



## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ERA DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS: 1827 A 1893

Maria Angélica Cardoso  
cardosoangelica@terra.com.br  
Mara Regina Martins Jacomeli  
(UNICAMP)

### Resumo

Este texto integra a pesquisa de doutorado – A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas Paulistas: 1893 a 1971 – em desenvolvimento na UNICAMP. Ao defender a tese de que as escolas isoladas, no período republicano, carregam vestígios do método mútuo fez-se necessário aprofundar o estudo sobre a instrução no Período Imperial. Portanto, a organização do trabalho didático nas escolas de primeiras letras na Província de São Paulo, de 1827 a 1893, constitui o objeto desta comunicação, objetivando desvelar como elas se organizaram didaticamente. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica com base nos trabalhos de Saviani (2008); Alves (2001, 2005); Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos e Faria Filho (1999); Primitivo Moacyr (1936, 1938); Hipólito da Costa; bem como os documentos do Arquivo do Estado de São Paulo. A categoria de análise eleita foi a organização do trabalho didático. No Período Imperial, a organização do trabalho didático pautava-se no método mútuo. A falta ou a escassez de materiais didáticos específicos e a inadequação do espaço físico foram algumas das causas que impediram a aplicação do método tal qual fora proposto por Lancaster. Em São Paulo há registros de professores ensinando em suas casas, nos salões das igrejas, em salas emprestadas, nas Câmaras Municipais, nos quartéis e até em salas vagas da cadeia. Quanto à relação educativa, os professores se relacionavam diretamente tanto com os monitores quanto com os alunos. A prática pedagógica se desenrolava em torno da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã, valendo-se da repetição e da memorização como meios para ensinar. O material didático era o básico: ardósia, lápis de pedra, tinteiros; cartilhas e compêndios. A adoção do método mútuo na instrução paulista destinava-se à população pobre, objetivava uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – enfatizando a moralidade e a disciplinarização como meios de promover a ordem social e a construção da nova nação. Contudo, esta tão acanhada instrução não bastava às necessidades advindas do crescimento urbano, da industrialização, do crescimento demográfico e da formação de novos padrões de vida. Assim, quanto mais se desenvolvia o país, quanto mais se expandiam o número de escolas e de professores, menos espaço sobrava para o método lancasteriano. Porém ele não deixou de existir rapidamente, tampouco cumpriu com sua propalada função de expandir o atendimento escolar, mas, apesar de todos os problemas, Bastos (2005, p.49) afirma que “práticas e exercícios escolares preconizados [pelo ensino mútuo] foram apropriados de tal modo que, em alguma medida, ainda hoje se fazem presentes”.

**Palavras-chave:** Organização do Trabalho Didático. Método Mútuo. Escolas de Primeiras Letras.

### 1 Introdução

Este texto é parte da pesquisa de doutorado – A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas Paulistas: 1893 a 1971 – em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UNICAMP. Ao defender a tese de que as escolas isoladas, no período republicano, carregam vestígios do método mútuo fez-se necessário aprofundar o estudo sobre a instrução no Período Imperial. Portanto, o objeto deste estudo são as escolas de primeiras letras na Província de São





Paulo e o objetivo foi expor a organização do trabalho didático sob o método mútuo nestas escolas para, posteriormente, tecer comparações que permitam comprovar, ou não, esta tese.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica tendo como referência teórica os trabalhos de Saviani (2008); Alves (2001, 2005); Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos e Faria Filho (1999); Primitivo Moacyr (1936, 1938); os artigos de Hipólito da Costa<sup>1</sup>; e os documentos constantes no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP).

O recorte temporal neste artigo inicia-se em 1827 e finda em 1893, abarcando o ensino primário no Período Imperial e nos quatro primeiros anos do Período Republicano, apresentando uma síntese da educação paulista na era das Escolas de Primeiras Letras, sob a égide da pedagogia tradicional.

## 2 O método de ensino mútuo

Proposto pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método lancasteriano, também chamado de monitorial ou mútuo, foi difundido no início do século XIX. Este método foi exaltado por Hipólito da Costa (2002, p. 591) tendo em vista três grandes vantagens: “1º abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2º diminuir as despesas das escolas; e 3º generalizar a instrução necessária para as classes inferiores da sociedade”.

De acordo com Lesage (1999, p. 11), “o princípio fundamental desse método consiste na reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àquele que é menos capaz”. Nessa nova relação educativa, além do professor, os alunos mais adiantados também se tornavam agentes da ação educativa. A relação educativa, o primeiro dos três aspectos da organização do trabalho didático<sup>2</sup>, no ensino mútuo perde a característica anterior na qual o

<sup>1</sup> Três artigos estão disponíveis na sessão Documentos da Revista Histedbr on-line, número especial/maio-2010, no site [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

<sup>2</sup> Para Alves (2005, p. 10-11) “no plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: **a)** ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; **b)** realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, **c)** e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. Além disso, “entre os elementos da *organização do trabalho didático*, acrescente-se que também o aparato de apoio administrativo





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

professor se relacionava diretamente com seu/s aluno/s quer pelo método individual, quer pelo simultâneo.

Pelo método mútuo, a escola era dividida em classes conforme as disciplinas e o nível de conhecimento, sem nenhuma interferência da idade. Para o ensino da leitura e da escrita eram oito classes; da aritmética, doze. Cada classe era acompanhada por um monitor. A ele cabia a direção e a supervisão das atividades. No interior de cada classe e em cada disciplina eram constituídos grupos limitados, as decúrias, nos quais o monitor tinha, por sua vez, um aluno que o auxiliava: o decurião.

A emulação foi um procedimento de ensino e, para favorecê-la foi instituído “um concurso permanente entre os alunos. [...] Cada ato momentâneo deve imediatamente ter sua recompensa ou sua penalização” (LESAGE, 1999, p. 21). Os castigos corporais foram banidos, o que não quer dizer que, em seguida, tenham desaparecido. Dentre as recompensas, Bastos (1999a, p. 101) descreve a possibilidade de se tornar monitor, a distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro (os monitores recebiam um pequeno pagamento). As penalidades ocorriam conforme as infrações: iam desde o isolamento e a permanência em sala após os exercícios à expulsão da escola. As sanções mais graves eram registradas no livro negro.

Ao professor cabia, além da responsabilidade pela oitava classe, a escolha e a orientação dos monitores, a avaliação dos estudantes, bem como a distribuição das punições e das recompensas.

Pelo método Lancaster as lições deveriam ser simplificadas, com poucas idéias, para que fossem transmitidas facilmente pelos decuriões e monitores. Para Manacorda (1989, p. 259-260) “nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças”. Permaneceram os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar.

Lesage (1999, p. 24) afirma que, em sua origem, o programa da escola mútua era limitado a três disciplinas: leitura e escrita, aritmética e ensino da religião. O estudo era progressivo e racionalmente conduzido, desde a formação das letras sobre a areia até a escrita com tinta sobre

---

produzido pela escola moderna, tanto quanto as edificações escolares, se tornou indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comenius” (ALVES, no prelo, p. 2).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

papel. Se na leitura e na escrita os resultados eram espetaculares, na aritmética eram muito fracos. O ensino era verbal, baseado em ditados de números ou de operações, na repetição e na memorização. O ensino religioso era diário.

Em 1818 introduziu-se o canto, o desenho linear para os meninos e a costura para as meninas. Em 1831 aparece o ensino de gramática; a redação, em 1840, era reservada aos monitores e ministrada pelo professor. A geografia e a história foram pouco ensinadas; os aspectos mecânicos do método desfavoreceram um ensino eficaz.

