opção quando ainda não se tinha Estado, quando o sentimento de nação era vivido apenas por aqueles que tinham adquirido um sentido mais metropolitano, entre aqueles que tinham acesso ao mundo português e europeu. A elite, apesar de estar em

território brasileiro, entendia como sua a nação portuguesa. Todavia, mesmo depois da Independência, da Abdicação, com a deflagração da inviabilidade da monarquia dual, com a necessidade de se criar uma nação propriamente nacional, o interesse pela implantação do Método não se alterou.

A manutenção dos dispositivos disciplinadores do método se manteve, fundamentalmente porque o projeto de instrução, visto como disciplinarização das classes subalternas, configurou-se como o maior dos problemas a ser enfrentado pelo Estado e por suas classes dirigentes, como se vem afirmando.

As elites que participaram desses momentos fundantes oscilavam em sua homogeneidade, mas não diferiam quanto ao encaminhamento da educação e da instrução pública, defendendo em conjunto a centralidade educacional.

A defesa da uniformidade metodológica correspondia aos anseios pela centralização e unificação, objetivos das elites monarquistas.

Nesse contexto, o projeto de civilização dos Andradas foi uma primeira alternativa para consolidar a autonomia, desenvolver os mecanismos de centralização e evitar as rupturas sociais.

É importante lembrar que os Andradas representavam uma facção da elite que foi gerada a partir dos sectores sociais dominantes coloniais, em sua grande maioria intelectuais e magistrados formados em Coimbra, aristocratas que defendiam a Monarquia Constitucional, em oposição à doutrina Monroe, que se impunha nos Estados Unidos. Não se viam eles como democratas, como "corcundas ou pés de chumbo", mas também há que se registrar que eram grandes proprietários de terras, senhores de escravos e altos funcionários públicos.

Ao sentimento aristocrático das elites dirigentes, sustentado pela teoria de discriminação social, soma-se a compreensão de que, por serem despossuídas de

riquezas, status e instrução, as classes subalternas não só poderiam como deveriam ser “civilizadas”.

A ênfase na investigação desta questão, que perpassou o segundo capítulo, não foi posta no sentido de buscar indícios de transformações sociais ou de priorizar detentores oficiais de poder, mas sim no de investigar os mecanismos de poder que alicerçaram a manutenção da ordem social para as classes subalternas, em uma sociedade escravista.

Os mecanismos de manutenção da centralização e da unidade nacional, por meio da instrução elementar, mais precisamente sob a custódia do Método de Lancaster, revelam uma linha de continuidade, de permanência, que se manteve muito mais do que entendia a literatura comercial. Percebe-se disso muito mais que vestígios, durante todo o período denominado de Império.

Por maiores que fossem as diferenças entre as classes dominantes, elas não eram grandes o suficiente para pôr em cheque as opções dadas pelo Estado Monárquico; o problema maior para o governo advinha não do setor político contrário, mas das classes não-dominantes.

Contra o poder de resistência das classes inferiores, as dominantes se uniram, não para aniquilá-las mas para constrangê-la, dominá-las, torná-las úteis e dóceis.

A criação e a organização dos aparatos militares e da polícia, a religião e a educação foram os principais mecanismos utilizados no complexo projeto de dominação. Cada dispositivo carrega em si tecnologias e histórias próprias para vigiar e disciplinar os segmentos populacionais carregados de tensões.

Uma das primeiras constatações realizadas pelos viajantes do início do século XIX foi a de que a população brasileira não precisava se atrelar ao trabalho disciplinado para sobreviver, porém conseguia isso com seu trabalho autônomo,

independente e artesanal. Contra essa autonomia, diversas foram as medidas e os mecanismos, para subordiná-la ao trabalho disciplinado.

Barreiro (2002) destaca os inúmeros dispositivos disciplinadores postos em prática em todos os setores da atividade produtiva brasileira. A educação não era um segmento à parte. Ao contrário, ela incidiria diretamente sobre a formação não só da consciência disciplinada como também daquilo que ela tinha de mais seu, o próprio corpo físico.

Subordinar os servidores de ninguém era um dos objetivos que estava inserido em um contexto que é o da generalização da instituição do trabalho disciplinado como uma prática regular (BARREIRO, 2002, p.38).

A análise promovida no terceiro capítulo teve o intuito de demonstrar que o Método de Lancaster, adotado no período inicial da formação do Estado Nacional, primeiramente para as forças militares, insere-se nesse projeto de criação de um ambiente social disciplinado, homogêneo e centralizador.

A criação de escolas, nesse setor, é pertinente em relação aos interesses das classes dirigentes. Posteriormente, as autoridades não só abriram mais escolas para todos, como também os obrigou a freqüentá-las, por força de lei.

Uma das razões para o detalhamento exaustivo do método se assenta na importância atribuída à instrução pública e ao seu veículo, o método lancasteriano, no processo de formação do povo, de formação da nação. Parafraseando Prado Júnior (1979, p.365), são as minúcias que mais importam.

Demonstrar como o Método Lancasteriano, como um símbolo de um projeto político, atendia às expectativas dominantes, no interior das escolas da Província de São Paulo, foi uma das propostas de análise desenvolvidas nos capítulos que compuseram a segunda parte deste trabalho.

Apesar da amplitude que a relação entre sociedade e educação envolve, as análises realizadas, propositadamente minuciosas e profundamente divididas, proporcionaram, a meu ver, uma compreensão de como a educação, a instrução pública, por meio de um método pedagógico, o Lancasteriano ou Mútuo, ligava as duas instâncias, promovendo a integração entre poderes de instâncias diferentes.

A intenção de instituir uma articulação entre elas foi a de demonstrar que a investigação sobre a escola e os mecanismos do poder disciplinar pode dar maior visibilidade aos processos sociais deflagrados pela modernidade.

No Brasil, o processo de Modernidade foi se instituindo aos poucos, sob a tutela da classe dirigente, que tinha consciência do projeto social que queria desenvolver.

Entende-se, generalizadamente, que o século XIX foi o período em que se construiu a transição da forma de trabalho escravista para a forma livre e, muito posteriormente, a assalariada. No Brasil isso significou um período de modernização da estrutura produtiva, de diversificação do trabalho e da estrutura política.

