

A DIVISÃO DO TRABALHO DE ADAM SMITH E OS PROJETOS DAS ELITES BRASILEIRAS: O MÉTODO MÚTUO NO BRASIL.

Marilia Moreno¹

Resumo: A presente monografia consiste em uma pesquisa bibliográfica acerca do Método Mútuo no Brasil imperial. A partir da literatura evidenciou-se que a escolha e a tentativa de difusão deste modelo ocorreu devido os ideais de formação de uma nação pelas elites da época. Por isso pretende-se analisar quais eram as funções ideológicas e políticas deste método, pois o mesmo foi apontado como o oficial em terras brasileiras na lei de primeiras letras de 1827. Havia um projeto de “civilização” do Brasil, onde as elites, que já se consideravam civilizadas, propunham maneiras de construir uma nação semelhante às européias, e a educação contribuiria para isto. Uma das referências de país civilizado era justamente a industrialização, fenômeno este que não acontecia no Brasil. Logo, uma escola que difundisse os sentimentos de disciplina, asseio, ordem, obediência era ideal para a formação de um novo país. O ensino mútuo tinha em suas concepções e estrutura características diretamente ligadas ao liberalismo. Assim, devido a este caráter liberal que se contrapunha ao posicionamento conservador da maioria das elites, principalmente no que diz respeito a escravidão, este projeto de sistema educacional não aconteceu de fato.

Palavras-chave: Escola imperial; Método Mútuo; Elites brasileiras;

UM MÉTODO À UMA ELITE

O século XIX no Brasil foi marcado por grandes utopias e projetos no que diz respeito ao processo de crescimento e civilização. As elites brasileiras, em seus diferentes seguimentos, arquitetavam planos para o desenvolvimento do país. Cada um a sua maneira foi articulando as ações que deveriam ser feitas para que o Brasil se tornasse uma nação como as européias e a norte americana.

¹ Pedagoga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A educação muitas vezes era um dos principais focos nas discussões para esta construção. Este artigo pretende iniciar uma discussão sobre esta articulação, evidenciando os desejos das elites imperiais e a proposta do ensino monitorial, que foi adotado como método oficial em terras brasileiras na Lei de primeiras letras de 15 de Outubro de 1827.

A ELITE IMPERIAL BRASILEIRA

As elites latino-americanas no século XIX, de maneira geral, possuíam características semelhantes que em muitos momentos foram decisivas para o rumo da história. Entretanto, o Brasil configurou-se de forma peculiar, não seguindo a regra dos vizinhos continentais. (CARVALHO, 2003). A independência e o fortalecimento do Estado brasileiro foram envolvidos por outras propostas e expectativas, que estão diretamente relacionadas com os ideais e projetos das elites imperiais. (MATTOS, 2004)

As elites brasileiras compunham uma unidade não harmônica, um cenário contraditório, ora de conflito, ora de homogeneidade. Neste texto pretende-se discorrer acerca desta contradição.

A princípio serão apontadas algumas características que evidenciam a articulação destas elites, compondo-as como unidade. E esta unidade muito se deve pela formação maciça deste grupo na Universidade de Coimbra. (CARVALHO, 2003)

Segundo Carvalho (2003), os cursos de nível superior só foram criados no Brasil a partir da chegada da Corte portuguesa em 1808, quando foram estruturadas a Real Academia dos Guardas-Marinhas e Academia Real Militar (1808 e 1810), e posteriormente, as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro (1913) e a de Salvador (1815).

Quando comparados estes dados às realidades dos territórios colonizados pela Espanha a discrepância fica evidente, pois em 1551 já são criadas universidades no México e no Peru a partir de uma solicitação vinda das próprias colônias. Não que a população que aqui vivia não se interessasse pela formação em nível superior, e sim, porque fazia parte de uma estratégia de relação de dependência entre metrópole e

colônia estabelecida por Portugal. Para tanto, que em 1768 o Conselho Ultramarino, ao receber uma solicitação para a criação de uma Escola de Medicina em Minas Gerais, argumentou que esta era uma questão política e negou, pois este era “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias (...)” (CONSELHO ULTRAMARINO apud CARVALHO, 2003, p. 69-70) era justamente a necessidade de estudar em Portugal. Deste modo, conclui-se que essa relação entre poder e educação estava clara aos nossos colonizadores.

A formação em Coimbra carregava uma série de valores e crenças que acarretaram em uma estrutura de Estado muito particular. Um ponto importante são as questões relacionadas ao Iluminismo. De maneira geral, os brasileiros tiveram contato com um Iluminismo típico Italiano e não o francês, logo, com contribuições muito mais conservadoras. (CARVALHO, 2003)

O Brasil tem com uma de suas características fundamentais quando se trata de elites imperiais a questão do “bacharelismo” (HOLANDA, 1995, p.156-157). Aqui a valorização do diploma de bacharel era exacerbada, embora, em sua maioria, estes formandos nunca exercessem a profissão para os quais estudaram. Geralmente graduadas em direito, estas elites tinham como objetivo cargos públicos, pois “o motivo da ânsia pelos meios de vida definitivos, que dão segurança e estabilidade, exigindo, ao mesmo tempo, um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como sucede tão freqüentemente com certos empregos públicos.” (HOLANDA, 1995, p. 157)

