

# INVESTIGAÇÕES EM TORNO DO MÉTODO LANCASTERIANO OU DO ENSINO MÚTUO (contribuições para a produção do Estado da Arte em História da Educação, no período imperial)<sup>1</sup>

Fátima Maria NEVES  
Prof.<sup>a</sup> Departamento de Fundamentos da Educação,  
da Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
[fneves@onda.com.br](mailto:fneves@onda.com.br)

## I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Coerente, produtiva e salutar é como compreendo a iniciativa do HISTEDBR em promover o *levantamento do estado da arte em História da Educação* perante os movimentos que têm conformado os recortes temáticos deste campo disciplinar, na contemporaneidade.

Reconhece-se que o *levantamento do estado da arte* ou o mapeamento da produção acadêmica é uma das atividades inerentes do processo de construção do conhecimento. Esse processo se caracteriza pelo conhecimento de quando e de como esta atividade começa mas que se desconhece seus desdobramentos e seu término. Identifica-se que o *levantamento do estado da arte*, etapa importante para a constante “alimentação” da pesquisa, está sempre se (re) fazendo (LAVILLE, 1999). É compreensível, portanto, o fato de que esta fase da(s) investigação(ções) está(ão) sempre merecendo correções e complementações.

Para esta apresentação, o levantamento do *estado da arte* ou da investigação do quanto já se construiu sobre a História da Educação, no período imperial brasileiro, está circunscrito ao tema do Método Lancasteriano também conhecido (e confundido) como Método Monitorial ou do Ensino Mútuo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Texto organizado para o vídeo-conferência “*Brasil Império: estado da arte em História da Educação*”, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 28 de abril de 2005, no Evento COMUNICAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, como parte da programação do Projeto de comemoração dos 20 anos do HISTEDBR.

<sup>2</sup> Objeto de investigação e de análise no doutoramento. Ver NEVES (2003).

Entendo que esta investigação contribui para com os estudos sobre a História da Educação no período imperial brasileiro, primeiramente, porque buscou identificar e analisar as relações passíveis de serem estabelecidas entre um método pedagógico formulado, no início do século XIX, pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832), e Joseph Lancaster (1778-1838), bem como sua implantação, em caráter oficial, no Brasil, em 1827, no período que marca o início da descolonização, da instituição do Estado Nacional e dos projetos que esse Estado se propôs a desenvolver. Segundo, porque a investigação foi amparada, fundamentalmente, em fontes inéditas como o livro de Joseph Lancaster, *Improvements in Education* (1805)<sup>3</sup>, e *A comparative view of the new plan education promulgated by Mr. Joseph Lancaster* (1805), de Sara Trimmer<sup>4</sup>, permitindo que se enveredasse pelas minúcias pedagógicas do Método. Buscou-se o conhecimento das características metodológicas a fim de proporcionar alguma “visibilidade” para entender a razão das elites ilustradas quando o implantou como método oficial. Finalmente, porque em face do que tem se verificado entre a teoria e a *empíria*, o esforço maior da 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.

## II – A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL (1822)

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 assalariada. No Brasil isso significou um período de modernização da estrutura produtiva, de diversificação do trabalho e da estrutura política.

A elite que defendia a idéia de um Estado Nacional pretendia-o igual ao das nações civilizadas, como Inglaterra e França, mas tinha consciência que enfrentaria uma infinidade de obstáculos, para que tal fim se efetivasse. A Independência, em 1822, foi um dos

---

<sup>3</sup> Melhoramentos na Educação (em relação às classes industriais da comunidade).

<sup>4</sup> Uma visão comparativa do novo plano educacional promulgado por Sr. Joseph Lancaster.

momentos em que o poder político se voltou para organizar as instâncias administrativas e para governar a população, a massa, o povo que estava constantemente envolvido em convulsões que ameaçavam a unidade nacional. Convulsões que desequilibravam a integridade e a indivisibilidade que constituíam o “dogma político” do Estado Monárquico (MATTOS, 1999, p.68). 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. Parafraseando Prado Júnior (1979, p.284) diria que o país vivia um estado pré-anárquico permanente e que a ordem pública era precária.

Neste panorama, há que se destacar que uma das primeiras constatações realizadas pelos viajantes, do início do século XIX, representantes do mundo europeu e civilizado, foi a de que a população brasileira não precisava se atrelar ao trabalho disciplinado para sobreviver conseguia isso com o trabalho autônomo, independente e artesanal. Contra essa autonomia, diversas foram as medidas e os mecanismos, para subordiná-la ao trabalho disciplinado. Inúmeros foram os dispositivos disciplinadores postos em prática em todos os setores da atividade produtiva brasileira. Subordinar os servidores de ninguém era um dos objetivos inserido no contexto da generalização da instituição do trabalho disciplinado como uma prática regular (BARREIRO, 2002).