Na esfera cultural, a influência se deu a partir dos ideais positivistas e liberais, plasmados nas propostas de defesa da harmonia social, da uniformização do caráter nacional e, principalmente, na crença do potencial transformador da educação. Tomada como instrumento de poder e com capacidade para promover a transformação social, a educação foi considerada como fenômeno inovador, durante todo o século XIX.

Todavia, há que se ressaltar que a concepção de educação que se defendia estava relacionada à disciplinarização da mente e do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual.

Identificou-se que as elites ilustradas do século XIX se impuseram como tarefa a desafiante empreitada de promover a escolarização da população brasileira, criando uma maquinaria escolar que no início desse projeto se fez sob os pressupostos do Método de Lancaster e de sua proposta disciplinar de instrução.

Percebeu-se que as estratégias do ensino, da leitura, da escrita e das contas, das premiações e dos castigos eram mais um pretexto para se ensinar a obediência disciplinar.

É nesse contexto que a educação é vista como instrumento de poder e de saber. A transformação social que se pretendeu foi a de se suprimirem hábitos, costumes, crenças das classes subalternas por outros valores culturais próprios da sociedade moderna (civilizada, em outras palavras), e de constranger e submeter aos interesses burgueses a população que ainda não estava integrada.

No interior dessas relações contraditórias, o processo civilizatório nacional se consolidou também por meio das medidas educacionais, fundamentalmente pelas inovações dos princípios do Método Lancasteriano, o qual se pautava pela manutenção da ordem, da disciplina e da obediência, para a população livre e pobre.

A investigação realizada neste trabalho permite que se afirme que a oficialização de um método de instrução elementar para todas as províncias se articulava com o interesse estatal de expandir seu poder. Esse movimento de expansão e de centralização do poder acabava por desafiar uma ordem estabelecida que tinha na defesa dos métodos individuais sua expressão. Contra a prática desse método, proveniente das lassas relações, inseriu-se o poder do Estado, com a imposição metodológica educacional.

De fato, na História da Educação ou da Pedagogia, o Método Lancasteriano acabou por promover alterações significativas na didática do século XIX, visto que desafiou os princípios e as práticas pedagógicas constituídos pelos métodos individual e simultâneo, hegemônicos até então.

Por meio da imposição legal do Método, o poder do Estado expandia-se, porque exigia professores mais próximos do poder central, mais vigiados, como agentes estatais.

Entretanto, é fundamental que se destaque que os princípios do Ensino Mútuo ou Método Lancastriano tiveram um papel significativo na organização das escolas, na Província de São Paulo e em outras províncias no Brasil, em atendimento a anseios políticos.

Finalizo essas considerações registrando que a investigação sobre o Método Pedagógico de Lancaster, e com ele todas as relações estabelecidas, permitiu-me identificar que a tônica da dinâmica construída pelas elites para solidificar o Estado Nacional, na definição do perfil do povo, foi a da interação e a da reciprocidade com outros elementos culturais, e não a da linearidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la Pedagogia*. México: Fondo de Cultura Economica, 1957.

AGASSIZ, Luiz. *Viagem ao Brasil: 1865/1866*. São Paulo EDUSP, 1975.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC, INEP/MEC, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da escola pública contemporânea*. Campinas: UNICAMP, 1998.

ALVES, Paulo. Repressão, controle e obediência: de Hobbes a Montesquieu. In: _____ . (Org.). *Ensaios Historiográficos*. Ourinhos: Editora Andorinha; Assis: Autores Associados, 1997. p.7-39.

ALVES, Raul. *Esboço histórico e crítico geral da educação*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1929.

ANDRADE FILHO, Bento de. *História da educação*. São Paulo: Saraiva, 1953.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles. *Lições de história da educação*. São Paulo: Edições e Publicações Editora do Brasil, s/d.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos Editora da USP, 1971.

BARREIRA, Luiz Carlos. *História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)*. 1995. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1995.

BARREIRO, José Carlos. *Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. Instituições, Trabalho e Luta de classes no Brasil do século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Editora Marco Zero, v.7, n.14, p.131-149, mar./ago. 1987.

BARROS, Liberato. *A Instrução Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.

BASTOS, Maria H. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999a. p.95-118.

_____. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método Monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999b. p.239-270.

BASTOS, Tavares. *Instrução Pública. A Província*, São Paulo: Ed.Nacional, 1975. p.145.

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

BENTHAM, Jérémy. Panóptico: memorial sobre um novo princípio para construir casas de inspeção, principalmente, prisões. Tradução de Ana Edite Ribeiro Montoia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.7, n.14, p.199-229, mar./ago. 1987.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel, 1976.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa América, 1965.

BOULTWOODM, M. E. A.; CURTIS, M. A. *An introctory history of english education since 1800*. Londres: University Tutorial Press, s/d.

BRESCIANI, Mara Stella. Á guisa de apresentação. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.7, n.14, p.199-229, mar./ago. 1987.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na colônia e no império (1500-1889). *RBEP*, Brasília, DF, v.2, n.4, p.5-20, out, 1944.

BRUNO, Ernani Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954. 3v.

BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachete et Cie, 1911.

CARDOSO, Tereza M. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.119-144.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite imperial. Teatro de Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Damará, 1996.

CAVALCANTE, Berenice. *José Bonifácio: razão e sensibilidade. Uma história em três tempos*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes; agora; e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAIA, Josefina. *Educação brasileira: índice sistemático da legislação (1808-1889)*. Marília: FFCL, 1963.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. História y practicas culturales. *Acervo – Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.8, n.1-2, p.3-11, jan./dez, 1995.

_____. História y practicas culturales. *Entrepasados – Revista de História*, Buenos Aires, ano 4, n.6, p.133-148, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1985.

CLOCLET DA SILVA, Ana Rosa. *Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio: 1783-1823*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

COMENIUS. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

COSTA Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em perspectiva*. 15.ed. São Paulo: Difel, 1985. p.64-125.

_____. José Bonifácio: homem e mito. In: MOTA, Carlos Guilherme. *1822: dimensões*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. p.104-140.

COSTA, Milton Carlos. Joaquim Nabuco: historiador da ordem imperial. In: ALVES, Paulo. *Ensaio Historiográfico*. Ourinhos: Ed.Andorinhas; Assis: Editores Associados, 1997. p.80-123.