Outro ponto essencial para compreender a política imperial era o projeto de Civilização. Segundo Mattos (2004) as elites imperiais desejavam e lutavam pelo fortalecimento da Ordem e a difusão da Civilização. Ordem para eles consistia em manter as relações de dominação, em assegurar a contradição de classes. Este grupo considerava Ordem:

garantir a continuidade das relações entre senhores e escravos, da casa-grande e da senzala, dos sobrados e dos mocambos; do monopólio da terra pela minoria privilegiada que deitava suas raízes na Colônia e no tempo da Corte portuguesa no Rio de Janeiro; das condições que geravam a massa de homens livres e pobres, reforçadores do monopólio da violência pelos senhores rurais ou agregados às famílias urbanas(...) (MATTOS, 2004, p.293-294)

Já a respeito do conceito de Civilização, estas elites dirigentes atribuíam o significado de “assegurar o primado da Razão, o triunfo do Progresso, a difusão do espírito de Associação, a formação do Povo.” (MATTOS, 2004, p.294)

Mattos (2004) aponta que, para, além disso, estes dois termos, que carregam duas ideias e concepções peculiares, havia uma relação íntima e intrínseca. Para compreender um, neste contexto, se faz necessária a compreensão do outro. Pois,

(...) difundir a Civilização consistia, de outro lado, em garantir a adesão a uma Ordem, que se alicerçava no nexu colonial e na existência da escravidão, de um determinado conjunto de homens livres de depender: notários e subdelegados de polícia; pequenos comerciantes e empregados públicos; clérigos e *professores*; (MATTOS, 2004, p.295[grifo meu])

Logo, quando se fala Civilização no período Imperial, não se refere aos ideais civilizatórios da Primeira República. (SOUZA, 1998) Enquanto os republicanos buscavam instalar um novo modelo de sociedade, a elite imperial desejava reforçar características estruturais do momento colonial.

Entretanto, quando aqui é afirmado a existência de uma unidade não harmônica refere-se a ideias homogêneas como as já descritas, e também a afastamentos e subdivisões no interior desta elite. Carvalho (2003, p. 43 sic) afirma que “A situação brasileira foi algo contraditório na medida em que os elementos mais reformistas da elite e da burocracia tiveram freqüentemente que se aliar a elementos mais retrópagos da sociedade a fim de implementar as reformas”.

Mattos (2004) aponta que existiam diversos segmentos dentro do cenário político da época, mas a oposição que mais chama atenção era entre conservadores (Saquaremas) e liberais (Luzias). Sendo que, aos Saquaremas destinava-se o governo do Estado e os Luzias o governo da Casa. Postulando entre eles uma hierarquia de importância. Toda via, Mattos (2004) salienta que em muitos momentos os conservadores, ou Saquaremas, se mostraram extremamente adiantados, adotando até medidas de cunho liberal, pois que realmente interessava era o poder em suas mãos.

Deste modo,

A construção do Brasil e dos brasileiros, ao contrário do que normalmente se divulga nos manuais clássicos de História, foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos distintos e de tensões entre sonhos, caminhos possíveis e formas plurais da nação e da educação brasileiras. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.39)

Assim, a formação do povo neste contexto era fundamental. Uma escola deveria ser estrutura, articulando as intenções destas elites e os ideais de formação de um Estado imperial tal qual os europeus. Então surgem os movimentos em defesa de um método, que era capaz de educar milhares em pouco tempo, com poucos recursos humanos e introjetar, assim, Ordem e a Civilização. Para tanto que em 15 de outubro de 1827, a lei

de primeiras letras estabeleceu como método oficial das escolas elementares brasileiras o ensino mútuo. (NEVES, 2003; BASTOS, 1999; FARIA FILHO, 2000)

O MÉTODO MÚTUO: DAS CONCEPÇÕES A ROTINA ESCOLAR

El mejor de los métodos posibles.

(Narodowski; López)

OS CRIADORES DO MÉTODO: BELL E LANCASTER

Nos últimos anos do século XVIII surge na Europa um novo método de ensino, um método que propunha educar a todos. O método mútuo, monitorial ou lancasteriano tem sua autoria reivindicada por dois britânicos, Lancaster e Bell. Por meio de experiências distintas acabaram por articular separadamente formas de ensinar semelhantes.

O escocês Andrew Bell, segundo Bastos (1999), era médico e pastor da Igreja Anglicana. Em Madras atuou como diretor do Asilo Militar de Egmore, para meninos órfãos, em 1787. Segundo Neves (2003), em 1796, Bell publica sua experiência no livro: *An Experiment in Education*.

Bastos (1999) afirma que Bell ao se ver frente a dezenas de crianças e sem nenhuma mão de obra qualificada para o ensino dessas (não havia professores na região) acaba por utilizar os próprios alunos no ensino dos outros. Quem sabia mais ensinava os que estavam atrasados, assim o pastor desenvolveu o trabalho de monitoria.

Joseph Lancaster membro do grupo religioso *Quaker*, cria uma escola para população pobre em Borough Road, subúrbio londrino, em 1798. Por cobrar pouco pelas aulas acaba por atrair um grande número de estudantes, o que se torna um problema frente à falta de recursos financeiros para a contratação de professores. Quando se depara com tal situação Lancaster afirma em seu livro ter se apropriado de algumas práticas pedagógicas de Bell, e com o tempo foi aperfeiçoando os princípios e procedimentos propostos pelo escocês. (NEVES, 2003)

Segundo Neves (2003), em 1805, Lancaster lança um livro de divulgação da proposta pedagógica, no entanto, acrescenta alguns apontamentos relacionados à instrução das classes trabalhadoras. O livro fazia parte de uma estratégia de propaganda que visava promover o método lancasteriano como plano nacional de educação da população pobre.