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, internacionalmente, considerada como fenômeno inovador, durante todo o século XIX.

O Estado monárquico brasileiro criou e gerenciou instituições a fim de se viabilizar. 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), a educação não era para escravos; para eles “a única escola foi quase sempre o eito e a senzala”. Todavia, apesar de se ter negado o

acesso, nas escolas públicas para os escravos<sup>5</sup>, investiu-se em um tipo de instrução que ajudasse a eliminar a indolência (MATTOS, 1999, p.250). Retomando Prado Júnior (1979; p.360), observa-se que este 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. Essa população foi denominada 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 porque eles sobreviveram 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.

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 social. Para as elites, esta ameaça vinha dos marginalizados, das “hordas de bárbaros” e dos analfabetos.

Para Holloway (2000, p. 24), 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 inúmeras pessoas inseridas na produção artesanal e comercial.

Todos esses segmentos sociais 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 deveria ser institucionalmente controlada (HOLLOWAY, 1997, p.25).

Não se pode deixar de registrar que a expansão da produção cafeeira, advinda das grandes propriedades, mantidas por muitos escravos, gerou tensões sociais que se somaram

---

<sup>5</sup> Na Província do Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1837.

a outros inúmeros conflitos e distúrbios de ruas, gerando uma intranquilidade geral para as classes dirigentes. Entretanto, para 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.

Inserida na lógica do processo civilizatório compreende-se porque a conduta da classe senhorial girava em torno de prevenir, conter e reprimir os movimentos de rebeldia, reais ou imaginários. 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.

Entretanto, 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. A compreensão veiculada era a de que o meio de converter as classes subalternas ao trabalho disciplinado devia se dar por meios sutis como a religião e com a educação primária (BARREIRO, 1987, p. 32 e 139).

Há que se destacar que 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 (BARREIRO, 2002, p.84).

Mas como desenvolver hábitos escolares em uma população que vinha se recusando a subordinar-se às regras do trabalho disciplinado? Que podia e vivia sem ele?

Interessa-nos, portanto, entender como as elites pensaram a concretização do projeto civilizador brasileiro. Investigar por quais caminhos pretendia fazer desenvolver e difundir os sentimentos de lealdade entre uma população que, em geral, não se definia e nem se reconhecia como “brasileira”, em um segmento social destituído de propriedades e de sentimentos de pertencimento? E mais, como instruiriam 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?

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, projetando-as no cenário nacional. Neste laboratório de experiências, o destaque ficava 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. Nesse viés argumentativo, 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.

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).

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.

Entretanto, apesar da literatura da área educacional registrar o século XIX como um período em que ocorreram grandes inovações pedagógicas; de reconhecer a importância de

alguns projetos, idéias ou métodos provenientes dessa fase histórica, são poucos os estudos sobre a consciência que as elites tinham da importância da instrução elementar, principalmente, sob a chancela do Método Lancasteriano, no emergente quadro da construção do Estado e da formação da Nação. Percebe-se que, uma parcela significativa dos historiadores da educação tem desconsiderado a importância desse Método para a formação do povo e da nação brasileira, antes do advento da República.

### III – SOMBRAS SOBRE O MÉTODO LANCASTERIANO OU DO ENSINO MÚTUO

Porque se reconhece o poder de infiltração dos compêndios e manuais didáticos na área de formação de professores, iniciei a investigação e a construção do *estado da arte* da temática em questão com eles. Buscou-se, primeiramente, identificar nestas publicações o “lugar”, o *locus* em que se insere o Método Lancasteriano ou Ensino Mútuo<sup>6</sup>.

Constata-se que o Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo, quando é lembrado pelos autores, encontra-se inserido em grandes recortes temáticos. Por exemplo, o “Ensino Mútuo” no Brasil pode surgir no interior do capítulo de 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). Quando a iniciativa da implantação do Método relaciona-se ao desinteresse pela

---

<sup>6</sup> 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 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); Archero 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 de Nunes (1996), 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).

instrução popular (XAVIER, 1994). 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.