COTRIN, Gilberto V. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura brasileira: um intimismo deslocado, à sombra do poder. *Cadernos de Debate 1*, História do Brasil: Ed. Brasiliense, 1976. p.59-60.

CULTURA e dependência: a questão das "idéias fora do lugar". *Editorial dos Cadernos de Debate 1*. História do Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1976, p.59.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación, notas para una genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educación*, Espanha, n.298, p.55-79, 1992.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre: Editora Globo; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.177-196.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 4.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

FÁVERO, Osmar. *A educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Rogério. A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.25-44.

_____. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). *Revista de História da Educação*, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n.4, p.147-149, set. 1998.

_____. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Editora do Porto, 1994.

FERREIRA, Alberto. *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

FERREIRA, Tito Livio. *História de educação lusobrasileiro*. São Paulo: Saraiva, 1966.

FONZAR, Jair. *Pequena História da Educação Brasileira*. Curitiba: Scientia et Labor: Folha de Rosto, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. *Em defesa da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *O que é um autor?* Portugal: Passagens, 2001.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRAGOSO, Myriam Xavier. *O ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759-1801)*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As idéias estão no lugar. *Cadernos de Debates*, São Paulo, n.1, p.61-64, 1976.

_____. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Kairós, 1983.

FREITAS, Bento C. *Evolução Histórica do Ensino no Brasil*. Teresópolis: Evangélica, 1971.

GIOLO, Jaime. O ensino mútuo no Rio Grande do Sul. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.217-238.

GONDRA, José G. Confirmando o discurso pedagógico: a contribuição da Medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fortes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.35-72.

_____. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.519-550.

GRAHAM, Richard. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e estado. *Diálogos - Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá: EDUEM, v.5, n.1, p.11-47, 2001a.

_____. Réplica. *Diálogos - Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá: EDUEM, v.5, n.1, p.75-78, 2001b.

GRAHAN, Maria. *Diário de uma viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez & Associados, 1990.

HAIDAR, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP, Editorial Grijalbo, 1972.

HILSDORF, Maria L. O ensino mútuo na província de São Paulo. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.197-216.

HOGAN, David. The market revolution and disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system. *History of Education Quarterly*, Fall, v.29, n.3, p.381-417, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org). *O Brasil Monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. v.4.

_____. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HOLLOWAY, Thomas H. Comentário a construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões antigas e modernas sobre a classe, a cultura e o estado, de Richard Graham. *Diálogos – Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá: EDUEM, v.5, n.1, p.49-51, 2001.

_____. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

HOPMANN, Stefan. El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado. *Revista de Educación*, Espanha, n.295, p.291-316, 1991.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. Formação: Histórias. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p.127-176.

JUSSIEU, Laurent. *História de Simão de Nântua ou o mercador de feiras*. Lisboa: Typografia e Luiz Correia da Cunha, 1832.

KANT, IMMANUEL. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KIDDER, Daniel. *Reminiscências de viagens e permanência no Brasil (Rio de Janeiro de São Paulo)*. São Paulo: Livraria Martins, s/d.

KIDDLE, Henry. *The cyclopaedia of education*. New York: E. Steiger. London: Trubner & Co, 1877.

KUBO, Elvira Mari. *A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉON, Antoine. *Introdução à história da educação*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.9-24.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Ed. Brasília, s/d.

LIMA, Manuel de Oliveira. *O Império brasileiro (1821-1889)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

LINDSAY, Kenneth. *A educação na Inglaterra*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, s/d.

LINS, Ana M. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.73-94.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, Biblioteca de Educação, 1954.

MANACORDA, Mario. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANCHESTER, Alan, K. *Preeminência Inglesa no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A cidade de São Paulo: povoamento e população 1750-1850*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. *Evolução da População Brasileira através dos Censos até 1872*. Anais de História, Assis, n.6, p.123-124, 1974.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.

MATTOS, José Veríssimo. *Memória*: livro do Centenário 1500-1900. Rio de Janeiro: Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, Imprensa Nacional, 1900. p.12-21.

MAXWELL, Kenneth. Por que o Brasil foi diferente? O contexto da independência. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. Formação: Histórias. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2000, p.177-195.

MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrução pública (1822-1922)*. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Cia. Editora Nacional, Série 5ª, Coleção Brasileira, v.66. Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1936.

_____. *A Instrução e o Império*: subsídios para a história de educação no Brasil (1854-1889). São Paulo: Cia. Editora Nacional, Coleção Brasileira, v.87. Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1938. v.2.

_____. *A instrução e as Províncias*: subsídios para a história de educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Cia. Editora Nacional, Coleção Brasileira, v.147a. Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1939.

_____. A memória de Martim Francisco. In: _____. *A instrução e o império*: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, Série 5ª, Coleção Brasileira, v.66. Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1936.

MORAES, Alexandre José de Mello. *História do Brasil-Reino e Brasil Império*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, 1912.

MORSE, Richard M. *Formação Histórica de São Paulo (de comunidade à metrópole)*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

MOTA, Carlos Guilherme. Idéias de Brasil: formação e problemas (1817-1850). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)*. Formação: Histórias. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000. p.197-238.

MULLER, D. P. de. *Ensaio d'um quadro estatístico da Província de São Paulo, ordenado pelas Leis Provinciais de 11 de abril de 1836 e 10 de março de 1837*. São Paulo: Typ. Costa Silveira, 1838.

NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano em Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.45-72.

_____. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 223f. Tese (Doutoramento em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1993.

_____. La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Y Sociales (IEHS)*, Tandil, n.9, p.255-276, 1994.

NEVES, Fátima Maria. *Educação Jesuítica no Brasil-Colônia: a coerência da forma e do conteúdo*. 1993. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 1993.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, António. *História da Educação: percursos de uma disciplina*. Lisboa, s/d. (Texto mimeografado).

_____. *Les temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal-XVIIIe.XIX. Siècle*. Lisboa: INIC, 1987.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. *Em Aberto*, Brasília, DF: INEP, v.9, n.47, jul./set. 1990.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta. Ensino e historiografia da educação – problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.1, p.67-79, jan./fev./mar./abr. 1996.