Villela (1999) afirma que a paternidade do método acabou por ser associada ao inglês devido estes manuais publicados, que serviram para uma enorme divulgação, que

se estendeu a todos os continentes. Esta divulgação foi realizada principalmente pela Lancaster British and Foreign School Society, criada em 1814. (NEVES, 2003)

Existem relatos sobre a utilização desta metodologia até os fins do século XIX nos Estados Unidos, Inglaterra, França, Índia, Austrália e território africano. (LESAGE, 1999) Além desses países, a Lancaster British and Foreign School Society investiu muitos esforços para a expansão do método nos países sul-americanos como Chile, Argentina, Venezuela, Peru, entre outros. (NARODOWSKI; LÓPEZ, 1999)

O MÉTODO EM SI

O ensino mútuo adquiriu grande sucesso no século XIX em todo mundo, deve-se isso por algumas características particulares: sua estruturação pedagógica e economia de recursos financeiros. Entretanto, para melhor discutirmos este fenômeno de adesão se faz necessária a compreensão do método em si.

O ensino monitorial pressupunha alguns aspectos fundamentais para que, de fato, ocorresse. Esta sessão buscará ilustrar estes aspectos, que são: o local, recursos materiais, a rotina escolar, formação de mestres e os monitores.

O espaço físico é um ponto fundamental para Lancaster, no que se diz respeito à implantação do ensino mútuo. Ao longo de suas experiências foi estruturando um formato e disposição da mobília e dos alunos.

Segundo Lesage (1999), poderiam ser centenas de crianças, mas estas deveriam estudar todas em uma mesma sala retangular. Jomard, um intenso colaborador nos primeiros anos de desenvolvimento dos trabalhos de Lancaster, estabeleceu algumas normas desejáveis a respeito das salas para o ensino mútuo. Segundo Jomard, para 350 alunos era necessário um espaço de aproximadamente 18 metros de comprimento e 9 metros de largura. (LESAGE, 1999)

Em seu livro Lancaster aponta diversas características de uma sala de ensino lancasteriano. Neves (2003), afirma que deveria haver uma plataforma onde o professor se sentaria, onde observaria a sala e daria os comandos para as atividades. Esta plataforma facilitaria o trabalho e a vigia devido seu posicionamento, frente à sala. Deste modo, o mestre veria tudo todo o tempo. Além disso, Lancaster desejava que todas as salas fossem bem ventiladas, insistindo que o ar deveria circular por todo o espaço. (NEVES, 2003)

Uma questão levantada quando ao se estudar o método mútuo é o edifício escolar. Neves (2003) afirma que diferente dos métodos anteriores, individuais e simultâneos, que não exigiam um local específico, nas discussões sobre a implantação do ensino monitorial este é um ponto que merece destaque. Lancaster exigia um prédio próprio para o exercício do ensinar.

A concepção de educação ou de instrução de Lancaster exigia um edifício, um lugar definido especificamente e formalmente só para se desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita, das contas e também da obediência. (NEVES, 2003, p.163)

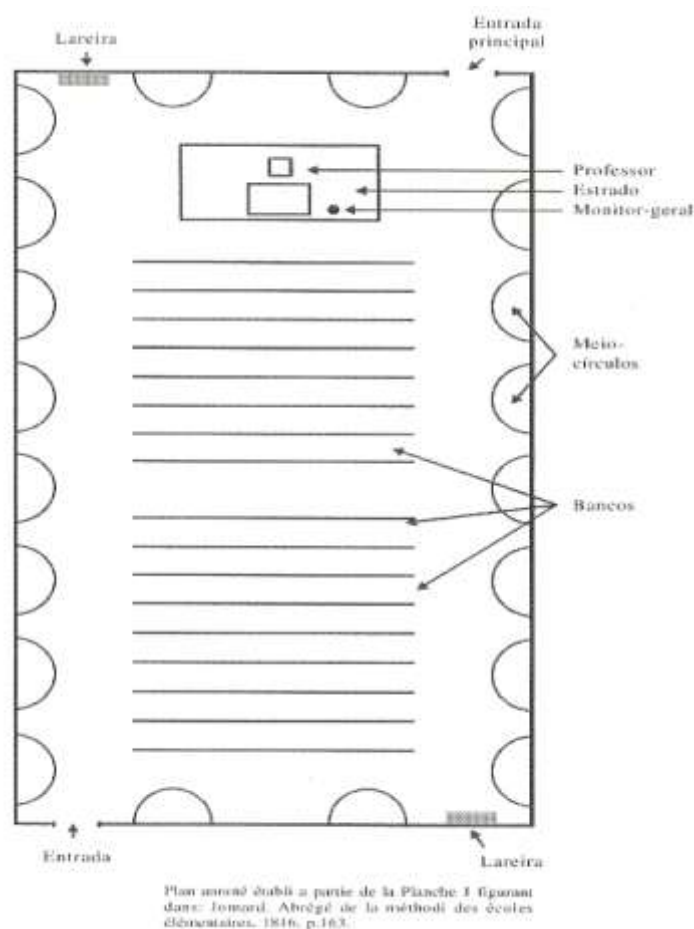


Figura 1: Planta de uma sala de ensino monitorial. Fonte: LESAGE, 1999, p. 14.

Desde já percebe-se que caso se desejasse instalar uma escola de ensino mútuo aos moldes de seu idealizador, investimento em infra-estrutura se faz necessário, que diverge da idéia defendida por muitos autores, de que o método monitorial foi um descaso total com a educação. (NEVES, 2003) Para tanto, Lancaster preconiza uma discussão que só entrará em foco muitos anos mais tarde.