Quanto à mediação dos recursos didáticos, segundo aspecto da organização do trabalho didático, Bastos (1999a, p. 101) relata que o método fazia uso de técnicas e materiais variados recorrendo a quadros e tabelas ilustradas, aos silabários, à ardósia, aos quadros de leitura e de cálculo, ao quadro-negro, aos bancos de areia e aos telégrafos.

As ardósias, “uma inovação essencial do método mútuo, de que outras escolas não faziam uso” (LESAGE, 1999, p. 16), eram utilizadas em todas as disciplinas. Outra inovação do método foi “a substituição dos livros por quadros.

Os quadros de leitura não excluíram os manuais didáticos. Estes ficavam reservados à oitava classe. Os quadros de cálculos, ou quadros de aritmética, continham exercícios já resolvidos acerca dos conteúdos os quais os alunos deveriam decorar. Já os quadros-negros eram utilizados para o desenho linear e para a aritmética e colocados no interior de cada semicírculo. Os alunos da primeira classe de escrita aprendiam a formar as letras nos bancos de areia.

Outros recursos didáticos utilizados no ensino mútuo foram o livro de registros e o livro negro. Recursos administrativos nos quais o professor anotava, no primeiro, a data exata de entrada e de saída de cada aluno, em cada classe e em cada disciplina e, no segundo, suas punições mais graves.

O espaço físico, terceiro aspecto da organização do trabalho didático, ocupado seja qual for o número de alunos, consistia de uma sala grande, única, retangular, sem separação. Nela era colocado um estrado – o púlpito – com 65 cm de elevação, em média. Sobre ele ficava a mesa do professor. Junto ao professor, o monitor geral. O mobiliário era bastante reduzido. Os bancos, que sequer tinham encosto, os púlpitos e as mesas eram feitos de tábuas muito simples e fixados com pregos grossos.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

O relógio era fundamental uma vez que o ensino e as atividades eram cronometrados minuto a minuto. A sequência de atividades e sua execução eram cuidadosamente previstos e descritos nos guias, manuais e tratados.

Para Lesage (1999, p. 15) os semicírculos davam às escolas de ensino mútuo um aspecto típico e original. Eram arcos de ferro, semicirculares que podiam ser elevados ou abaixados. Mas podia, também, fazer ranhuras no chão, fixar pregos grossos ou traçar faixas na forma de arcos.

### 2.1 O ensino mútuo no Brasil

A chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, trouxe amplas modificações administrativas, gerando, também, a necessidade do ensino. Para Lins (1999, p. 76), frente a essa necessidade e ao deficitário quadro em que se encontrava o ensino, é que se pode entender a adoção do método lancasteriano: “a busca de soluções rápidas e eficientes tornaram o Método Lancaster [...] amplamente divulgado no Brasil e, com certa eficiência, aplicado em algumas províncias”.

No Brasil, sua utilização foi oficializada pela primeira Lei Geral do Ensino, em 1827. Antes disso, porém, Bastos (1999a, p. 105) relata que no periódico *Journal d'Éducation* encontram-se inúmeras referências ao processo de implantação do ensino mútuo no Brasil, no período de 1819 a 1827. Esta autora (1999a, p. 102) revela três grandes vantagens do método: de ordem econômica – permite que um professor ensine em pouco tempo grande número de alunos; de ordem disciplinar – em comparação com as escolas individuais, o método mantém seus alunos disciplinados, habituados desde a primeira classe à ordem e à regra; de ordem pedagógica – a constituição de grupos disciplinares homogêneos faz com que as atividades propostas correspondam ao nível real de conhecimento dos alunos.

Contudo, as primeiras iniciativas relativas à implantação do ensino mútuo no Brasil foram particulares e direcionadas à instrução dos negros libertos. No segundo momento, a opção foi construir escolas lancasterianas no interior das forças militares, buscando instruir e disciplinarizar





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

homens e torná-los além de bons soldados<sup>3</sup> os primeiros professores a aplicar o novo método. Somente num terceiro momento é que o ensino mútuo chega à instrução pública.

Foi com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que o método lancasteriano chegou, oficialmente, às escolas primárias. Rezava o artigo 4º que as escolas seriam de ensino mútuo nas capitais das províncias e também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se. O artigo 15º prescrevia que os “castigos serão os praticados pelo método Lancaster”.

No entanto, Bastos (1999b, p. 240) revela que sua implantação no Brasil encontrou alguns obstáculos, tais como: a falta de prédios escolares e de material didático adequados; o descontentamento dos mestres, pela falta de uma preparação adequada; a ausência de proteção dos poderes públicos e os baixos salários dos professores.

Vários são os relatórios de ministros atestando os obstáculos e criticando o método lancasteriano. O Ministro Assis Coelho apontou, em seu Relatório<sup>4</sup>, quatro obstáculos que impediam a eficácia do ensino mútuo: a inadequação dos edifícios; a mistura de métodos; a imperícia dos professores; e a ilimitada liberdade dos pais.

Muitos foram os problemas enfrentados pelas escolas de ensino mútuo. Na origem deles estava o “insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, [...] entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%” (SAVIANI, 2008, p. 167). No período anterior, a situação não foi diferente: “no Primeiro Império quase nada se fez no plano da instrução pública, fato coerente com o absoluto desprezo de governantes portugueses e brasileiros, liberais ou não, pela cidadania” (PATTO, 2007, p. 258). Para Basbaum (1982, p. 106), nesse momento, “as diferentes classes sociais lutavam pela sua sobrevivência no meio de dificuldades econômicas e financeiras de toda ordem, que o novo Império teve de enfrentar”.

Também na base dos problemas estava a necessidade social. Estas escolas atendiam às

<sup>3</sup> Neves (2003, p. 106) ressalta que os postos de comando nas Tropas Militares eram compostos por uma facção da classe dominante, [...] mas o corpo dos soldados era recrutado entre os segmentos da população pobre da cidade e do campo. [...] Não era de se estranhar que esses soldados, provenientes das camadas inferiores, com valores e hábitos diferentes das classes dominantes, não se ajustassem à ordem militar.

<sup>4</sup> Relatório do Ministro Assis Coelho, de 1840. Apud Moacyr, 1936, p. 207-208.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

necessidades de quem? Vejamos o dizia o deputado Torres Homem:

Ler e escrever, as primeiras operações de aritmética, alguns rudimentos de gramática e de catecismo: eis aí tudo, para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medêam entre as operárias e as científicas [...].” (Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado à Câmara em 1847 pelo deputado Torres Homem. Apud MOACYR, 1936, p. 252)

Qual era a classe que clamava por educação? Havia uma demanda efetiva por esse tipo de escola? O alto índice de infrequência pode ser comprovado em muitos mapas e boletins<sup>5</sup> presentes nos arquivos do AESP. Dentre os motivos citados pelos professores para tão alto índice estão a falta de sala espaçosa, o alheamento dos pais e, principalmente, a pobreza: “a frequência média é diminuta por serem os moradores do bairro destituídos de fortuna a ponto de empregarem seus filhos no serviço da lavoura, privando-os assim de frequentarem a escola com assiduidade”<sup>6</sup>.

A demanda que guiava os pais das “classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade” era a sobrevivência. Para eles era mais importante que os filhos os ajudassem nos afazeres domésticos e na lavoura garantindo a sobrevivência da família do que mandá-los à escola, onde não viam possibilidades de melhorias. Como já foi dito, as escolas de ensino mútuo foram pensadas para atender às classes inferiores da sociedade. Às classes “que medêam entre as operárias e as científicas” o método lancasteriano não era satisfatório. Essas classes mantinham seus filhos sob a tutela de mestres-escola particulares.