_____. *História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1992.

_____. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.51-59, maio, 1995.

_____. *Historiografia da educação e fontes*. REUNIÃO DA ANPED, 15., Caxambu, n.5, p.7-64, 1992.

ORBIGNY, Alcide d'. *Viagem pitoresca através do Brasil (1826)*. São Paulo: EDUSP, 1976.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

PEETERS, M. F.; COOMAN, M. M. A. *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1971.

PEIXOTO, Afrânio. *Cem anos de ensino primário. Livro do Centenário da Câmara dos Deputados, 1826-1926*. Rio de Janeiro: Empresa Brasil Ed., 1926.

_____. *Noções de história da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942.

PILETTI, Claudino. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1985.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

PIRES DE ALMEIDA, J. R. *História da Instrução Pública no Brasil*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil-Colônia e Império*. 13.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

RAYMONT, Thomas. *Educação moderna, objetivos e métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fondo de Cultura, 1958.

RIBEIRO, J. Querino. *A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo*. São Paulo: [S.n], 1943.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

SALVADOR, Ângelo. *Cultura e educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1974.

SAMPAIO, Teodoro. São Paulo no século XIX. *Suplemento do Centenário d "O Estado de São Paulo"*, São Paulo, 7 jun. 1975.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de história da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: _____. (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. p.7-15.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *As barbas do Imperador: D.Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Um debate com Richard Graham ou "com estado mas sem nação: o modelo imperial brasileiro de fazer política". *Diálogos - Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá: EDUEM, v.5, n.1, p.53-74, 2001.

SCHWARZ, Roberto. Idéias fora do lugar. *Estudos Cebrap*, São Paulo: Editora Brasiliense, n.3, v.3, p.151-161, jan. 1973.

SILVA, Geraldo B. *A educação secundária, perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História Militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

_____. *As razões da Independência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOUZA, Joaquim Rodrigo de Souza. *Análise e Comentário da Constituição Política do Brasil ou Teoria e Prática do Governo Constitucional Brasileiro*. São Luiz do Maranhão: [S.n], 1867. p.333-334.

SPIX, Johann Baptist von. *Viagem pelo Brasil: 1817-1820*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

STAMATTO, Maria Inês Sucupirao. *L'école primaire publique au Brezil de l'Independance a la Republique: 1822/1889*. 1992. 586f. Tese (Doutorado em Educação) – Universite de La Sorbonne Nouvelle, Paris, 1992.

TAUNAY, Afonso. Cousas do ensino e da cultura no São Paulo Regência (através de Revistas e Jornais). *RBEF*, Brasília, DF, v.22, n.55, p.142-150, jul./set. 1954.

THOMPSON, Edward P. El delito de anonimato. In: _____. *Tradición, revuleta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedade preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica, s/d.

TOBIAS, José A. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Juriscredi, s/d.

VALENTE, Wagner R. A matemática do ensino mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.271-280.

VERALDO, Ivana. *Estado e Igreja na modernização da capitania de São Paulo (1797-1802)*. 2003. 308f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIANNA, Hélio. Synthese de uma História da Educação no Brasil. *Coleção Problemas Políticos Contemporâneos*, Rio Grande do Sul: José Olympio, n.5, p.223-253, 1935.

VILLELA, Heloísa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.145-176.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p.63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio; SCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WERNET, Augustin. O processo de Independência em São Paulo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *1822: dimensões*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. p.340-351.

XAVIER, Maria E. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

ZÉLIS, Guy. *Le mode d'enseignement mutuel (1789-1842). L'École Primaire en Belgique, depuis Moyen âge*. Belgique: Galerie GGER, 1986-1987.

ANEXOS

ANEXO A: FONTES

1 FONTES MANUSCRITAS

1.1 DIVISÃO DO ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO

OFÍCIOS DIVERSOS DA CAPITAL

ORDEM 864 – LATA 69

- 1 - Relatório do professor João Damasceno Goes, ao Presidente da Província, em 1º de setembro de 1824. Referência 69-2-68.

ORDEM 865 – LATA 70

- 2 - Relatório do professor João Damasceno de Góes, s/d. Referência 70-2-17.

ORDEM 866 – LATA 71

- 3 Solicitações do professor João Francisco dos Santos, em 11 e 12 de fevereiro de 1828.
- 4 - Ofício do Diretor do Seminário de Santa Anna, Manuel Francisco de Andrade, em 12 de fevereiro de 1828. Referência 71-1-27.
- 5 - Solicitações do professor João Francisco dos Santos, em 28 de junho de 1828. Referência 71-1-53.
- 6 - Relatório do professor João F. dos Santos, de 14 de fevereiro de 1829. Referência 71-3-91.
- 7 - Solicitação do diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, em 11 de abril de 1829. Referência 71-3-21.
- 8 - Solicitações do professor João Francisco dos Santos, em 19 de maio de 1829. Referência 71-2-82.
- 9 - Relatório do Diretor da escola da Freguesia de Santa Ifigênia, de 11 de junho de 1829, ao Bispo Diocesano. Referência 71-3-93.
- 10 - Solicitação do diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, de 28 de junho de 1829. Referência 71-3-91.
- 11 - Relatório do Diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, de 26 de novembro de 1829. Referência 71-3-66.

ORDEM 867 - LATA 72

- 12 - Pedidos do professor João Francisco, em 14 de abril de 1830. Referência 72-1-20.
- 13 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 25 de novembro de 1830. Referência 72-3-4.
- 14 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 26 de novembro de 1830. Referência 72-3-4a.
- 15 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 9 de janeiro de 1831. Referência 72-1-79.
- 16 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 12 de janeiro de 1831. Referência 72-1 79^A.
- 17 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 26 de janeiro de 18 1831. Referência 71-1-84.

- 18 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 11 de fevereiro de 1831. Referência 72-1-94.
- 20 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 12 de março de 1831. Referência 72-2-4.
- 21 - Relatório do professor João Francisco dos Santos, de 22 de março de 1831. Referência 72-2-6.
- 22 - Relatório do Inspetor Joaquim José de Moraes de Abreu sobre o exame do professor Carlos José da Silva, de 18 de abril de 1831. Referência 72-2-60.