Sabe-se que o Decreto Federal nº 52.682, em 1963, criou, oficialmente, o Dia do Professor, no dia 15 de outubro porque esta data está relacionada à criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827. Todavia, considero fundamental registrar que sua importância reside não só no fato de ser a primeira e única Lei Geral para a Instrução Pública relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946, mas também por se encontrar, em seus 17 artigos, recomendações e informações sobre o universo escolar brasileiro nas primeiras décadas do século XIX. Encontra-se na Lei de 1827: recomendações sobre onde deveria haver escolas e como elas deveriam ser; menções sobre a contratação de professores mediante concursos ou exames; definições sobre os ordenados e as gratificações, sem distinção, para os mestres e mestras; disposições sobre o ensino da leitura; a instituição, oficial, de um método pedagógico; determinações sobre a aplicação dos castigos escolares. Observa-se, portanto, que esse documento nos desperta para diversos eixos investigativos, relevantes, para a história da educação brasileira.

Um segundo recorte 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 Almeida<sup>7</sup> (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,

---

<sup>7</sup> 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.

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

Almeida (1989), Afrânio Peixoto (1942), Azevedo (1971), e outros autores<sup>8</sup>, 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 ou do Ensino Mútuo, em sua formulação geral.

Procurando maior especificidade uma outra questão se fez: a de investigar e registrar as informações que pudessem auxiliar na construção do conhecimento acerca da

---

<sup>8</sup> Andrade Filho (1953); Lourenço Filho (1954); Bello (1957); Peeters (1971); Chagas (1978); Aranha (1989).

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).

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.

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 a falta de pessoal, o 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).

Observa-se 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. Como por exemplo à informação de Almeida (1989) sobre a inexistência de aulas lancasterianas ou mútuas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Dessa forma, a busca por construir conhecimentos sobre o Método Lancasteriano 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 existentes<sup>9</sup>; 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 Estado brasileiro no período imperial ou ao complexo campo das relações internacionais do século XIX.

Todavia, desse rol de autores, há que se destacar duas construções argumentativas que merecem, a meu ver, o reconhecimento de que algo estava mudando em relação à compreensão mais generalizada sobre a implantação do Método Lancasteriano, no Brasil.

Primeiramente, destaca-se o raciocínio que Xavier *et alli* (1994, p. 65) desenvolve. As autoras partem da idéia de que a implantação do Método, na Inglaterra, motivou a aceleração da difusão da instrução elementar enquanto que, no Brasil, acabou “se transformando num fator a mais para a fragilização, em termos de qualidade, do ensino público elementar implantado no período”, entretanto, na Sessão Proposta de Atividades (p. 71), incentiva os leitores do livro (professores do ensino fundamental) a fazer “uma pesquisa sobre o método de ensino Lancaster e Bell: características principais, objetivos, forma de avaliação e resultados. É um método ainda utilizado hoje em dia?”. Parece-nos que as autoras buscam entender melhor essa temática e incentivam a fazê-lo,

---

<sup>9</sup> Andrade Filho (1953), Lourenço Filho (1954), Aranha (1989), Chagas (1978), Paiva (1987), Piletti (1986).

diferentemente da maioria dos autores que descartam a produção de conhecimentos sobre a temática.

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, percebe-se que 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).

Essas argumentações se diferenciam porque, em uma primeira análise se identificam com o entendimento generalizado, todavia, na seqüência revelam que estava entrando em cena uma outra compreensão que se distanciava dos demais autores.

A historiografia estudada oportunizou diversos aprofundamentos analíticos, por ora destaca-se que os resultados obtidos por meio deste levantamento historiográfico nos remetem ao desvendamento da compreensão, quase que generalizada, sobre o Método como transplante cultural e no tratamento que a historiografia dá para a questão da “importação das idéias”<sup>10</sup>.

Em *As idéias estão no lugar*, Maria Sylvia de Carvalho Franco (1976, p. 62), identifica que a compreensão “da importação das idéias” passa pela análise dos “processos reais de produção ideológica no Brasil”. Amparada nesse pressuposto, a autora defende que, no Brasil, o ideário liberal burguês, e todos os outros projetos inerentes a ele, não “entraram” no Brasil, mas “apareceram”, “emergiram” nos processos internos, ainda que internacionalmente determinados.

A partir desta perspectiva 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, como este debate ainda não se esgotou na Educação, busquei, antes de dar continuidade ao levantamento do *estado da arte* em outros materiais, a aprofundar um pouco mais o assunto, verificando como, por que e onde se instalou a compreensão da cópia, do transplante, puro e simples. Procurando conhecer e entender de que tradição provém essa forma de conceber o Método.