Ao implantar uma escola lancasteriana, se a fizesse nos modelos desejáveis, haveria uma série de despesas que poderiam não valer a pena frente aos resultados obtidos com o método. O mobiliário e “material didático” eram extremamente específicos para as atividades, principalmente de leitura e escrita. Primeiramente, serão descritos os mobiliários e posteriormente, discutiremos os materiais didáticos.

Toda sala havia um tablado onde ficava o professor sentado em sua escrivaninha, a sua frente no nível normal da sala, ficavam os bancos e carteiras dos alunos. Este tablado ou estrado estava a aproximadamente 0,65m do chão, para chegar ao professor os monitores subiam alguns degraus. (LESAGE, 1999) Ao observar esta questão nos deparamos com a discussão feita por Foucault (2008) de como o aparato arquitetônico expressa o poder. Por meio de uma simples elevação entre o nível dos alunos e do professor fica evidente a relação de vigilância e superioridade.

Nas laterais da sala ficavam os semicírculos ou círculos de leitura, que “São, geralmente, arcos de ferro, semicirculares, que podem ser elevados ou abaixados à vontade.” (LESAGE, 1999, p. 15)

Nestes semicírculos eram realizadas as atividades de leitura, os alunos ficavam de frente para a parede e o monitor apontava em cartões suspensos nas paredes o que deveria ser lido. Estas leituras em geral avaliavam os alunos, quem as realizasse de maneira satisfatória poderia ser elevado para o próximo nível nas aulas de escrita. (NEVES, 2003)

Na lista de materiais didáticos havia uma caixa de areia individual para as aulas de escrita, lápis, porta lápis em anéis, almofada e um quadro negro para cada grupo de nove alunos. Os livros foram substituídos pelos quadros, entretanto, no oitavo ano, último período dos alunos na escola, acontecia à utilização de livros, penas, tinta e papel. Além do uso da ardósia, exclusividade do método. Um objeto essencial no ensino monitorial é o Relógio. As salas possuem relógio, pois todas as atividades são cronometradas minuto a minuto. (LESAGE, 1999)

Os recursos materiais eram fundamentais para a execução real do ensino mútuo, algumas atividades, como a de escrita das letras, só poderiam ocorrer com o uso da caixa de areia. Este objeto consistia em uma caixa com o fundo de cor escura e uma camada de areia, o aluno com os dedos escreveria sobre a areia a letra indicada pelo monitor. (NEVES, sd)

Deste modo, ficam claras as particularidades materiais do método monitorial frente aos demais métodos da época. Lancaster foi detalhista e criterioso na escolha dos recursos para a execução de sua proposta de ensino. Entretanto, sabemos que muitas vezes essa não era a realidade das escolas, Lesage (1999) afirma que os semicírculos em algumas situações eram construídos com tábuas, pregos grossos ou até mesmo faixas trançadas em forma de arco.

Este cenário de contradição aconteceu no Brasil quando ocorreram tentativas de implantação do método, a escola real brasileira da época era, geralmente, muito diferente dos ideais lancasterianos. Nos próximos tópicos a realidade do ensino mútuo em nossas terras será evidenciada, assim, criando um paralelo entre os desejos de Lancaster e a mutações ocorridas aqui.

A rotina era um ponto fundamental nas escolas de ensino monitorial, pois a partir dela se desenvolveriam os princípios desta metodologia. O espaço era essencial para que se pudessem ocorrer as aulas, por que por meio deste ambiente que seriam separadas as propostas pedagógicas e os educandos.

Os alunos eram distribuídos em fileiras e para cada uma delas havia um monitor particular, que seria responsável pelo aprendizado destes alunos. (LESAGE, 1999)

As escolas deveriam ter oito níveis hierarquizados para cada “disciplina”, estas eram o ler, escrever e contar. A leitura, escrita e aritmética eram encaradas separadamente, sendo que a aprovação para outro nível em uma, não resultava no mesmo para a outra, ou seja, se o aluno avançou em leitura não significa que avançará simultaneamente em escrita e/ou contas. (LESAGE, 1999) O primeiro nível de leitura era chamada de classe ABC. (NEVES, sd)

A classes, segundo de Mr. Lancaster se acham divididas em oito: em uma classe de mil meninos, se podem convenientemente dividir em até dez, da seguinte maneira:

1ª – A.B.C.

2ª – Palavras ou sílabas de duas letras.

3ª – Dito de três letras.

4ª – Dito de quatro letras.

5ª – Dito de cinco letras.

6ª – Lições de palavras de muitas sílabas.

7ª – Leitura da Bíblia.

8ª – Seleção dos meninos que melhor lêem na sétima...

Os meninos que aprendem o A.B.C. Se exercitam a escrever as letras na areia. Depois disso, estejam em que classe estiverem se exercitarão em escrever as letras na pedra. Daí escreverão na pedra as palavras da classe em que atualmente se acharem divididas da mesma forma que as de ler.

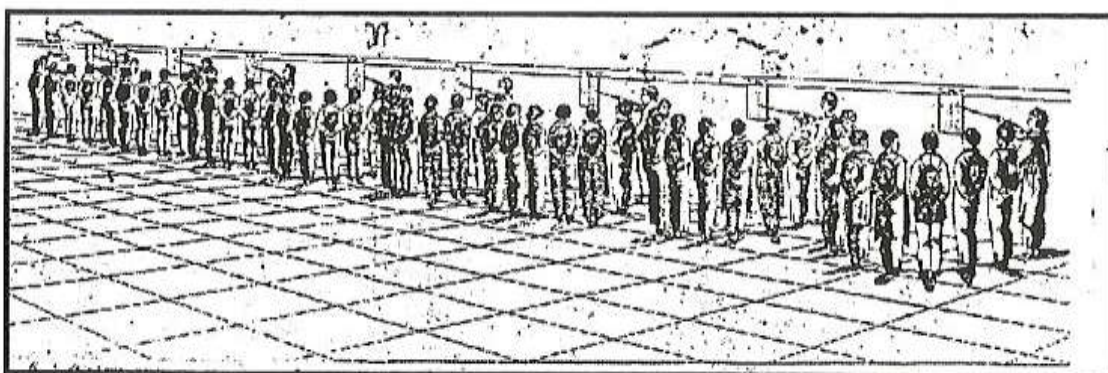
As classes de aritmética são divididas por Mr. Lancaster da seguinte forma:

1ª – Combinação de unidades, dezenas, centenas, etc.