ORDEM 868 – LATA 73

- 23 - Relatório do Inspetor José Xavier Azevedo Marques, da Freguesia da Sé e da Freguesia de Santa Ifigênia, da cidade de São Paulo, de 17 de dezembro de 1832. Referência 73-1-18.
- 24 - Respostas do almoxarife Antonio Maria Quartin, em 29 de fevereiro de 1832. Referência 73-1-23 e 73-1-23 a.
- 25 - Relatório do Presidente da Comissão da Inspeção das Escolas Públicas, Sr. José Xavier Azevedo Marques, de 17 de dezembro de 1832. Referência 73-2 80.
- 26 - Relatório dos professores Vicente Cabral e Carlos Teles, sem data. Referência 73-2-99.

ORDEM 881 – LATA 86

- 27 - Relatório do Inspetor Gabriel José R. dos Santos, sobre os exames dos professores Agostinho José de Oliveira Machado e Daniel Augusto Machado, da cidade de São Paulo. Referência 86-1-88.

OFÍCIOS DIVERSOS DE CURITIBA

ORDEM 1001 – LATA 206

- 28 - Relatório do Professor Firmino Ferreira dos Santos, da vila de Paranaguá; de 26 de outubro de 1833. Referência 71.
- 29 - Relatório do Professor Firmino Ferreira dos Santos, da vila de Paranaguá, sobre o resultado de seu exame sobre o Ensino Mútuo, sem data. Referência 71^a. Pasta 3.

ORDEM 1002 – LATA 207

- 30 - Relatório do professor João Batista Brandão e Proença, em 3 de novembro de 1835. Referência 77.
- 31 - Relatório do professor João Batista Brandão e Proença, em 14 de dezembro de 1835. Referência 91.
- 32 - Relatório do Prefeito de Curitiba José Borges de Macedo, em 4 de janeiro de 1836. Referência 4.

ORDEM 1.003 - LATA 208.

- 33 - Relatório dos vereadores da Câmara Municipal de Vila de Curitiba, de 17 de janeiro de 1838. Referência 07.
- 34 - Relatório dos vereadores da Câmara Municipal de Vila de Curitiba, de 22 de outubro de 1838. Referência 69.
- 35 - Relatório do Professor João Batista Brandão e Proença, de Curitiba, de 1º de setembro de 1840. Referência 100.
- 36 - Solicitação do professor Brandão e Proença a Raphael Thobias D'Aguiar, presidente da Província, em 16 de outubro de 1840. Referência 124.

ORDEM 1.004 - LATA 209

- 37 - Requerimento do professor João Batista Brandão de Proença, ao Presidente da Província, de 10 de fevereiro de 1841. Referência 18.
- 38 - Relatório do Professor José Joaquim dos Passos, da Freguesia de São José dos Pinhais, de 12 de janeiro de 1844. Referência 5.

ORDEM 1005 - LATA 210

- 39 - Ofício do professor João Batista Brandão e Proença da vila de Curitiba, cumprimentando o Imperador pela escolha do Presidente da Província, em 25 de outubro de 1851. Referência 59. Pasta 7.
- 40 - Ofício do professor João Batista Brandão e Proença da vila de Curitiba, de 7 de abril de 1848. Referência 32. Pasta 4.
- 41 - Relatório da comissão Inspetora das aulas públicas, em 5 de agosto de 1848. Pasta 4.
- 42 - Solicitação do professor Brandão e Proença, da Vila de Curitiba, 1 de agosto de 1848. Referência 21b.

OFÍCIOS DIVERSOS DE PARANAGUÁORDEM 1. 133 – LATA 338

- 43 - Ofício da Câmara de Curitiba ao Presidente da Província sobre a abertura das escolas de Ensino Mútuo na 5ª Comarca, em 26 de novembro de 1825. Referência 37.
- 44 - Relatório do Professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, de Paranaguá, em 18 de fevereiro de 1826. Referência 56.

ORDEM 1.135 – LATA 340

- 45 - Relatório do professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, da Vila de Paranaguá (5ª comarca), em 14 de março de 1830. Referência 14.

INSTRUÇÃO PÚBLICA**RELAÇÃO DE ALUNOS**ORDEM 4913 - LATA 1

Mappa de Chamada de alunos

- 46 - Relação dos alunos do Prof João Damasceno Góes, de em 22 de abril de 1825.
- 47 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento de Andrada Dias e Barros, em 31 de dezembro de 1827.
- 48 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento de Andrada Dias e Barros, em 31 de novembro de 1829.
- 49 - Relação dos alunos do professor Luiz da Costa e Faria, em 20 de junho de 1829.
- 50 - Relação dos alunos do professor Luiz da Costa e Faria, em 3 d'março de 1830.
- 51- Relatório de almoxarife Sr. Antonio Maria Quartin, de 31 de março de 1831. Referência: 1
- 52- Orçamento do mestre de obra José Joaquim de Castro, de 26 de fevereiro de 1831. Referência: 1^A .
- 53 - Relatório do almoxarife Sr. Antonio Maria Quartin, de 9 de maio de 1831. Referência: 1b.
- 54 - Relatório do professor Thomaz Rufino de Jesus, de Santos, de 31 de agosto 1832. Referência: 1c.

- 55 - Relatório do professor Manoel da Costa Brisola, Referência: 1d.
- 56 - Relação dos alunos do Prof Vicente José da Costa Cabral, em 31 de agosto de 1832.
- 57 - Relação dos alunos do professor Vicente José da Costa Cabral, em 17 de setembro de 1832.
- 58 - Relação dos alunos do professor Vicente José da Costa Cabral, em 31 de agosto de 1833.
- 59 - Edital do professor Vicente José da Costa Cabral, de 6 de setembro de 1834.
- 60 - Edital do professor Thomaz Rufino de Jesus e Silva, da cidade de Santos, em 31 de agosto de 1833, ao Presidente da Provincia.
- 61 - Edital do professor Thomaz Rufino de Jesus e Silva, da cidade de Santos, de 28 de setembro de 1834, ao Presidente da Provincia.
- 62 - Mapa de alunos do professor Thomaz Rufino de Jesus e Silva, da cidade de Santos, de 31 de dezembro de 1834, ao Presidente da Provincia.
- 63 - Edital do professor Thomaz Rufino de Jesus e Silva, da cidade de Santos, de 31 de agosto de 1837, ao Presidente da Provincia.
- 64 - Mapa de alunos matriculados do professor Pe. Bento José Pereira, da Freguesia da Sé, em 1836. .
- 65 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento José Pereira, em 20 de dezembro de 1836.
- 66 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento José Pereira, em 5 de agosto de 1837.
- 67 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento José Pereira, em 5 de agosto de 1838.
- 68 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento José Pereira, em 31 de agosto de 1839.