---

<sup>10</sup> Maiores detalhes sobre a emergência e o desenvolvimento deste debate encontram-se no Capítulo I: Método Lancasteriano, um tema entre dois campos do saber: Educação e História.

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<sup>11</sup>.

A segunda vertente provém da concepção divulgada nos estudos que foram e são considerados como fonte obrigatória entre os historiadores da educação.

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

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

Stamatto (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

---

<sup>11</sup> 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.

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 argumentar sobre o 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, inclusive, seu tom irônico.<sup>12</sup>

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 desgosto em relação ao método.

---

<sup>12</sup> [...] Numa escola primária, de 500 alunos, por exemplo, em vez dos doze professôres, necessários para doze classes, cada uma de 40 alunos, mais 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).

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

Se considerarmos Afrânio Peixoto (1926; 1946) 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, 1946). 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 Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo.

Retirar o Método Lancasteriano das sombras e projetar visibilidade sobre ele significou buscar alternativas de conhecimento sobre a temática em si e de procurar entender que 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<sup>13</sup>, 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

---

<sup>13</sup> Este historiador entendia que *adoção do método lancasteriano, era um “descaso com o ensino primário” por parte das autoridades imperiais*. Para ele o método [...] também chamado de **ensino mútuo, proposto por Lancaster**, na Inglaterra, em voga neste país por volta de 1824 [...] este 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).

em resolver seus problemas. Isso fomentou ideologicamente teorias ou iniciativas de não se estudar tudo o que lembrasse estrangeirice.

Entretanto, apesar da força dessa tendência historiográfica que empobreceu o tema, começa a surgir 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.

#### **IV – LUZES SOBRE O MÉTODO LANCASTERIANO OU DO ENSINO MÚTUO**

Destaco primeiramente o trabalho de Kubo (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, na *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*<sup>14</sup>. Esse livro é composto de 12 artigos que versam sobre o Método Lancastriano ou Mútuo na França<sup>15</sup>, em Portugal<sup>16</sup>, na Argentina<sup>17</sup> e no Brasil<sup>18</sup>. Os artigos que falam do Ensino Mútuo no Brasil delimitam geograficamente Rio de Janeiro<sup>19</sup>, Minas Gerais<sup>20</sup>, Rio Grande do Sul<sup>21</sup> e São Paulo<sup>22</sup>. Outros dois artigos: um recorta o Ensino Mútuo no interior da Escola Normal de Niterói<sup>23</sup>, e o outro investe na análise da matemática do Método<sup>24</sup>.

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).

Interoguei 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?

Os artigos responderam as indagações propostas contribuindo de formas distintas para com a construção do conhecimento acerca da implantação do Método e de seu desenvolvimento no Brasil.

---

<sup>14</sup> Iniciativa da Profª 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).

<sup>15</sup> LESAGE, P. *A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX* (p. 9-24).

<sup>16</sup> FERNANDES, R. *A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX* (p. 25-44); LINS, A. M. M.. *O método Lancastr: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX* (p. 73-94).

<sup>17</sup> LÓPEZ, C; NARODOWSKI, M. *El mejor de los métodos posibles: la introducción del método Lancastriano en Iberoamérica en le temprano siglo XIX* (p. 45-72).

<sup>18</sup> BASTOS, M.H.C. *O ensino mútuo no Brasil (1808-1827)* (p. 95-118); \_\_\_\_\_. *A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gerando (1839)*, (239-270).

<sup>19</sup> CARDOSO, T M. R. F. *Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840)* (p. 119-144).

<sup>20</sup> FARIA FILHO, L. M; ROSA, W. M. *O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840)*, (p. 177-196).

<sup>21</sup> GIOLO, J. *O ensino mútuo no Rio Grande do Sul*, (p. 217-238).

<sup>22</sup> HILSDORF, M.L. *O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos* (p. 197-216).

<sup>23</sup> VILLELA, H. *O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil* (p. 145-176).

<sup>24</sup> VALENTE, W. *A matemática do ensino mútuo no Brasil* (p. 271-280).

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 os 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 (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.”<sup>25</sup>

Para encerrar essa incursão pelo texto de Bastos (1999) saliento que seu estudo, contribuiu, de forma significativa com o *estado da arte* sobre o Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo. Fato é que este seu trabalho tornou-se referência obrigatória nos estudos subsequentes.

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

---

<sup>25</sup> A *Memória* de Martim Francisco foi objeto de análise em um outro trabalho intitulado: *O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco*; apresentado e publicado em 2000, na Reunião da ANEPD (NEVES, 2000).