2ª – Soma

- 3ª – Soma composta
- 4ª – Subtração
- 5ª – Subtração composta
- 6ª – Multiplicação
- 7ª – Multiplicação composta
- 8ª – Divisão
- 9ª – Divisão composta
- 10ª – Redução
- 11ª – Regra de três
- 12ª – Prática (MENDONÇA apud LINS, 1999, p. 84)

Os alunos exercitavam a leitura nos semicírculos, que consistia no uso de cartões de letras, palavras ou frases onde os monitores indicavam o que deveria ser lido. Com as mãos para trás os alunos realizavam a leitura. Esta atividade em alguns momentos era avaliativa.(NEVES,sd)



Gravura: Alunos em frente ao mural retirada da tradução do livro de Lancaster (1823).

Figura 2: Os semicírculos de leitura. Fonte: NEVES, sd, sp)

A rotina era cronometrada, o mestre organizava as atividades minuto a minuto, isto segundo Foucault (2008) caracteriza-se como uma maneira de controlar e adestrar os alunos e seus corpos.

A estrutura do ensino monitorial revela uma faceta extremamente competitiva. Seja pela aprovação ocorrer devido o desempenho dos alunos, ou pela escolha dos monitores e até mesmo pela hierarquização dos mesmos, nota-se este sentimento sendo difundido e estimulado nos educandos. (NEVES, 2003) Desta maneira, o mérito serve de justificativa para o fracasso ou sucesso do aluno, criando, assim, um clima de competição e individualidade.

A FORMAÇÃO DOS MESTRE

Diferente do método individual, o ensino mútuo, por suas particularidades, exigia de seus professores uma formação específica. Desde seus primeiros anos de aplicação muito se foi discutido a respeito de quais as competências mais importantes para um corpo docente das escolas que se utilizassem do método. Uma das funções da Lancaster British and Foreign School Society era, justamente, formar professores que viajariam o mundo disseminando tal metodologia. (NEVES, 2003)

Entretanto, aqui e em Portugal a história da formação dos professores para ensino mútuo, começa de maneira peculiar. Na realidade em meados de 1810 iniciam-se trabalhos nas juntas militares inspirados nas experiências de Lancaster. (NEVES, 2003; FERNANDES, 1999)

Segundo Neves (2003), isso se deve por uma série de fatos históricos e pelo ideário luso-brasileiro de nação que se pretendia construir. Pois, tanto em Portugal, quanto no Brasil, o exército era fortemente criticado, seus oficiais eram indisciplinados e vistos pelos outros países como fracos e desarticulados. Logo, viu-se no método mútuo uma maneira de moldar este setor nas perspectivas da ordem e da disciplina, sentimentos estes que em muitos momentos eram ignorados. Deste modo, esta escola transformaria aquele antigo e indesejado exército constituído por “(...) homens inferiores em bons soldados, conforme a obediência às normas e à hierarquia fosse apreendida e internalizada.” (NEVES, 2003, p. 108)

Já em outro viés, o ensino mútuo tem uma importância notória quanto à história dos cursos de formação de professores no Brasil, pelo fato de que a primeira escola normal de nosso país foi criada em 1835 no município de Niterói, para que se fossem estudadas as maneiras de ensinar por meio do método monitorial. Segundo Villela, o intuito deste curso era capacitar novos mestres e também os que já estavam em atividade. (1999)

Ao professor competia ensinar a ler, escrever e contar (BASTOS, 1999), entretanto, o curso de formação dos docentes era estruturado em seis “disciplinas”:

- a) a ler e escrever pelo método lancasteriano, “cujos princípios teóricos e práticos explicaria”; b) as quatro operações da aritmética, quebrados, decimais e proporções; c) noções gerais de geometria teórica e prática; d) gramática da língua nacional; e) elementos de geografia; e f) princípios de moral cristã. (MATTOS, 2004, p. 281)

Um ponto que deve ser destacado eram critérios exigidos aos interessados em se tornarem professores. Mattos (2004) afirma que só poderiam ser admitidos cidadãos brasileiros maiores de dezoito anos e que soubessem ler e escrever. Além destes pré-requisitos básicos o candidato só seria matriculado ao comprovar “boa morigeração”, ou seja, sujeitos que comprovassem possuir valores morais e boa conduta. Percebe-se que a preocupação com os agentes da formação era realmente enfática, para tanto que estes mestres não poderiam ser estrangeiros, pois “poderiam ameaçar a *obra* que se tinha em vista.” (MATTOS, 2004, p. 281[grifo meu])

Entretanto, a ideia primordial era a de atrair a “boa sociedade” para a função de professor, pois por suas origens e vivências estes “saberiam transmitir os valores julgados fundamentais.” (MATTOS, 2004, p.281) Por estes motivos, eram pagos salários de 20\$000 réis mensais, aos alunos do curso normal, que não tivessem meios para fazê-lo.