Voltando às consequências geradas pela falta de investimentos, tem-se a falta de formação docente adequada ao método Lancaster. Tentando resolver esta questão foi criada, em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil. “O método de ensino mútuo foi o indicado para ser ensinado aos alunos daquela escola e, inclusive, aos professores da província, em exercício, os quais ficavam obrigados a vir à capital para se instruírem” (VILELLA, 1999, p. 145).

<sup>5</sup> Ver Boletim Mensal de São José de Itatinga de 4 de maio/1899, Mapa das Escolas do Município de Caçapava (Ordem 5001); Documento 4-5-44 da profª Belmira Amaral, de São Paulo/1885, documento 4-5-10, documento 4-4-24, (Ordem 4931); dentre outros nas caixas Ordem 5101, 5106, 5074 onde os dados são semelhantes em relação à assiduidade, à infrequência, à falta de móveis, de utensílios e de material didático, além dos espaços físicos inadequados.

<sup>6</sup> Professora Caetana Elisa de Oliveira, Mogi das Cruzes, 1 de novembro de 1889. Ordem 5072, AESP.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Enquanto alguns problemas tinham sua base na falta de investimentos e na demanda social, outro resultava da base filosófica. Nesse período, o Brasil recebia a influência de uma corrente denominada ecletismo. Para Saviani (2008, p. 118), “a base filosófica da política de conciliação pode ser identificada no ecletismo” cujo expoente foi Silvestre Pinheiro Ferreira. Seu sistema foi adotado oficialmente no Colégio Pedro II e certamente se propagou entre os professores do ensino elementar.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 118), nos primeiros anos após a independência

[...] queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pode impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites.

Mas, a partir de 1830, muitas revoltas e agitações sacudiram as províncias. Iniciou-se, então, o chamado tempo Saquarema (1837-1862) no qual “a conciliação entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem” (SAVIANI, 2008, p. 118). A política de conciliação adotada explica não só a provável pressão do governo pela adoção do método lancasteriano como medida capaz de disciplinar e manter a ordem entre a população, como também, a adoção de outros métodos nas escolas de primeiras letras, uma vez que a base de tal política era o ecletismo.

Na segunda metade da década de 1840, embora as críticas ao método mútuo tenham se intensificado, novos regulamentos impondo sua utilização ainda eram expedidos. Ainda, em 1854, é recomendado que o professor de métodos deve dar aos alunos algumas lições dos princípios de educação do Barão Degerando.<sup>7</sup>

Faria Filho e Rosa (1999, p. 195) consideram importante “ressaltar que o sistema de ensino mútuo, na maioria das vezes, muito mais que um método de ensino, é apresentado como uma modalidade de instrução elementar, como forma de organizar a escola e de essa se relacionar com o social”. Em texto mais recente Faria Filho (2003, p. 143) esclarece esta questão: até a década de 1870 as discussões sobre o método incidiam sobre a forma de organizar a classe; a partir daí, o

<sup>7</sup> O Barão Degerando foi um filantropo francês profundamente envolvido com a educação, entusiasta do ensino mútuo. A partir da compilação de suas conferências foi organizado o livro *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou direcções relativas à educação physica, moral e intelectual nas escolas primárias* adotado na Escola Normal de Niterói, em 1835. (VILELLA, 1999, p. 164).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

rumo das discussões muda, passando a incidir sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino individual, o mútuo, o misto e o simultâneo eram considerados como métodos de ensino, enquanto o foco incidia sobre a forma de organizar a classe.

Certamente, ao recair sobre as relações pedagógicas, as discussões sobre o método levaram ao agravamento das críticas ao ensino mútuo. Contudo, Bastos (2005, p. 47) afirma que não é possível delimitar com precisão o período de adoção do ensino mútuo no Brasil. Mas, foi pela Reforma Couto Ferraz<sup>8</sup> que o método de ensino simultâneo foi proposto. Rezava o artigo 73 que o “méthodo do ensino nas escolas será em geral o simultâneo: poderá, todavia o Inspetor Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades”. Embora esse decreto fosse referente ao Município da Corte, acabou influenciando quase todas as províncias.

Conforme Saviani (2008, p. 134), “a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras”. A partir daí, encontra-se nas escolas brasileiras a presença tanto do método simultâneo quanto do método mútuo, e de um sincretismo de ambos, denominado método misto.

### 3. As escolas paulistas de ensino mútuo

Nos anos iniciais do século XIX o método praticado na instrução pública paulista era o individual. Analisando documentos de 1802 a 1814, Marcílio (2005, p. 31) revela que tanto nas classes elementares como nas aulas secundárias a média de idade era muito elevada, o grau de adiantamento e a idade dos alunos, na mesma classe, eram muito díspares, justificando a adoção do método em que o mestre dava atenção a um aluno por vez, enquanto os demais ficavam, na maior parte do tempo, sem o que fazer. A ordem era mantida graças a castigos físicos, principalmente a palmatória.

---

<sup>8</sup> Promulgada pelo então ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o Decreto n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 aprova o Regulamento da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A adoção do método lancasteriano foi sugerida em 1824, pelo conselheiro Sr. Rafael Tobias de Aguiar. Conforme Neves (2003, p. 132) o método tornou-se defensável devido à possibilidade de fazer a escolarização em massa, restringindo-a à leitura, à escrita e às operações elementares da aritmética, além de enfatizar a autoridade monárquica e promover, sob a conduta pedagógica, a defesa da ordem social. Na expressão de Marcílio (2005, p. 40) tinha-se a esperança de que, pelo método lancasteriano, se universalizaria o ensino da leitura.

No entanto, tem-se notícia de que o método foi introduzido em São Paulo antes mesmo de 1824, na escola de primeiras letras do militar e professor João Damasceno Góis. Marcílio (2005, p. 41) afirma que ele solicitara ao governador um lugar conveniente para ministrar suas aulas.

Neves (2003, p. 139), analisando os documentos oficiais, revela que “o primeiro mestre foi o padre secular Bento Fernandes Furtado de Mendonça, nomeado no dia 1 de março de 1823, com um salário de 500 mil réis anuais”. Ainda conforme esta autora, “outros dados bibliográficos e empíricos apresentam o Sr. João Batista Queiroz e o Sr. João Damasceno Góis como sendo os primeiros professores a adotarem o ensino mútuo em São Paulo” (Idem, p. 140).

Relativo a esse período, foram encontrados, no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP), em dois relatórios, dados indicando que haveria uma pressão do governo paulista no sentido de que todos os professores adotassem o método mútuo:

Quanto os compêndios de Gramática da Língua Nacional e aos exemplares de escrita, não [damos?] as leis de tipação da Despesa Provincial quantias algumas para taes objetos, senão as aulas que se regendo pelo methodo lancasteriano, devem esses objetos serem fornecidos por seus pais ou educadores. Palácio do Governo de São Paulo, 20 de setembro de 1839. (Sr. Manoel Machado Nunes ao professor de Primeiras Letras da Vila do Príncipe. AESP, Livro de Officios, Ordem E00311, p. 133).

Assim como eram negados os pedidos de aquisição de compêndios às escolas que não se regiam pelo método lancasteriano, pelo mesmo motivo eram negados recursos para aluguéis:

Não concedendo o artigo 2º do Decreto de 7 de agosto de 1832 gratificação para aluguéis de casa, senão aos Professores de Primeiras Letras pelo método de Lancaster, quando se lhes não possa fornecer uma sala para o ensino em algum edifício público, não pode este Governo conceder ao que requisita o Sr. João Francisco de Sant’Anna, Professor Público de Primeiras Letras na Villa de Guaratuba em seu Officio de 13 de (??). O que o Presidente da Província lhe participa em resposta ao dito officio. Palácio do Governo de São Paulo, 8 de out. de 1839. (Manoel M. Nunes. AESP, Livro de Offícios, Ordem E00311).