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 (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, logo contribuindo sobremaneira para o *estado da arte*.

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 Degerando 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 (VILELLA, 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).

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 fim do século (VILLELA, 1999).

Este artigo de Villela (1999) contribui de diversas formas com o *estado da arte*: por suas análises como também por ter trazido para o centro do debate sobre o Método Lancasteriano o trabalho de investigação do historiador Ilmar Mattos (1999), em *Tempo Saquarema*.

O trabalho de Faria Filho (1999) tem como objetivo estudar a divulgação, a institucionalização e a crise do sistema de Ensino Mútuo na Província de MG. E o faz por meio de importantes documentos da época.

O autor entende que há um período que ele denomina de “épocas de certezas, propaganda e expansão” que advém com a publicação de 14 números do Jornal O Universal (18/07 a 22/08/1825). Este material, organizado em cinco partes, foi reproduzido no Jornal,

pelo seu editor, Sr. Bernardo Pereira de Vasconcelos, defensor do método e participe da Lei de 1827 (FARIA FILHO, 1999, p. 178)<sup>26</sup>.

Faria Filho (1999) apresenta e analisa as cinco partes que compõem a matéria e conduz o leitor a compreender com se construiu os conhecimentos sobre os “castigos lancasterianos”, na Província de Minas Gerais.

Na seqüência, o autor tece considerações acerca dos questionamentos sobre os métodos disciplinares empregados nas escolas (FARIA FILHO, 1999, p. 187).

A partir de dados coligidos nos Relatórios dos Presidentes das Províncias, o autor identifica intercâmbios realizados por professores interessados em aprender o Método na Europa. Em 1840, Fernando Vaz de Melo e Francisco de Assis Peregrino vão a França, e, na volta redigem a *Memória*. Para Faria Filho (1999, p. 193), esse documento não só faz a defesa do método de ensino simultâneo como também vê aproximações com o método mútuo.

As contribuições do estudo de Faria Filho (1999) para com o *estado da arte* em História da Educação no período imperial são inúmeras, como podem ser observadas a partir da breve apresentação realizada. O autor contribui com fontes, com análises interessantes e também com proposições que se distanciam do que se entende por conclusões e se aproximam dos desdobramentos e das possibilidades de estudos que a temática apresenta. Até porque, o autor entende que foi neste período que se viu a importância da instrução no processo de civilização das “camadas inferiores” da população (FARIA FILHO, 1999, p. 196).

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 portugueses Fernandes (1994), Nóvoa (1987), no 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 eclesiásticas européias já tinham se

---

<sup>26</sup> Considero interessante registrar que o conteúdo desse material, analisado por Faria Filho (1999) e os artigos publicados, entre abril a setembro de 1816, por Hipólito José da Costa (1744-1823), no periódico *Correio Braziliense*, que circulou, na Inglaterra, entre 1808 a 1822, são idênticos.

colocado contra a divulgação, em escala internacional, do método, em favor da propagação do método de La Salle (1651-1718)<sup>27</sup>. 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 Diversos<sup>28</sup>, 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, destaca-se a 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 contribui com o *estado da arte* concluindo 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).

Para Giolo (1999, p. 217), o ponto de partida para entender a trajetória do método do ensino mútuo é a forma como a sociedade brasileira foi estruturada e organizada: em bases não urbanas, como compreende Sergio Buarque de Holanda (1988).

O autor tece argumentos críticos em relação ao significado da educação e da instrução para as massas populares, destacando a diferença das condições européias e brasileiras na implantação do método. As iniciativas não passavam de discursos inflamados e, no período de D. João VI pouco se fez; com D. Pedro a iniciativa maior foi a promulgação da Lei de 1827 (GIOLO, 1999, p. 222).

No Rio Grande de São Pedro, agrário e avesso a cultura letrada, como em todo o Brasil, a educação e a instrução para o povo eram algo excêntrico e dispensável (GIOLO, 1999, p. 223).

Todavia, o autor destaca que a propaganda em favor do Método Mútuo contagiou o Conselho Provincial e o professor Antonio Álvares Pereira (o Coruja) foi aprender o método na capital do Império (GIOLO, 1999, p. 223).

---

<sup>27</sup> *Método de Condução das Escolas Cristãs*, redigido por João Batista de La Salle, em 1702, com propostas pedagógicas diferentes do método lancasteriano.