OS SUJEITOS DO ENSINO: OS MONITORES

Quando se fala em método mútuo, o centro das discussões, em geral, são os monitores. Este, de fato, é o grande diferencial dessa proposta.

O monitor exercia diversas funções dentro de sala de aula, ele ensinava, corrigia, organizava e sancionava quando necessário. (NEVES, 2003) (BASTOS, 1999) (LESAGE, 1999) Na realidade, o monitor era quem, de fato, trabalhava com a turma, é ele que desenvolvia as atividades, ao mestre cabia apenas ensinar os próprios monitores e organizar as atividades e a rotina (BASTOS, 1999). Encontramos outra nomenclatura para a forma de nomear estes agentes do ensino, Lancaster se refere aos monitores como decuriões (1823 apud NEVES, 2003).

Em seus manuais, Lancaster pontua quais os critérios para a escolha de um monitor. O primeiro e essencial era que este agente soubesse fazer a lição que ensinaria. Assim, deveriam ser nomeados aqueles que estavam uma turma adiantados. Desta forma, os alunos da segunda classe seriam decuriões dos da primeira. Apenas a partir da quinta classe que poderiam ser escolhidos alunos da mesma turma. (NEVES, 2003)

A exigência sobre o monitor era grande, pois caso um pupilo não aprendesse a culpa não seria sua e sim de seu monitor responsável. Logo, este agente necessitava estar sempre atento, buscando sanar qualquer dúvida e mantendo seu grupo organizado e disciplinado. O professor deveria pressionar seus decuriões para que estes

desenvolvessem seus trabalhos com o intuito de promover sempre em maior quantidade e mais rápido seus pupilos. Deste modo, a organização do monitor era fundamental e este sentimento deveria ser propagado aos demais com menor instrução. (NEVES, 2003)

Entretanto, cabe salientar que esta tarefa era estrategicamente dividida, havendo vários monitores para cada sala, desempenhando suas funções sempre orientadas e fiscalizadas pelo professor. Neves descreve sete categorias de decuriões, todavia, não se pode afirmar com certeza se haviam apenas estas. Elas são:

- o monitor da palavra, que era o encarregado de alguma ordem em especial. A um sinal dado por esse monitor, as ordens deveriam ser executadas prontamente;
- o monitor de esquadrejamento, que era responsável pelos cartazes de ensino que ficavam pendurados no quadro;
- o monitor de assiduidade ou dos faltosos, que verificava a assiduidade;
- os monitores inspetores, que eram os monitores que tinham a responsabilidade de verificar como andava o desenvolvimento das turmas;
- o monitor geral, que avaliava se todos já sabiam ler antes de fazer o exame com o mestre.
- o monitor de lousas, que era responsável pela manutenção e pelo cuidado das lousas;
- os monitores diários, que eram designados por um dia para distribuir material em classe. (NEVES, 2003, p. 155)

Na figura a seguir observa-se alguns destes monitores desempenhando suas funções. Logo a frente, ao lado do professor pode-se ver o monitor geral aparentemente indicando alguma letra que possivelmente deveria ser recitada. Situados nas laterais das fileiras nota-se seus monitores responsáveis, estes passavam as lições respectivas para cada nível e atuava como um líder a quem os alunos deviam respeito e quem os ensinaria.

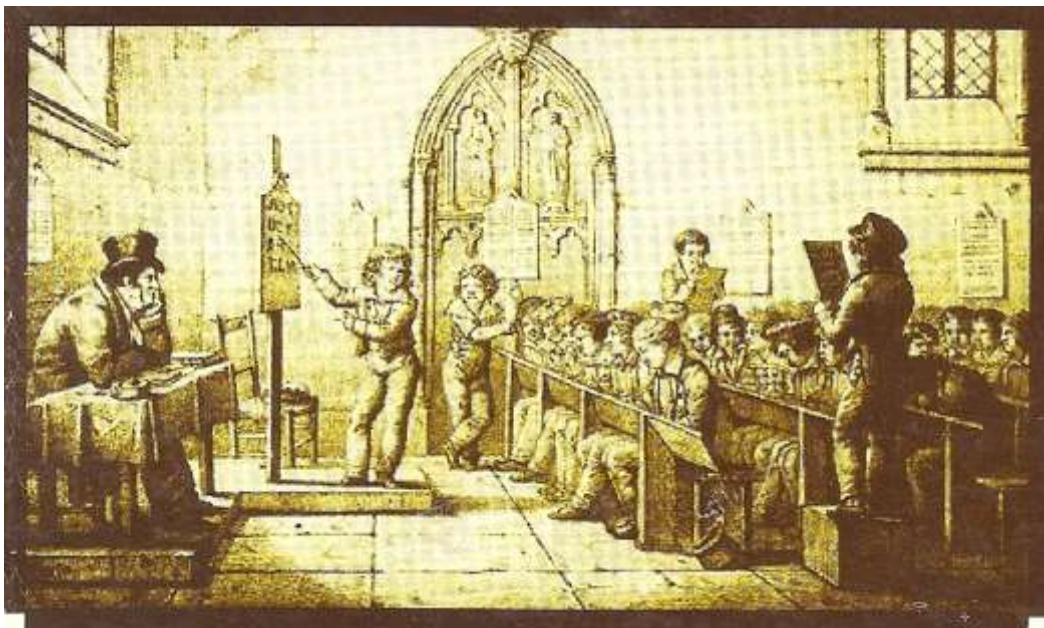


Figura 3. Uma classe de ensino mútuo. Fonte: BASTOS; FARIA FILHO, 1999, capa)

A escolha dos monitores sempre foi alvo de discussões, para tanto que o próprio Lancaster em seus manuais aponta como deve ser a seleção dos alunos. Segundo Neves (2003), o idealizador do método afirma que os decuriões, além de pertencerem às turmas um ano avançadas, deveriam ter certas características pessoais. Indicava que deveriam ser selecionados aqueles alunos mais indisciplinados e agitados, pois a partir desta escolha eles se sentiriam honrados e melhorariam seus comportamentos.