Pressupõe-se que havia uma pressão do governo paulista sobre os professores que não adotavam o método lancasteriano. Mas, quanto aos professores que o adotavam, como se relacionavam com os alunos e com os monitores? Que práticas desenvolviam? De que materiais didáticos dispunham? Em que espaço atuavam? Para responder a estas questões, considerei os três aspectos da organização do trabalho didático: a relação educativa; a mediação dos recursos didáticos; e o espaço físico ocupado pelas escolas paulistas de ensino mútuo.

### 3.1 A Relação Educativa

No Brasil, o método lancasteriano, conforme Neves (2003, p. 159), acabou por ganhar “característica muito particular e original”.

Uma primeira característica brasileira, particularmente paulista, foi a forma de divisão das classes: a quantidade de alunos, na província paulista, não foi tão grande a ponto de possibilitar, usualmente, as subdivisões em decúrias, conforme ocorria nos países europeus; pouquíssimos são os relatórios nos quais se encontram os alunos divididos em classes e decúrias:

Passo a dividir os alunos: os mais educados em primeira classe e os menos em segunda classe. Feito isso, subdivido-os em diversas decúrias, estando os mais adiantados, a quem dou o nome decuriões, a direita, seguindo dos mais até os menos adiantados, que são os últimos da esquerda (Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha. 1853. AESP, Ordem 4929).

Em vários registros o termo decurião aparece como sinônimo de monitor; é o caso do Relatório do professor Manoel J. S. Carvalho (1875)<sup>9</sup>: “os alunos são divididos em classes segundo seus adiantamentos para o que tem cada banco um decurião”. Dados os poucos registros, pode-se concluir que, em São Paulo, o que caracterizou fortemente a divisão dos alunos foram as classes unidas de monitores; raros foram os casos em que o professor dividia as classes em decúrias. Já quanto aos monitores e à divisão em classes segundo o grau de adiantamento há muitos registros, dentre os quais destaquei o do professor Felix do Amara<sup>10</sup>: “se numera na sala de 50 a 70 [alunos], nunca menor número. Estão classificados em sete classes com sete munitores.”

Os compêndios adotados pelo professor Félix eram: Gramática de Coruja; Cathecismo do Bispo e Cartilha de Pimentel. Aqui outra característica tipicamente brasileira: Lancaster não

<sup>9</sup> AESP. Ordem 4929. Cada classe ocupava um banco que comportava de 10 a 12 alunos.

<sup>10</sup> AESP. Ordem 5062 – OFÍCIOS DE ITU (1828-1882).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

propunha o uso de cartilhas e compêndios, a não ser para as últimas classes. Nas demais deveriam ser usados os quadros de leitura e de cálculo.

A relação educativa põe, historicamente, de um lado, o mestre e, de outro, o aluno. No método mútuo, o papel do aluno se desdobra na monitoria, ou seja, ele divide com o professor a tarefa de ensinar, estando, contudo, sob a tutela deste. No entanto, conforme Neves (2003, p. 156) o monitor paulista assume um papel bem diferente, ele “surge como um substituto do professor” e assume a docência na ausência deste. A autora situou tal ocorrência no Seminário de Santa Anna, na Freguesia de Santa Efigênia, em 1829. O relato indica que, tanto o professor quanto o diretor do Seminário confiavam no monitor. No entanto, há que se questionar se esse fato era corriqueiro ou excepcional, uma vez que essa relação nem sempre foi de confiança. A leitura dos relatórios do AESP revela alguns problemas relacionados aos monitores: um deles era o fato de que os alunos que se destacavam, e com isso poderiam ser nomeados, eram retirados da escola pelos pais que julgavam suficiente aquele grau de aprendizagem e assim os levavam para ajudar nos trabalhos de sustento da casa. Outros problemas destacados referiam-se à pouca confiança depositada nos monitores e à capacidade deles. Para muitos professores ensinar cabia somente aos mestres.

Outro aspecto do método é a higiene e o asseio nas escolas lancasterianas, Neves (2003) destaca que tal questão se relaciona diretamente com o tema da escolarização na modernidade, com o projeto disciplinador e civilizatório. O inspetor de distrito, professor Joaquim da Rocha Neiva, orienta os professores: “os alunos deverão se conservar na aula com o asseio que for possível [...] e em tudo trazer limpos os rostos, ouvidos, mãos, e as unhas aparadas, cabelo penteado decentemente, dentes limpos, colarinho da camisa abotoado.”<sup>11</sup>

O controle da presença e o tempo também foram cuidadosamente pensados por Lancaster. Os professores paulistas faziam a chamada diariamente. No Relatório de 1854, o inspetor Joaquim da Rocha Neiva também dá orientações nesse sentido: assim que todos os alunos “já estejam presentes, o mestre se apresentará, verificará o número de alunos presentes, tomará conhecimento das faltas dos que não compareceram e as notará no diário que deve ter”.

<sup>11</sup> AESP. Ordem 4921, Documento 7-5-16. Relatório de 1º de setembro de 1854.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Na expressão de Neves (2003, p. 174) “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”. Seguindo esse modelo, os professores paulistas organizaram e distribuíram as atividades escolares diária e semanalmente, denominando-o de *tempo da distribuição do ensino*: “entendo que uma das primeiras condições que deve ser observada nas aulas é o tempo de distribuição do ensino, devendo haver duas lições por dia, uma de manhã e outra a tarde.”<sup>12</sup>

Um exemplo deste tempo de distribuição do ensino pode ser tomado do Relatório do professor Bernardino de Carvalho<sup>13</sup>, de Silveiras, em 15 de julho de 1868, em que ele minuciosamente faz a distribuição das atividades:

Divisão do tempo da escola e a partilha das lições pelos dias da semana

Período da manhã - Todos os dias

- caligrafia das 8 as 8  $\frac{3}{4}$ ;
- aritmética pratica 8  $\frac{3}{4}$  as 9  $\frac{1}{2}$ ;
- leitura de impressos, lições de doutrina, de gramática inclusive o tempo das tomadas de lição das 9  $\frac{1}{2}$  as 10  $\frac{1}{2}$ ;

Período da tarde - Todos os dias

- caligrafia das 2 as 2  $\frac{3}{4}$ ;
- aritmética pratica: 2  $\frac{3}{4}$  as 3  $\frac{1}{2}$ ;
- leitura dos manuscritos e lições de tabuadas (cada aluno em particular), teoria da aritmética e sistema métrico (inclusive o tempo das tomadas de lição) das 3  $\frac{1}{2}$  as 4  $\frac{1}{2}$ .

Os momentos de mudança de uma atividade para outra, por menor que fosse a ação, era precedida por um toque de campainha dado pelo mestre. Exemplo disso está no Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha<sup>14</sup>: após a atividade de escrita, mandava os alunos aos assentos e dava “um sinal na campainha para que todos lessem de cor e com voz baixa e perceptível”. Passados outros  $\frac{3}{4}$  de hora um novo toque marcava o início da tabuada de somar que durava  $\frac{1}{4}$  de hora, seguido do ensino das contas de somar e a outro toque da campainha iniciava o ensino da doutrina cristã.

Um aspecto do método mútuo que gerou grande polêmica foi a supressão dos castigos físicos que, no método lancasteriano, eram substituídos pelos castigos morais. Para muitos

<sup>12</sup> Relatório do inspetor Joaquim da Rocha Neiva (1854). AESP. Ordem 4921, Documento 7-5-16.