ORDEM 4914 – LATA 2

Mapa de alunos

- 69 - Relação dos alunos do professor Pe. Bento José Pereira, em 31 de agosto de 1840.
- 70 - Ofício do professor João Baptista Brandão, da Vila de Curitiba, em 1 de agosto de 1840.

ORDEM 4.915 – LATA 3

- 71 - Despacho de Câmara Municipal de Curitiba, sessão ordinária de 20 de abril de 1843, ao pedido do professor João Batista B. Proença.
- 72 - Relatório do professor João Batista Brandão e Proença, de 14 de outubro de 1843, ao Governo Provincial.
- 73 - Ofício da Câmara da Cidade de Sorocaba, de 7 de novembro de 1843.
- 74 - Mapa do professor Thomas Rufino de Jesus de Silva, de Santos, de 29 de agosto de 1843.
- 75 - Mapa do professor Thomas Rufino de Jesus de Silva, de Santos, de 3 de janeiro de 1844.
- 76 - Mapa do professor Carlos Telles, de 22 de janeiro de 1837 até 25 de julho 1844.
- 77 - Mapa do professor Thomas Rufino de Jesus de Silva, de Santos, de 3 de janeiro de 1844.

- 78 - Relato da Câmara Municipal da Vila de Casa Branca. Sessão ordinária de 1 de agosto de 1843.
- 79 - Mapa do professor Thomas Rufino de Jesus e Silva, de 4 de abril de 1844.
- 80- Relatório do professor João Floriano Monteiro de Barros, de Paranaíba, em 19 de abril de 1843.
- 81 - Relação do professor Thomas Rufino de Jesus de Silva, de 13 de outubro 1844.
- 82 - Ofício da Câmara do Município da Vila de Capivary, em 18 de abril de 1843.
- 83 - Relatório do professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, de Paranaguá, de 4 de janeiro de 1845.
- 84 - Relatório do professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, de Paranaguá, de 4 de julho de 1844.
- 85 - Relatório do professor Hildebrando Gregoriano da Cunha Gamito, de Paranaguá, de 13 de agosto de 1843.
- 86 - Relação do Prof José Joaquim dos Passos Oliveira, de São José dos Pinhás de Curitiba, de 1843.
- 87 - Relação dos alunos do Prof João Baptista Brandão Proença, de 20 de agosto de 1843. 13/8/1843.
- 88 - Ofício da Câmara da Cidade de Sorocaba. Sessão ordinária de 7 de novembro de 1843.

ORDEM 4916 – LATA 4

- 89 - Relatório do professor Thomaz Rufino de Jesus e Silva, de Santos, em 31 de novembro de 1848.
- 90 - Relatório do professor João Baptista Brandão Proença, em 1 de agosto de 1848.

REQUERIMENTO E ATESTADOS DE PROFESSORES

ORDEM 4.857 – LATA 1

- 91 - Relatório do professor Joaquim Ruysell, do Lyceo Paulistano, de 28 de novembro de 1851.
- 92 - Relatório do professor Bento José, de 12 de agosto de 1839.

RELATÓRIOS DAS LOCALIDADES DE LETRAS A-Z

ORDEM 4.920 – LATA 2

- 93 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananéia, de 1869;
- 94 - Relatórios do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananéia, de 1º de novembro de 1874. Doc. 6-54-14;
- 95 - Relatórios do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea de 1º de novembro de 1875. Doc. 6-54-15;
- 96 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1876, Doc. 6-54-16;
- 97 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea de 1º de novembro de 1878, Doc. 6-54-11;
- 98 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1879, Doc. 6-54-10,
- 99 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1880, Doc. 6-54-9,

- 100 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 2 de novembro de 1881, Doc. 6-54-8,
- 101 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1 de novembro de 1882, Doc. 6-54-7,
- 102 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1 de novembro de 1883, Doc. 6-54-6,
- 103 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1 de novembro de 1885, Doc. 6-54-5.;
- 104 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1886, Doc.6-54-4.
- 105 - Relatório do professor Agostinho P.d' Almeida, de Cananea, em 2 de novembro de 1877. Doc. 6-54-13.
- 106 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de junho de 1888, Doc. 6-54-3.
- 107 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1888, Doc. 6-54-2.
- 108 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 1º de novembro de 1889, Doc. 6-54-1.
- 109 - Relatório do Inspetor do Distrito de Casa Branca, de 1861.
- 110 - Relatório do professor Bernardino d'Almeida Gouvêa, da Vila de Cajuru, em 1º de novembro de 1876.
- 111 - Relatório do inspetor José Araújo Cunhão, de Casa Branca, em 6 de julho de 1866.
- 112 - Relatório do professor João Bernandes de Freitas, da Freguesia de Capão Bonito em 20 de janeiro de 1855, Documento nº. 6-74-10.
- 113 - Relatório do professor Francisco Pedro da Silva, da Estação do Cruzeiro em maio de 1888. Documento nº. 6-90-2.
- 114 - Relatório do professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite, de Campinas, de 31 de outubro de 1883. Doc. 6-61-8.
- 115 - Relatório do professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite, de Campinas, de 31 de maio de 1884. Doc. 6-61-9.
- 116 - Relatório do professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite, de Campinas, de 1º de julho de 1884, Doc. 6-61-6.
- 117 - Relatório do professor Joaquim Ignacio de Oliveira Leite, de Campinas, e em 31 de outubro de 1886, Doc. 6-61-4 e Documento 6-61-3 .

ORDEM 4.921 - LATA 3.