<sup>28</sup> Ordem/Lata: 864/69; 865/70; 866/71; 867/72; 868/73; 869/74; 881/86; 886/91.

Giolo (1999) apresenta outras considerações sobre um outro professor do método, o Padre Juliano de Faria Lobato. Entretanto, considera as iniciativas ou a experiência de ambos como isoladas, em comparação com os argumentos das deficiências confirmadas pelos relatórios dos presidentes de província.

Para o autor, o método foi ilusão que não saiu do papel. E, a partir da Lei Provincial de 15 de junho de 1855, que regulamentou a instrução primária, substituí-se o método mútuo pelo simultâneo (GIOLO, 1999, p. 228).

Considero interessante observar que o autor defende o argumento que o método foi adotado pelos integrantes do Movimento Farroupilha, que fazia oposição ao governo imperial. Os líderes do movimento farrapo viam no método o veículo para divulgar seus ideais (GIOLO, 1999, p. 231).

Finalmente, Giolo (1999, p. 233) observa que a propagação do método ao povo, se fez por meio do Jornal O Povo, quando divulgou os textos do baiano Miguel Du Pin e Almeida.

Como se pode perceber também são muitas e consideráveis as informações e as análises que Giolo faz em seu artigo que contribui para com o estado da arte em História da Educação, no período imperial.

O artigo de Valente (1999, p. 272), por meio dos registros de Gilberto Freyre, recupera a imagem de professor, do século XIX, e constrói a “ambiência (...) de cenas do ensino de primeiras letras no Brasil” e, também, desenvolve a idéia de que a ausência de professores, no período, foi um dos argumentos necessários para a aprovação do Método (VALENTE, 1999, p.273).

O autor interessado em estudar a Aritmética do Método identifica a importância do *Compêndio de Arithmetica composto par uso das Escolas Primarias do Brasil* por Candido Baptista de Oliveira, Lente da Academia Militar e Membro da Camara dos Deputados. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1832, como um dos primeiros didáticos de matemática nacional (VALENTE, 1999, p. 274).

A partir deste compêncio, Valente (1999) tece algumas considerações sobre as práticas pedagógicas especificamente ligadas ao ensino da matemática, mas ressalta que “muitas são as lacunas a serem preenchidas (...) faltam-nos pesquisas mais pontuais com arquivos, periódicos e inventário do material didático de época (VALENTE, 1999, p. 279).

Todavia, o próprio autor reconhece que este texto contribui para com à “escrita da história das práticas pedagógicas do ensino da matemática na escola elementar brasileira do século XIX” (VALENTE, 1999, p. 280).

A meu ver o seu estudo contribui com um espaço mais amplo, o da construção do *estado da arte* em História da Educação no período imperial.

#### **IV.1 AS LUZES DO HISTEDBR SOBRE O MÉTODO LANCASTERIANO E DO ENSINO MÚTUO**

A investigação do *Estado da Arte*, sobre o Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo encontrou na produção veiculada pelo HISTEDBR outros indícios, outros encaminhamentos, outras possibilidades teóricas para interpretar e sofisticar a análise. Gilberto L.Alves com o artigo O ENSINO MÚTUO NO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO e Ana Maria M. Lins (2003), com A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO BRASIL – 1823-1996: AS AULAS DE ENSINO MÚTUO, A ESCOLA NORMAL E OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO À DISTÂNCIA, inauguram o estudo da temática no interior do Grupo de Estudos e de Pesquisa do HISTEDBR, apresentando suas contribuições no VI Seminário, realizado em Aracajú/SE, em 2003.

Alves (2003) declara que estava “aberta à investigação histórico-educacional [de] uma temática pouco explorada” porque, também, para ele o enfrentamento do objeto de análise “permitirá o resgate de um momento importante da educação brasileira, marcado pelo domínio do ensino mútuo”.

O estudo de Alves (2003) contribui de diversas formas para com o *levantamento do estado da arte* sobre o tema aqui apresentado. Sua pesquisa historiográfica o permitiu se opor a tendência da historiografia educacional que desqualifica a importância do Ensino Mútuo no Brasil, tecendo argumentos que revelam a importância ou a responsabilidade dos “juízos” divulgados por Fernando de Azevedo acerca do tema em investigação. Uma outra idéia que Alves (2003) sustenta sobre a progressiva desqualificação do ensino mútuo está relacionada ao “combate encetado pelo escolanovismo à escola tradicional”.