<sup>13</sup> AESP. Ordem 4929.

<sup>14</sup> AESP. Ordem 4927. Relatório de 1853.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

professores paulistas a supressão dos castigos físicos era responsável pela queda no rendimento e pela indisciplina dos alunos, como pode ser observado no Relatório do professor da Vila de Itapetinga, em 1832: “a experiência mostra não convir por hora o total abolimento da palmatória nestas aulas pouco civilizadas, onde não há emulação nem nos pais quanto mais nos filhos”<sup>15</sup>.

Esse problema gerou tal descontentamento entre os docentes que, em 18 de março de 1836, a Província de São Paulo promulgou a Lei nº 35<sup>16</sup> cujo único artigo rezava:

Art. Único. - Os professores de primeiras letras poderão castigar moderadamente os seus discípulos, quando as penas morais forem ineficazes; ficando sem vigor qualquer disposição em contrário.

Após essa lei, novas questões surgiram. Por exemplo, o professor da Vila de Itu, questionou o inspetor Manuel Machado Nunes sobre a conveniência de os monitores aplicarem os castigos, para a qual obteve a seguinte resposta: “nenhum inconveniente há em que os castigos permitidos pela Lei Provincial de 18 de março de 1836, nº 35, sejam aplicados pelos próprios alunos, uma vez que isto tenha lugar sob a inspeção do respectivo mestre”<sup>17</sup>. Contudo, permaneciam as reclamações sobre a ineficácia dos castigos morais e a utilização dos castigos físicos. O professor de Guaratinguetá ao acusar a ineficácia dos castigos morais apresenta sua explicação para tal ocorrência:

Na quase totalidade dos filhos da pobreza não se nota a influência salutar da família; não se vê os germes da primeira educação que devem atear no espírito infantil as primeiras luzes da verdade, fazendo as crianças amarem o bem e detestarem o mal, distinguir o justo do injusto. [...] Não encontram no lar os primeiros ensinamentos dos pais para alumiar-lhes o caminho da virtude e do bem. [...] E estes espíritos nascentes, que desde a tenra infância mancham-se no esquálido molde do vício, assim matriculam-se na escola; e o professor, a custas de exemplos, conselhos e castigos morais, vê-se na quase impossibilidade de ministrar com o necessário proveito a educação moral (José Carneiro da Silva, AESP, Ordem 4921. Relatório de 1889).

Para os professores paulistas os prêmios e as recompensas, assim como os castigos, eram poderosos incentivadores da aprendizagem: “as recompensas e os castigos são poderosos meios

<sup>15</sup> AESP. Ordem 4913. Relatórios do professor Manoel da Costa Brizola

<sup>16</sup> Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1836/lei%20n.35,%20de%2018.03.1836.htm>

<sup>17</sup> AESP. Livro de Ofícios, Ordem, E00311, p. 105.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

de obter em uma escola a boa disciplina e formar alunos obedientes e aplicados.”<sup>18</sup> Os prêmios eram distribuídos aos alunos que se destacavam não só pelas lições, mas também pelos comportamentos adequados.

Elogios (1º prêmio), pontos e bilhetes de satisfação contendo o resumo das notas, o resultado da aplicação e do comportamento em sala de aula (2º prêmio) eram distribuídos semanalmente pelo professor José Carneiro da Silva. Ao final de cada trimestre, o aluno que obtivesse o maior número de pontos recebia livros e outros objetos de pouco valor (3º prêmio).

A repetição e a memorização eram as técnicas de ensino utilizadas tanto para o ensino da leitura e da escrita quanto para o ensino de aritmética e da doutrina cristã.

Em São Paulo o ensino da escrita e da leitura procurava seguir a divisão de classes conforme o método lancasteriano: primeiro os alunos aprendiam a ler e a escrever o alfabeto, na segunda classe aprendiam as sílabas, e assim sucessivamente. A partir da terceira classe não se utilizavam mais o banco de areia e cada aluno recebia, então, uma pequena lousa de ardósia. As lições de leitura eram tomadas utilizando-se cartões de letras suspensos na parede. O procedimento exigido por Lancaster, afirma Neves (2003, p. 187), era de que os monitores conduzissem, “os alunos da classe do ABC até o lugar onde estavam os cartazes. Sob a forma de semicírculos diante desses cartazes [...] era feita a lição”. Encontrei, no Livro de Ofícios de 1840, um comunicado do inspetor Manoel M. Nunes ao professor da Vila de Itu no qual autorizava o professor a mandar fazer, na própria vila, os semicírculos de ferro, dado o inconveniente de se transportar objetos de tamanho peso.

Neves (2003, p. 191) assinala que para Lancaster “o principal procedimento para o aprendizado das figuras dos números era a repetição”, porém sua prática deveria ocorrer de forma moderada. Os relatórios dos professores paulistas pouco revelam sobre o ensino da aritmética. Ensinavam os números, a tabuada, as quatro operações, priorizando as contas de somar e diminuir até 50 e o sistema monetário do período.

Sobre o ensino da aritmética tem-se, também, o *Compendio de Arithmetica composto para uso das Escolas Primárias no Brasil*<sup>19</sup>, elaborado por Cândido Baptista de Oliveira. Sobre ele,

---

<sup>18</sup> AESP. Relatório do professor José Carneiro da Silva, de Guaratinguetá, em 31 de maio de 1889. Ordem 4921, Documento 7-3-87.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Valente (1999, p. 279) afirma que “com efeito, bastará que o professor, munido deste Compêndio, trace em um painel, segundo a ordem das lições, as tabelas que nela se contêm explicando-as pela maneira indicada em as notas correspondentes”. Valente (1999, p. 279) apresenta um exemplo destas tabelas:

**Tabela 1: Exemplo de tabela para o ensino de Aritmética.**

| ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO PRATICADAS SOBRE NÚMEROS INTEIROS |         |            |            |             |            |         |
|------------------------------------------------------|---------|------------|------------|-------------|------------|---------|
| ADIÇÃO                                               | Parcela | 365        | SUBTRAÇÃO  | 3650        | 3650       | parcela |
|                                                      | “       | <u>240</u> |            | <u>6851</u> | 36500      | “       |
|                                                      | Somma   | 605        |            | 10501       | <u>365</u> | “       |
|                                                      |         | <u>365</u> |            | <u>3650</u> | 40515      |         |
|                                                      |         | 240        |            | 6851        | Somma      |         |
| 1º EXEMPLO                                           |         |            | 2º EXEMPLO |             | 3º EXEMPLO |         |

O autor em questão caracteriza o compêndio de Oliveira como “um manual de instrução àqueles que forem trabalhar no ensino mútuo. [...] A ação didática desenvolve-se através da memorização dos quadros. Memorizando um, passa-se ao seguinte, à classe seguinte, ao ponto seguinte” (VALENTE, 1999, p. 279).

Nas palavras de Neves (2003, p. 182) “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”. O professor Joaquim da Rocha Neiva<sup>20</sup>, da Villa Franca do Imperador, relata que ao findar o dia escolar, “todos tomando os seus lugares e pondo-se de pé” acompanhavam o monitor em uma breve oração recitada “em voz inteligível e pausadamente”. Ao final todos se benziavam e retiravam-se em fileiras.

A relação educativa é mediada pelos recursos didáticos. Os professores queixavam-se da falta ou escassez de material adequado à aplicação do método mútuo. De fato, em muitos relatórios encontram-se tais reclamações. Mas, afinal, quais eram os materiais didáticos, apropriados ao ensino mútuo, dos quais dispunham os professores?