- 118 - Relatório do professor João Carlos de Toledo Ribas, de Faxina, em 1º de junho de 1894. Doc. 7-4-46.
- 119 - Relatório de Prof João Carlos de T.Ribas, de Faxina, de 1º de junho de 1890, Doc. 7-4-48.
- 120 - Relatório do professor Luis Augusto dos Reis, de Espírito Santo do Pinhal, em 1 de junho de 1889. Doc. 7-6-25.
- 121 - Relatório do professor Laurianno Leme, do Espírito Santo da Boa Vista, em 1 de junho de 1888.
- 122 - Relatório do professor Francisco Salvador Alves Bueno, de Itapeva da Faxina, em 2 de junho de 1881. Doc. 7-4-76.

- 123 - Relatório do professor Francisco de Paula Santos, Bairro das Pedras, em 1º de junho de 1892. Documento: 7-3-67.
- 124 - Relatório do professor José Carneiro da Silva, da Capella d'Appareccida Município de Guaratinguetá, de 31 de maio de 1889, Doc. 7-3-87.
- 125 - Relatório do inspetor do Distrito de Franca, Antonio Jacinto Lopes de Oliveira, de 24 de setembro de 1858.
- 126 - Relatório do professor Salvador P.de Barros, de Guaratinguetá, em 10 de julho de 1895. Documento nº. 7-7-169.
- 127 - Relatório do professor Joaquim da Rocha Neiva, da Villa Franca do Imperador, em setembro de 1854. Doc. 7-5-16.

ORDEM 4.922 - LATA 4

- 128 - Relatório do professor Antonio Pinheiro d'Aguiar, do Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1871.
- 129 - Relatório do professor Francisco Antonio Pereira, Iguape, de 28 de junho de 1876. Doc. 8-7-7.
- 130 - Relatório do Professor e Diretor Geral do Collegio d'Ensino Primário de São Paulo, Sr.Antonio Henriques Telles, de 14 de outubro de 1867. Documento 4-9-22.

ORDEM 4.923 - LATA 5

- 131 - Relatório do professor Antonio Hyppolito de Medeiros, de Jundiahy, em 1º de novembro de 1883. Ref. 8-3-60.
- 132 - Relatório do professor José Ignacio de Tolledo, da Estação da Rocinha, em 31 de maio de 1884; Documento n.8-3-17.
- 133 - Relatório do professor Hyppolito de Medeiros, de Jundiahy, em 1º de junho de 1884.
- 134 - Relatório do professor Hyppolito de Medeiros, de Jundiahy, em 1º de novembro de 1887.
- 135 - Relatório do professor Francisco Napoleão Maia, do Bairro dos Passarinhos, em Jundiahy, em 1º de junho de 1889. Documento 8-3-38.

ORDEM 4.924 - LATA 6

- 136 - Relatório do Inspector interno Antonio Joaquim de Freitas Leitão, de Mogy-mirim, 7 de novembro de 1853. Doc. 9-17-6.
- 137 - Relatório do professor Francisco de Oliveira Chagas, de Monte-mór, em 1 de junho de 1891. Documento nº. 9-3-2.

ORDEM 4.925 - LATA 7

- 138 - Relatório do professor Filippe Xavier da Rocha, do distrito da Constituição, de 6 de novembro de 1854, Documento 10-58-47.
- 139 - Relatório do inspetor Theodoro Andrade Tolledo, de Pirassununga, em 10 de janeiro de 1854.
- 140 - Relatório do professor José Ribeiro d'Escobar, Bairro das Ortizes, 1º de junho de 1888. Doc. 10-74-2,
- 141 - Relatório do professor Napoleão José Adriano Baldy, Vila da Piedade, 1º de maio de 1896. Doc. 10-7-2.

ORDEM 4.926 - LATA 6

- 142 - Relatório do professor Ubaldo Sabino Pessôa de Mello, de Moggy-Mirim, em 12 de junho de 1877.

- 143 - Relatório do professor Octaviano Augusto d'Oliveira, Porto Feliz, em 30 de outubro de 1877.
- 144 - Relatório do professor Carlos Gustavo Ribeiro d'Escobar, de Queluz, em 16 de outubro de 1854. Ref. 10-1-40

ORDEM 4.927 - LATA 9

- 145 - Relatório do professor João Viterbo, de Santa Rosa de São Bernardo, de 1º de novembro de 1877.
- 146 - Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853.
- 147 - Relatório do professor Jacinto Heliodoro de Nascimento, Sorocaba, 4 de janeiro de 1852.
- 148 - Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, da Freguesia do Campo Largo de Sorocaba, de 15 de agosto de 1853.

ORDEM 4928 - LATA 10

- 149 - Relatório do professor Thomaz Rufino de Souza, da Vila de Santos, em 1852.
- 150 - Relatório do professor Tomas Rufino de Jesus da Silva, da Vila de Santos, em 9 de outubro de 1854.
- 151 - Relatório do professor João Antonio de P.Santos, de São José dos Campos, em 1º de junho de 1894.

ORDEM 4.929 - LATA 11

- 152 - Relatório do professor José Bernardino de Carvalho, de Silveira, 15 de julho de 1868.
- 153 - Relatório do professor Agostinho Paulino d'Almeida, da Colônia de Cananea, de 2 de novembro de 1877. Doc. 6-54-13.
- 154 - Relatório do professor José Pereira, de São José do Barreiro, em 1º de junho de 1881.
- 155 - Relatório do professor Francisco Assis Veloso, de Taubaté em 31 de maio de 1888.

ORDEM 4931 - LATA 13

- 156 - Relatório do professor Miguel Carneiro Junior, da cidade de São Paulo, em 1 de junho de 1894. Doc. 4-4-16.

ORDEM 4.932 - LATA 14

- 157 - Relatório Antonio José Garcia, de Taubaté, em 5 de novembro de 1891.
- 158 - Relatório do professor João Ferraz de O.Lima, de Pereiras, em 10 de dezembro de 1877.
- 159 - Relatório do professor Eugenio Frederico dos Santos, de Tatuhy, em 1 de junho de 1895.