Embora, o próprio Lancaster descreva como deveria ocorrer este processo de seleção, aqui no Brasil isto não aconteceu, sendo que houve uma mudança no padrão de escolha realmente significativa. Os professores brasileiros não optavam pelos alunos indisciplinados, pelo contrário, apostavam nos mais tranquilos e eficientes (NEVES, 2003). Logo, havendo uma inversão, que com certeza alterava os resultados dentro da sala de aula. Pois, se os indisciplinados não são convidados a participar, não se gera sentimento de honra, conseqüentemente não há mudança de comportamento. Assim, corria-se o risco de motivar a indisciplina e ócio, situações que jamais poderiam acontecer quando aplicado o método mútuo.

Assim, constituía-se um cenário que evidencia a articulação entre os desejos de uma elite e uma proposta metodológica. Havia um método a uma elite, que serviria para a difusão da Ordem e da Civilização.

AS ELITES E A FORMAÇÃO DO POVO.

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

(Lewis Carroll)

Por meio das pesquisas realizadas observou-se uma aproximação entre os propósitos do ensino monitorial e os projetos de nação das elites brasileiras.

O Brasil configurava-se como colônia de Portugal, entretanto, nossas elites inspiravam-se principalmente em países como França, Inglaterra e Estados Unidos (NEVES, 2003; VILLALTA, 2000). Buscava-se nestes países uma maneira de reformar as relações brasileiras e portuguesas, havendo em alguns momentos um grande anseio pela construção de um império luso-brasileiro. (VILLALTA, 2000)

Um dos desejos fundamentais dessas elites era o da industrialização. Portugal tinha, de maneira geral, sua economia baseada na agricultura e não permitia que o Brasil se desenvolvesse também em outro sentido. Os portugueses acreditavam que a colônia deveria apenas fornecer matéria prima e que à metrópole caberia a manufatura. Para tanto, que com o evento da independência dos Estados Unidos, a Coroa portuguesa alinhando-se a Inglaterra fechou os portos para antiga colônia e censurou a imprensa quanto à comentários positivos à tal revolução. (VILLALTA, 2000)

Com a proclamação da independência do Brasil, o desejo de se industrializar cresceu em parte da elite, juntamente associado a outro sentimento que era o da construção de uma Nação. (NEVES, 2003) E por estes e por outros motivos o ensino mútuo cabia como uma luva aos ideários de setores da elite brasileira.

O exército brasileiro e português não eram respeitados e o método contribuiria muito a este setor, pois introjetava nos sujeitos da aprendizagem os sentimentos de ordem, disciplina e respeito aos superiores. (NEVES, 2003) Deste modo, a implantação do ensino lancasteriano favoreceria o fortalecimento e valorização do exército.

Outro ponto a ser discutido quanto a implantação do método no Brasil é a semelhança entre o funcionamento da escola lancasteriana e a divisão do trabalho proposta por Adam Smith (1999). Lins (1999) afirma esta aproximação, e nesta pesquisa um dos objetivos é estabelecer uma comparação detalhada do ensino monitorial e o que Smith discorre em a Riqueza das Nações.

Adam Smith, natural de Kirkaldy na Escócia, é considerado o “fundador” da economia política. Suas principais obras são: *The theory of moral sentiments* de 1759 e *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, mais conhecida como *Riqueza das Nações*, de 1776. Este segundo trabalho:

Trata-se da primeira abordagem sistêmica e abrangente das questões econômicas, tratando da criação e distribuição dos bens e serviços, do dinheiro, do crescimento econômico, do papel das diversas classes sociais e do Estado, do comércio nos planos nacional e mundial e dos mercados, dos tributos e da política econômica, além de resenhar as teorias então existentes. (PESSOAS, 2002, p.16-17)

Em a *Riqueza das Nações*, Smith aponta como criar e ampliar a riqueza, mostrando que existem formas de aumentar a produtividade, sendo a principal destas é a divisão do trabalho. (PESSOAS, 2002)

Smith afirma que a eficiência da divisão do trabalho se dá devido a três circunstâncias:

(...) primeira, o aumento de destreza de cada um dos trabalhadores; segunda, a possibilidade de poupar o tempo que habitualmente se perdia ao passar de uma tarefa para outra; e, finalmente, a invenção de um grande número de máquinas que facilitam e reduzem o trabalho, e tornam um só homem capaz de realizar o trabalho de muitos. (SMITH,1999 , p.83)

Agora serão estabelecidas comparações com o intuito de evidenciar estas semelhanças. Pensemos, primeiramente, no aumento da destreza do trabalhador. O mestre por tanto repetir seus atos de punir, delegar ações aos monitores, organizar avaliações para até 1000 alunos tem estas habilidades ou funções aprimoradas. Smith afirma que “ao tornar essa tarefa na única ocupação de toda a sua vida, faz necessariamente aumentar muito a destreza de cada trabalhador.” (1999, p. 84) Logo, se antes, no método individual, o professor era responsável até por organizar o espaço, agora no ensino mútuo ele apenas executa poucas tarefas. Segundo Smith (1999) esta fragmentação do trabalho seria sinônimo de destreza, agilidade e eficácia no que se pretende fazer.