<sup>19</sup> Impresso no Rio de Janeiro em 1832. Foi também impresso no periódico *Guanabara*. Nova edição em 1863, com um apêndice sobre a Metrologia. In: <http://pion.sbfisica.org.br/pdc/index.php/por/Artigos/Batista-de-Oliveira> Neste artigo há um link para outro artigo *Cândido Batista de Oliveira e seu papel na Implantação do Sistema Métrico Decimal no Brasil*.

<sup>20</sup> AESP, Ordem 4921, Documento 7-5-16. Relatório de setembro de 1854.





### **3.1 A Mediação dos Recursos Didáticos**

Embora haja muitas reclamações, as listas de materiais e os relatórios revelam que algum material chegava às vilas e freguesias paulistas.

Um exemplo pode ser tomado dos Ofícios aos professores de Primeiras Letras das Freguesias de Coritiba, Itu e Sorocaba (Livro de Ofícios, Ordem E00311), em 1840, no qual o inspetor Manoel Machado Nunes comunica aos professores dessas localidades a chegada, na Corte do Rio de Janeiro, dos exemplares e utensílios para as aulas de ensino mútuo encomendados pelo governo de São Paulo. Especificamente para o professor da Vila de Itu, ele adverte que os semicírculos de ferro devem ser feitos na própria vila devido ao inconveniente de se transportar objetos tão pesados.

Outro professor que também solicitara os semicírculos foi Carlos José da Silva Telles, de Santa Efigênia, no Relatório datado de 10 de julho de 1837. Além dos semicírculos, ele solicitou seis telégrafos e um exemplar do ensino mútuo. Em outubro do mesmo ano ele recebia o material solicitado.

Os materiais didáticos solicitados nas diversas listas e relatórios eram compatíveis com aqueles prescritos no método de Lancaster: campainhas; ardósias (aparecem também como quadros ou lousas); lápis de pedra, usados para escrever nas ardósias; exemplares do alfabeto; tinteiros; compêndios, cartilhas e dicionários. Pedidos de areiros ocorriam em menor frequência e de semicírculos eram raros. O professor Benedito Xavier Teixeira<sup>21</sup>, da Vila de São Sebastião, expôs, no mapa que acompanha seu Relatório, que dos 119 alunos matriculados, 19 estavam escrevendo na areia, os demais estavam em classes mais adiantadas, usando as ardósias.

Os conteúdos trabalhados estão relacionados junto à divisão das classes: ler, escrever, contar, as quatro operações, gramática nacional, história sagrada e o catecismo. Muitos são os ofícios pedindo ao governo provincial o envio de compêndios de gramática e de aritmética, cartilhas e catecismo; alguns foram prontamente atendidos, outros parcialmente e há ainda aqueles que reclamam nada terem recebido.

<sup>21</sup> AESP. Ordem 4913. Relatório de 30 de setembro de 1837.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Do material necessário ao ensino pelo método de Lancaster – quadros e tabelas ilustradas, silabários, ardósias, cartazes de leitura e de cálculo, quadro-negro e ponteiros, bancos de areia, telégrafos, semicírculos de ferro, os livros de registros, dentre outros – os professores paulistas usavam o básico: lápis de pedra, lousas, tinteiros, réguas, quadros, campainhas, cartões de perdões e prêmios. A falta ou escassez de material era compensada pelos mestres às vezes pegando emprestado de outros professores ou confeccionando eles mesmos. Quiçá improvisando.

### 3.3 O Espaço Físico

De acordo com Neves (2003, p. 163) “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”. No entanto, no Brasil “não havia nem jamais foi preparado um edifício para a realização deste ensino” (ALMEIDA, 2000, p. 57).

Desta forma, o espaço físico se constituiu no maior problema para a aplicação do ensino mútuo não só na Província de São Paulo, mas em todo o Império. São muitas as reclamações da falta de edifícios apropriados à aplicação do método, do pequeno espaço oferecido pelas casas, da falta de higiene e de iluminação adequadas. A grande maioria dos relatórios e ofícios revela o funcionamento das escolas nas casas dos professores. Era costume, no Período Imperial, as aulas serem dadas na casa do próprio professor. Além das casas dos professores, encontram-se relatos de escolas funcionando nos seminários, em salas dos quartéis, no salão de igrejas, na Câmara Municipal e até mesmo em sala vaga no edifício da cadeia.

A falta de prédios e de material didático adequados ao ensino mútuo fazia crescer as críticas sobre o método lancasteriano que, cada vez mais, caía em desuso. Neste contexto, as últimas décadas do século XIX foram marcadas pelo declínio do ensino mútuo e do método enquanto forma de organizar o ensino. O novo enfoque metodológico incidia sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.





#### 4 Das escolas de primeiras letras às escolas elementares: a transição para o ensino intuitivo (1854 a 1893)

Para Faria Filho (2003, p. 136) usar o termo escolas de primeiras letras revelava o tipo de escola que se queria generalizar para todo o povo, ou seja,

[...] se queria generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

A construção da nação brasileira e do Estado Nacional, continua Faria Filho (2003, p. 137), foi um processo paulatino. “A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente” criando as condições tanto para a existência desse Estado independente quanto o dotando de condições de governo. Dentre essas condições a instrução era um dos mecanismos de atuação sobre a população. Portanto, muitos foram os projetos apresentados no Parlamento Nacional versando sobre questões educacionais, mas, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 84) poucos foram transformados em leis. A primeira delas foi a Reforma Couto Ferraz, em 1854.

A Reforma de 1854 implicou, além de muitas outras prescrições, a adoção do ensino simultâneo. Conforme Saviani (2008, p. 134), essa Reforma serviu de referência para a regulamentação da instrução pública nas províncias. Contudo, poucos foram os dispositivos que foram cumpridos. Conforme Zotti (2004, p. 43) “percebe-se, então, um total desajuste entre os objetivos proclamados legalmente e a sua concretização. A instrução primária continuou reduzida a aulas de leitura, escrita e cálculo”.

A partir da Reforma Couto Ferraz encontram-se vários professores relatando a adoção do ensino simultâneo. No entanto, como a reforma abriu possibilidades para a aplicação de outros métodos, o ensino mútuo continuou a ser usado. Também uma mistura do método mútuo com o simultâneo passou a figurar no cenário escolar: “o método de ensino prático que tenho adotado para o ensino é o misto ou simultâneo mútuo que de preferência aos outros reúne em si todas as





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

condições desejáveis à instrução intelectual da mocidade”<sup>22</sup>.

Mas encontram-se também relatórios que revelam a adoção do método individual. A professora Maria Clementina Cortez Freitas, de Vila Bella, relata: “o método de ensino prático que de preferência aos outros adoto é o individual, e por ele tenho tirado as vantagens desejadas”<sup>23</sup>.

Esta profusão de métodos na Província paulista deveu-se antes à Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846 do que à Reforma Couto Ferraz. Esta Lei deu nova organização às escolas de instrução primária e criou uma escola normal, porém não fixou um método de ensino a ser seguido, deixando ao professor certa liberdade de escolha. A Lei nº 34 prescrevia a divisão dos alunos em decúrias, porém não determinava a adoção do método mútuo, mas, ao que parece, levou à adoção das duas versões do método misto: um que misturava o mútuo ao simultâneo e outra que misturava o simultâneo ao individual, usando monitores.

Se por um lado havia professores lançando mão dos monitores, por outro as críticas continuavam ferrenhas. Por exemplo, o professor Antonio Hyppolito de Medeiros<sup>24</sup> (AESP, Ordem 4923, Documento 8-3-60), em Relatório de 1883, criticava o método de Ensino Mútuo: primeiro, porque o método usava a soletração entorpecendo “as inteligências dos alunos”. E, segundo porque usava monitores. No entanto, apesar das críticas, o ensino mútuo sobrevivia. Além dele, estavam em uso outros três: individual, simultâneo e misto.