RELATÓRIO DA INSPETORIA GERAL E GOVERNO DA PROVÍNCIA

ORDEM 4.934 - LATA 1

- 160 - Ofício de Diogo Mendonça Pinto, de outubro de 1858. Documento nº 541.
- 161 - Relatório do Inspector Geral Sr.Diogo Mendonça Pinto, ao presidente da Província, São Paulo, 9 de novembro de 1858. Documento nº 602.
- 162 - Relatório do Delegado José Manuel Junqueira, de Iguape, em 18 de abril de 1857;

- 163 - Relatório do Delegado José Ferreira d'Azevedo, de Santos, em 14 de dezembro de 1857;
- 164 - Relatório do Delegado José Honório C. de Abreu, de São José, em 18 de dezembro de 1857;
- 165 - Delegado Francisco Fernandes da Silva, de Ubatuba, em 28 de janeiro de 1858.
- 166 - Relatório do professor José Romão Leite Prestes, de Constituição, em 16 de dezembro de 1857. Documento nº. 4-3-8.

ORDEM 4.935 – LATA 2

- 167 - INSTRUÇÕES para a execução do artigo 12, §15 do Regulamento Provincial, de 8 de novembro de 1851, de Diogo Mendonça Pinto.

OFÍCIOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1828-1896)

ORDEM 5.017 – LATA 1.

- 168 - Relatório do professor Ignacio Moreira Vilella, da Vila de Castro, de 6 de agosto de 1853.

2 FONTES IMPRESSAS

2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS

ANNAES da Câmara dos Deputados. Sessão de 11 de agosto de 1823, p.55.

ANNAES da Câmara dos Deputados. Sessão de 9 de junho de 1826, p.87.

ANNAES da Câmara dos Deputados. Projeto de Lei sobre a Instrução Publica do Império do Brazil. Sessão de 16 de junho de 1826, p.151.

ANNAES da Câmara dos Deputados, 1875, Apêndice. Sessão em 25 de maio de 1875, p.232-233.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Collecção das leis do Brasil de 1808 a 1853. Ouro Preto, Tipografia de Silva e Nacional, 1833-1841. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1838-1910. 45 v.

Documentos interessantes para a História e costumes de São Paulo (DIHCSP), V. XLIV, 1915, p.285-287.

Documentos interessantes para a História e costumes de São Paulo (DIHCSP), Atas do Conselho da Presidência da Província de São Paulo (1824-1829): sessão de 27 de outubro de 1824, p.15; sessão de 9 de dezembro de 1824, p.29; sessão de 15 de dezembro de 1824, p.32-33, sessão de 27 de outubro de 1825. Vol: LXXXVI, 1961.

Discurso Presidente da Província de São Paulo, no dia 1º de dezembro de 1829. Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, XXXVI, 1873, p.245-247.

FALLAS DO THRONO, *desde o anno de 1832 até o anno de 1872 acompanhadas dos respectivos votos de graças da Camara Temporaria e de diferentes informações e esclarecimentos coligidas na Secretaria da Camara dos Srs. Deputados*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1872.

Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores: *Notícia Histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição*, elaborada por ordem do respectivo ministro Dr. Amaro Cavalcanti. Publicação Oficial. RJ: Imprensa Nacional, 1898, Cap. XIII, p.10. AP 1897-98 RMJ NI.

Relatório do Ministro da Guerra, Sr. José Manoel de Moraes, de 1830.

Relatórios dos Ministros do Império, apresentado à Assembléa Geral Legislativa pelos Ministros e Secretarios d'Estado dos Negócios do Imperio, entre 1833 a 1851.

Relatórios dos Presidentes de Província de São Paulo, Venâncio José Lisboa, de janeiro de 1839.

Relatórios dos Presidentes de Província da Bahia, Gordilho de Barbuda, dezembro de 1828.

Relatórios dos Presidentes de Província da Bahia, Azevedo e Brito, em 1841.

Relatórios dos Presidentes de Província do Rio de Janeiro, Soares de Sousa, em 1838.

SÃO PAULO. Câmara Municipal. Atas; 1829-37, 1840-41. São Paulo, Archivo Municipal de São Paulo, 1923, 1936, 1937. v.25, 27, 29, 33.

SÃO PAULO. Atas 29, 25. Registro geral 26, 52.

2.2 PERIÓDICOS

CORREIO BRAZILIENSE, Londres, abr/set. 1816.

JORNAL IDADE D'OURO DO BRASIL, Salvador, n.13-12, fev/ 1819.

2.3 OUTRAS FONTES

A MEMÓRIA de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; v. 6, nº.18, dez, 1945, p.464-482.

CALMON, Miguel Du Pin e Almeida (Americus). *Cartas Políticas - Extraídas do Padre Amaro - Idéias Elementares sobre um sistema de Educação Nacional*. Londres, R. Greenlaw, 1825/1826.

EUSÉBIO VANÉRIO. Tradução do *Manual do Systema da Sociedade da Escola Britânica & Estrangeira de Londres: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d'agula nas Escolas Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr.Lancaster.* 1819.

GÉRANDO, Barão. *Curso Normal para Professores de Primeiras letras ou direções relativas à educação physica, moral e intellectual nas Escolas Primárias pelo Barão Degerando, impresso por ordem do Governo Provincial do RJ para uso dos professores.* Nicthroy. Typographia Nicteroy de M. G. de S. Rego. Praça Municipal. 1839. 386 p e Apêndice de Leis Gerais e Províncias.

Instruções ou Obrigações dos Mestres de primeiras letras. São Paulo. Câmara Municipal. Regimento Geral, 1832, SP. Departamento de Cultura, 1936, v. 22, p.122-3.

LANCASTER, *Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community contarning, amony other important particulars.* London, Third edition, with additions. Darton & Harvey, 55. Gracechurch-street, 1805. 245p.

LANCASTER, José (1778-1838). *Sistema Britanico de educação.* Trad. Guilherme Skinner. Porto, Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823. 83p.

PROENÇA, João Batista Brandão de. *O ensino primário em 1854.* Boletim do Arquivo do Paraná. Curitiba, Departamento Estadual de Arquivo e Microfilmagem do Paraná (4): 47-50, 1979.

Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). História da Educação .ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(4):151-205, set. 98.

TRIMMER, Sara. 1805. *A comparative view of the New Plan education promulgated by Mr. Joseph Lancaster.* London.

ANEXO B: CARTÕES DE PRÊMIOS COLORIDOS