Alves (2003), não envereda pelo interior dos estudos publicados no livro *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo* (BASTOS e FARIA FILHO, 1999), mas por reconhecer sua importância e o “mérito de ter retirado o ensino mútuo do ostracismo em que se encontrava no âmbito dos estudos historiográficos da educação brasileira” recomenda-aos interessados.

O caminho investigativo e analítico de Alves (2003) priorizou autores considerados pela historiografia como clássicos do pensamento universal e educacional como Comenius (1592-1670), Hegel (1770-1831), Compayré (1843-1913). Buscou, também, Manacorda (1989), Primitivo Moacyr (1939) e Mendonça (1972) para amparar sua descrição sobre o espaço físico, a relação educativa e as tecnologias que mediavam a relação pedagógica.

Sua investigação destaca como resultados a compreensão de que o “[...] o ensino mútuo emergiu em um quadro de carências [...] como uma alternativa indispensável à expansão da educação para a população como um todo”. O autor entende que o método mútuo, como técnica pedagógica, “revestiu-se de um caráter transitório”, porque “se identificou com as condições que a produziram; mostrou-se tão precária e transitória quanto as condições que determinaram a sua emergência. Superadas essas condições, o ensino mútuo também desapareceria, pois sua função histórica se definira, sobretudo, no sentido de contribuir para essa superação”.

Dentre suas conclusões a de que atribui um caráter feudal para a organização do trabalho didático é a que considero polêmica.

O artigo de Alves (2003) revela dados importantes para o estudo do método, no Brasil, em especial no Mato Grosso, ao apresentar como, no início do século XIX, o padre baiano Ernesto Camilo Barreto, dava demonstrações para utilizar o ensino mútuo entre os professores de primeiras letras. Neste âmbito Alves (2003) também contribuiu com *levantamento do estado da arte* apresentando outras fontes como o REGULAMENTO Geral da Instrução Pública de Mato Grosso (Decreto nº 68, de 1896, conforme a Lei nº 152, de 1896).

O artigo de Lins (2003) se propõe discutir a trajetória histórica da formação do professor primário no Brasil. A autora defende a idéia de que há um “ponto comum entre as providências adotadas pelo governo imperial, a partir de 1823, e o governo republicano, em 1996: o caráter emergencial e transitório da formação do professor primário no Brasil”.

A falta de professores o analfabetismo motivou o poder público a tomar medidas legais “o propósito de capacitar professores para as primeiras séries do ensino primário e ampliar a oferta de escolaridade para o cidadão brasileiro”.

Lins (2003) entende que este objetivo vem sendo buscado desde a Independência, com o Decreto de 1º de março de 1823, quando o governo criara uma Escola de Ensino Mútuo, no Rio de Janeiro. Todavia, a investigação de Lins (2003) revela que, “a partir de 1833, atribuem ao Método Monitorial a responsabilidade pelo fracasso do ensino primário”.

No que se refere ao Ensino Mútuo à autora se amparou nos estudos de Pires de Almeida (2000) e em Primitivo Moacyr (1937).

Entendo que a idéia que Lins (2003) desenvolve entre o Ensino Mútuo e a Educação a distancia é uma contribuição relevante para com o *levantamento do Estado da Arte*, porque é original e diferente do que se encontra à disposição dos interessados no assunto.

Ainda no interior da produção veiculada pelo HISTEDBR encontra-se o artigo A trajetória do método lancasteriano da Inglaterra ao Brasil, apresentado por mim na IV Jornada do HISTEDBR, em 2004, em Maringá.

O objetivo do estudo foi à apresentação de algumas considerações acerca da construção do Método Lancasteriano, na Inglaterra, pelos religiosos ingleses Andrew Bell (1753 - 1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), bem como analisar a forma como o governo brasileiro, por meio das elites ilustradas, oficializou-o, em 1827, no Brasil.

O problema investigativo que direcionou o estudo foi o de identificar, minimamente, a partir de quem ou de qual instância surgiram as primeiras iniciativas para implantar o Método, no Brasil. Dentre os diversos membros das elites ilustradas, que se considerava luso-brasileira, encontram-se os Andradas, mais especificamente, Martim Francisco (1775-1844), a quem se pode atribuir as primeiras iniciativas de divulgar as noções, as características e os objetivos pedagógicos do Método Lancasteriano em terras brasileiras.

A investigação priorizou o contato com fontes originais como o livro de Joseph Lancaster, *Improvements in Education (1805)*; o livro de Sara Trimmer *A comparative view of the New Plan education promulgated by Mr. Joseph Lancaster (1805)*. E o manuscrito de VANÉRIO, Eusébio. Tradução do *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.* 1819. Arquivo Nacional/RJ.