As escolas de primeiras letras evoluíram para escolas elementares, ao final do período imperial, conforme a expressão de Faria Filho (2003, p. 138) a instituição escolar foi afirmando sua importância e “foi-se lentamente substituindo a escola de primeiras letras pela instrução elementar”.

As décadas de 1870 e 1880 trouxeram mudanças no enfoque metodológico. Como já foi dito, as discussões sobre o método passaram a incidir sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, não mais sobre a forma de organizar o ensino. E é nesse contexto que, em 1879, foi promulgada a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879

<sup>22</sup> AESP, Ordem 4927. Relatório da prof<sup>a</sup>. Maria Cândida da Purificação Gonçalves (18 de abril de 1869).

<sup>23</sup> AESP, Ordem 4933. Relatório de 1 de junho de 1886.

<sup>24</sup> Este professor usava o método de João de Deus, que consistia no ensino da leitura pela palavração. Conforme Mortatti (2000, p. 60) a Cartilha Maternal, elaborada por João de Deus, era conhecida nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo desde o final da década de 1870.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

– Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e do Ensino Superior em todo Império.

Quanto ao método de ensino, Saviani (2008, p. 138) assinala que

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método de ensino intuitivo. É isso o que se manifesta explicitamente no enunciado da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (Artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar “noções de coisas” (Artigo 4º) do currículo da escola primária.

Encarregado de estudar a Reforma Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa apresentou um substitutivo no qual denunciou a precária situação da instrução pública e apresentou um novo projeto no qual reforçava a adoção do método intuitivo.

Para Haidar (1978, p. 46) o substitutivo de Rui Barbosa se destacou dos demais pela riqueza de suas proposições, dentre elas o amplo cuidado com o ensino elementar e médio, o enriquecimento dos programas e a renovação dos métodos de ensino, mas ficaria como um vasto programa de reformas que à República caberia cumprir.

### 5 Breves considerações

Embora não se possa precisar o período em que o método mútuo foi usado no Brasil, oficialmente sua história começou em 1827, com a Lei de 15 de outubro e terminou em 1854, com a Reforma Couto Ferraz. Isto oficialmente falando, pois há pesquisas que demonstram sua aplicação muito antes de 1827 e relatórios de professores que o descrevem após 1854. Contudo, o método lancasteriano não reinou sozinho. A leitura dos muitos relatórios e ofícios permite afirmar que sempre houve, nas escolas paulistas de primeiras letras, a aplicação de outros métodos, tais como o individual, o simultâneo e o misto. Essa variedade de métodos pode ser entendida se considerarmos que, na era das escolas de primeiras letras, sob a égide da pedagogia tradicional, a base filosófica que influenciava os intelectuais e os políticos brasileiros era o ecletismo.

É certo que a prática do ensino mútuo em São Paulo, e no Brasil, enfrentou muitas dificuldades. O despreparo dos professores, a falta ou a escassez de materiais didáticos específicos





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

e a inadequação do espaço físico impediam a aplicação do método tal qual era proposto por Lancaster. Certamente, na origem desses problemas estava o insuficiente financiamento do ensino. Mas havia também a questão da demanda: as escolas de ensino mútuo, pensadas para atender às classes inferiores, não encontraram ali receptividade, uma vez que as crianças dessas classes precisavam ajudar seus pais na lida diária. À classe dirigente estas escolas não interessavam, pois se atinham ao ensino de ler, escrever e contar, ou conforme o deputado Torres Homem, esta acanhada instrução poderia bastar às classes inteiramente pobres, mas não bastaria àquelas “outras classes que medêam entre as operárias e as científicas”<sup>25</sup>.

Além do que, conforme Basbaum (1982, p. 106), os anos seguintes à independência foram penosos para o novo Império. Frente às dificuldades econômicas e financeiras pode-se concluir que a preocupação primordial voltou-se para dar organização jurídica e administrativa à nação, ficando a instrução pública relegada a segundo plano. Esta secundarização do ensino pode ser observada no silêncio das Falas do Trono<sup>26</sup>. Analisando a questão educacional presente nelas, no período de 1823 a 1889, Moacyr (1938) conclui que, na maior parte deste período, houve, por parte da Coroa, absoluto silêncio, quebrado de vez em quando por breves notas. Em 1887, a Fala do Trono reconhece a necessidade de reformas em todos os graus do ensino e pede consideração da Legislatura acerca do projeto elaborado pelo Barão de Mamoré. Mas o projeto foi arquivado. Assim, o Império chegou ao seu fim sem cuidar da instrução pública quer em suas Falas quer em suas práticas.

Quanto à organização do trabalho didático, a relação educativa se dava diretamente tanto entre o professor e os monitores quanto com os alunos já que o número deles não era tão grande nas classes. Em consonância com o método, cada classe tinha um monitor que era o aluno mais adiantado. A este cabia auxiliar o professor, ensinando aos alunos menos adiantados. Em São Paulo, registram-se, excepcionalmente, casos em que o professor deixava o monitor regendo a

<sup>25</sup> Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado à Câmara em 1847 pelo deputado Torres Homem. Apud MOACYR, 1936, p. 252.

<sup>26</sup> A Fala do Trono era uma prática institucional que revestia o diálogo entre os poderes Executivo e Legislativo. É um evento em que ocorre em certas monarquias, na qual o soberano reinante (ou um representante) lê um discurso preparado para uma sessão do parlamento, esboçando a agenda do governo. Frequentemente é realizado anualmente, embora em alguns lugares possam ocorrer com maior ou menor frequência. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Fala\\_do\\_trono](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fala_do_trono)).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

classe e ia cuidar de outros afazeres. Ainda que excepcionalmente, esta é uma peculiaridade paulista uma vez que na Europa cabia ao monitor a direção das classes, mas sempre na presença do mestre.

A prática pedagógica se desenrolava basicamente em torno do ensino da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã, valendo-se da soletração, repetição e da memorização como meios para o ensino e recorrendo ora aos castigos morais ora aos físicos. O material didático do qual dispunham também era o básico – lousa, lápis de pedra, tinteiros, dentre outros. Poucas foram as requisições dos semicírculos de ferro. Os areeiros eram usados em maior escala que os semicírculos de ferro. Havia muitos pedidos de cartilhas e compêndios, outra peculiaridade paulista, já que Lancaster prescrevia o uso de compêndios somente para as últimas classes, aquelas mais adiantadas. Contudo, essa larga utilização de cartilhas e compêndios não deve causar estranheza, uma vez que além de baratear assumiam a centralidade no ensino. Alves (2001, p. 168 a 173) assinala que quando a escola burguesa chegou aos trabalhadores promoveu uma profunda subversão tanto da formação humanística quanto da científica. Isso resultou num progressivo aviltamento do conhecimento sistemático fazendo desaparecer os clássicos da sala de aula. No lugar dos clássicos foram introduzidos os manuais didáticos. Estes se tornaram instrumentos de trabalho dominantes na fase de universalização da escola burguesa e simplificaram o trabalho didático, de forma que qualquer pessoa pudesse ensinar. O terceiro aspecto, o espaço físico, foi um grande problema: em São Paulo há registros de professores ensinando em suas casas, nos salões das igrejas, em salas da maçonaria, nas Câmaras Municipais, nos quartéis e até em salas vagas da cadeia.

As escolas de primeiras letras, sob o método do ensino mútuo, assumiram a função, ainda que relativizada, de disciplinarizar as classes inferiores, impedindo a desordem social na construção da nacionalidade. Contudo, a classe dominante estava atenta, pois “ao mesmo tempo em que a instrução se fez como disciplinadora” contraditoriamente “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 (NEVES, 2003, p. 242).

Assim, a questão central estava posta: como ampliar o acesso da população à instrução pública colocando o Brasil no rol das nações civilizadas sem riscos para a ordem constituída?





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Naquele momento histórico a solução que se apresentava era o método de Lancaster. Sua adoção na instrução popular paulista (e em todo o Império brasileiro) destinava-se à população pobre, ou às classes inferiores, objetivava uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – enfatizando a moralidade e a disciplinarização como meios de promover a ordem social e construir a nova nação dentro dos moldes das nações civilizadas. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 84) tratava-se de utilizar a instrução como instrumento de controle social sem promover a difusão de ideários progressistas.

Teoricamente, a instituição escolar brasileira deveria ser organizada dentro dos moldes do ideário político-pedagógico, ou seja, dentro do ideário civilizatório cujo ápice era a disciplinarização, a moralidade e o higienismo. As Escolas de Primeiras Letras, sob o método lancasteriano, atendiam a esse ideário uma vez que, mantendo tão somente o ensino das primeiras letras, visava muito mais a disciplinarização das classes inferiores. Isto porque a instrução pública ainda não se apresentava como uma necessidade social, uma vez que o trabalho nas lavouras era realizado pelos escravos e a população branca pobre fazia pequenos trabalhos artesanais ou domésticos para os quais não havia a necessidade de instrução. Na prática muito pouco se realizou, conforme constatado por Haidar (1978, p. 46): o Império legou “à República, juntamente com seus anseios, esperanças e planos irrealizados, uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública”.

Se nos países europeus a expansão industrial gerava a necessidade social de expansão da instrução elementar com a função de preparar força produtiva para o trabalho industrial, no Brasil a necessidade de expandir a instrução elementar era consequência de uma necessidade política: colocar o país no rol das nações civilizadas, assumindo a função de disciplinar, moralizar e higienizar as classes inferiores. Isto porque, enquanto a Europa estava em pleno desenvolvimento das relações capitalistas, utilizando-se do trabalho assalariado, no Brasil, as condições para o desenvolvimento estavam sendo criadas e, ainda utilizava-se do trabalho escravo. Assim,

enquanto lá [Europa] a escola pública é criada com a finalidade de propagar as virtudes do cidadão, consideradas necessárias para restabelecer a unidade nacional cindida; aqui, deseja-se criar a mesma escola com a finalidade de mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade (SCHELBAUER,





1998, p. 130)<sup>27</sup>.

Sobre este tema, Infantsi (1983, p. 26) afirma que tanto no período colonial quanto no imperial a “sociedade senhorial escravista brasileira, ao contrário da sociedade burguesa em ascensão na Europa, prescindia da escola como instrumento efetivo de preparação do homem para a vida prática individual ou coletiva”. Na expressão dessa autora, as atividades de produção não exigiam a instrução escolar, mantendo-a “à margem da sociedade brasileira, fundada na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio”. As transformações de caráter sócio-econômico que levaram a uma avaliação nos modos pelos quais a educação escolarizada foi organizada e utilizada só ocorreram, no Brasil e especificamente em São Paulo, a partir da segunda metade do século XIX, afirma Infantsi (1983, p. 27). A partir daí, continua a autora, – em virtude do crescimento urbano, das tendências da industrialização, do crescimento demográfico e da formação de novos padrões de vida – é que o país entra em um “período no qual se configura a emergência de camadas sociais (anteriormente marginalizadas) e potencialmente solicitante de instrução”. É a partir desse desenvolvimento que é possível compreender o perecimento do método mútuo. Alves (2001, p. 115) assinala que

A força dessa técnica coincidia com o primeiro esforço concentrado para o oferecimento de escola para todos e, exatamente por isso, sua existência repousava sobre condições precárias e transitórias. Daí, também, a sua fragilidade. Como já foi dito, tal técnica se identificou com as condições que lhe produziram; mostrou-se tão precária e transitória quanto as condições que determinaram sua emergência. Superadas essas condições, o ensino mútuo também desapareceria, pois sua função histórica se definira, sobretudo, no sentido de preencher um lapso, enquanto estavam sendo produzidas condições mais desejáveis de ensino.

No Brasil não foi diferente. Quanto mais se desenvolvia o país, quanto mais se expandiam o número de escolas e de professores, menos espaço sobrava para o método lancasteriano, ainda que adotado conforme as circunstâncias materiais permitiram.

O método lancasteriano, e a forma como organizou o trabalho didático, não deixou de existir rapidamente, tampouco cumpriu com sua propalada propaganda de expandir o

---

<sup>27</sup> Os vícios perturbadores da ordem que levavam à cisão da unidade nacional nas sociedades européias estavam ligados ao desemprego, derivado da crise de superprodução gerada pelo trabalho excedente; desse lado do mundo, decorrem das exigências de se produzir trabalho excedente (SCHELBAUER, 1998, p. 130).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

atendimento escolar, mas, apesar de todos os problemas e da parcialidade em sua adoção, Bastos (2005, p.49) afirma que “práticas e exercícios escolares preconizados [pelo ensino mútuo] foram apropriados de tal modo que, em alguma medida, ainda hoje se fazem presentes”.

### Referências

ALVES, G. L. (2001) **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2005) **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (no prelo). **Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual**. Texto cedido pelo autor.

BASBAUM, Leôncio. (1982). **História Sincera da República: das origens a 1889**. v. 1. 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (1999a). O Ensino Mútuo no Brasil (1808 – 1827). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf. p. 95 - 118.

\_\_\_\_\_. (1999b). A Formação de Professores para o Ensino Mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf. p. 239 - 269.

\_\_\_\_\_. (2005). O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camera (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL, **Lei Geral da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827**. Disponível em <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf>

COSTA, Hipólito José da. (2002). Correio Braziliense ou Armazém Literário. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Correio Braziliense, vol. XVI. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: número especial/sessão documentos, mai/2010. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)

FARIA FILHO, Luciano Mendes; ROSA, Walquíria Miranda. (1999). O Ensino Mútuo em Minas Gerais (1823 – 1842). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf. p. 177 - 196.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2003). Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto (1978). A Instrução Popular no Brasil, antes da República. In BREJON, Moysés (org.) **Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus**. 11 ed. São Paulo: Pioneira. p. 39-56.

INFANTOSI, Ana Maria. (1983). **A Escola na República Velha**. São Paulo: EDEC.

LESAGE, Pierre. (1999). A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf. p. 9-24.

LINS, Ana Maria Moura. (1999). O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C. FARIA FILHO, Luciano M. (orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Edupf. p. 73-98.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1989). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

MARCÍLIO, Maria Luiza. (2005). **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

MOACYR, Primitivo. (1936). **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação (1823-1853)**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MOACYR, Primitivo. (1938). **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil (1854-1889)**. v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (2000). **Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.

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

PATTO, Maria Helena Souza. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estudos Avançados [online]. v. 21, n.61, p. 243-266. Disponível em <http://www.scielo.br>

SAVIANI, Dermeval. (2008). **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

SCHELBAUER, Analete Regina. 1998. Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: EDUEM.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (1999). A Matemática no Ensino Mútuo no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 271 - 280.

VILELLA, Heloisa. (1999). O Ensino Mútuo na origem da Primeira Escola Normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 145 - 176.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. (1994). **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD.

ZOTTI, Solange Aparecida. (2004). **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano.