Também foram utilizadas as fontes: Lancaster, José (1778-1838). Sistema Britânico de educação (1823); a Collecção das leis do Brasil de 1808 a 1853; a Memória de Martin Francisco *sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo*. São Paulo (1816); o PROJECTO sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). E os periódicos O *CORREIO BRAZILIENSE* (1816); *JORNAL IDADE D'OURO DO BRASIL* (1819).

A investigação historiográfica foi amparada em autores estrangeiros como os ingleses Boulwoodm & Curtis (s/d), Kiddle (1877), Lindsay (s/d); o espanhol Hopmann (1991) e os portugueses Fernandes (1998) e Ferreira (1971).

Para subsidiar e amparar a análise do Método no Brasil, os autores utilizados foram: Pires de Almeida (1989), GRAHAN (1990), HAIDAR (1971); HOLANDA (1987). KUBO (1986); MATTOS (1999); BASTOS & FARIA FILHO (1999).

Um dos resultados apresentados foi revelar que o Método apresentava características semelhantes ao projeto civilizatório que José Bonifácio (1763-1838) tinha para o Brasil. Em suma, o Método despertava o interesse das elites ilustradas porque já se identificava que ele 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.

Constata-se que os resultados obtidos a partir dos estudos que entendem a importância do Método Lancasteriano ou do Ensino 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 em suas particularidades, aproxima-o das vertentes 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.

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finaliza-se observando que a análise sobre as iniciativas pedagógicas, no século XIX, não pode mais passar ao largo do tema do Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo. Muito mais do que apenas uma referência no e do período, a implantação do Método Lancasteriano 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.

Por outro lado, há que se destacar que tal Método se construiu sob a dinâmica do poder disciplinar, ocorrido fundamentalmente na transição do século XVIII para o XIX, e se solidificou em Lei em 1827, durante o apogeu da preeminência britânica no Brasil ocorrido, conforme Manchester (1983, p.192), entre os anos de 1825 e 1827.

Identifica-se que 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.

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”<sup>29</sup>.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC, INEP/MEC, 1989.
- ALVES, Gilberto Luiz, O Ensino Mútuo no Brasil e a organização do trabalho didático. Anais do VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". A HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA.2003. Aracajú, SE: UFS; Campinas, SP: HISTEDBR, 2003. CD ROM.
- 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.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos Editora da USP, 1971.
- 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.
- 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.
- BRIQUET, Raul. Instrução pública na colônia e no império (1500-1889). *RBEP*, Brasília, DF, v.2, n.4, p.5-20, out, 1944.
- 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.
- CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes; agora; e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.

<sup>29</sup> 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.

- COTRIN, Gilberto V. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1985.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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, 1988.
- 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.
- 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.
- LANCASTER, *Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars*. London, Third edition, with additions. Darton & Harvey, 55. Gracechurch-street, 1805. 245p.
- LANCASTER, José (1778-1838). *Sistema Britânico de educação*. Trad. Guilherme Skinner. Porto, Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823. 83p.
- 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.
- LINS, Ana Maria Moura. A formação do professor primário no Brasil – 1823-1996: as aulas de Ensino Mútuo, a Escola Normal e os programas de capacitação à distância. Anais do VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". A HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA.2003. Aracajú, SE: UFS; Campinas, SP: HISTEDBR, 2003. CD ROM.
- MANACORDA, Mario. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

- MANCHESTER, Alan, K. *Preeminência Inglesa no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Tempo Squarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.
- 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.
- NEVES, Fátima Maria. *O Método de Lancaster a Memória de Martim Francisco*. Caxambu, Anais da 23ª Reunião anual da ANPED.set, 2000.
- NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.
- NEVES, Fátima Maria. A trajetória do método lancasteriano da Inglaterra ao Brasil. Evento de Extensão IV JORNADA DO HISTEDBR – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, julho, 2004, Maringá: Gráfica Bertoni. ISBN 8590444511.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- 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
- \_\_\_\_\_. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.51-59, maio, 1995.
- 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.

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.

STAMATTO, Maria Inês Sucupirao. *L'école primaire publique au Brésil de l'Indépendance a la République: 1822/1889*. 1992. 586f. Tese (Doutorado em Educação) – Université de La Sorbonne Nouvelle, Paris, 1992.

TRIMMER, Sara. 1805. *A comparative view of the New Plan education promulgated by Mr. Joseph Lancaster*. London.

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.

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.

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.