Como anteriormente descrito no ensino monitorial as atividades eram cronometradas minuto a minuto, para tanto que o relógio era um acessório essencial na escola lancasteriana (NEVES, 2003). Isto revela uma grande aproximação com a divisão trabalho. O texto a *Riqueza das Nações* defende que “Qualquer homem normalmente aproveita a mudança de ocupação para um pouco de descanso.” (SMITH, 1999, p. 85) A crítica feita tanto ao método individual, quanto ao simultâneo era

justamente o tempo que se perdia na mudança de uma tarefa para outra. Principalmente, no ensino individual, pois enquanto o professor orientava um aluno o restante da sala permanecia no marasmo (LESAGE, 1999).

No desenvolvimento da rotina do ensino mútuo a divisão e organização do tempo eram questões essenciais. Gallego (2008) aponta que “tentava-se garantir a qualidade do tempo empregado mediante o controle ininterrupto, anulação de tudo o que pudesse perturbar ou distrair o aluno.” (p. 227) Deste modo, pode-se transpor alguns desses pressupostos referentes ao ensino monitorial com o que já foi dito por Smith (1999). Esta racionalização do tempo nos remete a ideia de “civilizar” o povo, pois quando desde pequenos nos habituamos a trabalhar em determinado ritmo espera-se que quando introduzidos no mundo do trabalho se faça o mesmo.

Smith (1999) afirma que pelas características da vida no campo, o homem é pouco produtivo, pois este troca de ferramentas e atividades a todo momento, logo nesses intervalos se aproveita para folgar. Assim, o autor afirma que estes trabalhadores são “quase sempre desleixados e preguiçosos.” (p. 86)

Já quanto à invenção de máquinas que realizariam partes do processo, estabelece-se aqui uma comparação com os monitores, tendo em vista que estes trabalhavam de maneira mecanizada e facilitavam as atividades do professor. Sabe-se que na realidade, assim, como as máquinas, quem, de fato, realizava o trabalho no ensino mútuo era o monitor. Smith (1999) descreve que o aperfeiçoamento das máquinas geralmente se dá a partir de um operário que deseja folgar no trabalho, logo, acaba por construir maneiras de se ver livre de determinadas tarefas e assim pode fazer outras coisas. Por isso a otimização do tempo é tão valorizada tanto em relação à divisão do trabalho, quanto ao método monitorial. Todo tempo deveria ser destinado ao trabalho, para gerar maior lucratividade e resultados.

O exemplo dado pelo autor, quanto ao desenvolvimento de máquinas para a dinamização do processo industrial é o da máquina a vapor que antes necessitava de um operário para abrir e fechar a comunicação entre o cilindro e a caldeira, e em outro momento já não precisava mais, pois segundo ele

Um desses rapazes, que gostava mais de se divertir com os companheiros, observou que, atando um fio à válvula que abria essa comunicação e prendendo-o outra parte da máquina, a válvula abria e fechava sem ser necessário ele mexer-lhe, deixando-o livre para se divertir com os camaradas. (SMITH, 1999, p.87)

Esse rapaz no caso do ensino monitorial seria o próprio Lancaster ou o professor, pois ao se ver em necessidade foram se criando diversas modalidades de monitores, e deste modo, estabelecendo uma divisão do trabalho em sala de aula. Assim, ao se dividir a escola por setores, onde cada indivíduo realiza seu trabalho solitariamente e tem seu tempo otimizado de maneira radical manifesta-se a idéia do currículo oculto subjugando os conteúdos formais. Um sistema que se estabelece a partir de todas estas características anteriormente citadas e difunde a competição entre os iguais e a obediência cega nas relações hierarquizadas fica claro o desejo de preparar as crianças para a vida no interior das fábricas.

Quando se defende uma educação voltada para a interiorização da dinâmica fabril, esta proposta de formação de uma classe operária pela escola se evidencia. As elites acreditam ter direito de enquadrar o povo em uma cultura industrial, sendo que os benefícios de enriquecimento seriam apenas para esta classe dominante. As camadas populares fazem parte de projetos dos quais não tem conhecimento e nem faz parte do planejamento conscientizá-las disso. São tratadas como algo a ser direcionado, como uma massa a se guiar de acordo com os interesses de grupos dominantes.

Sendo assim, uma cultura industrial no Brasil seria introduzida a partir deste método. Entretanto, não interessava a todos se educarem a maneira fabril. Desde seu princípio há uma contradição interna no sistema educacional brasileiro. Uma dualidade no projeto de oferta de educação: uma escola para ricos e outra para pobres.

Quem possuía recursos financeiros iniciava seus estudos com tutores particulares e posteriormente estudaria em liceus, seminários ou (preferencialmente) o Colégio Pedro II. (CARVALHO, 2003)

Havia uma discrepância entre a escolarização das elites e o resto da população, para tanto, que Carvalho utiliza uma expressão ao iniciar um capítulo de seu livro, que aponta justamente este abismo entre uma classe e as outras: “Uma ilha de letrados num mar de analfabetos.” (CARVALHO, 2003, p. 65)

O ensino mútuo era aplicado em escolas destinadas às camadas populares, para os que seriam o “chão de fábrica”. Esta escola era pobre e para pobres, ensinava ler, escrever e contar, mas o que parece realmente interessar são os conteúdos do currículo oculto. Silva afirma que currículo oculto é, ou melhor, são:

(...) características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de

autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. (2007, p. 78)

Logo, a mecanização, a obediência aos superiores, a organização e o silêncio eram características muito desejadas quando se idealizavam o operariado, assim, uma escola que introjetasse desde cedo estes hábitos era o que o Brasil precisava para moldar sua classe trabalhadora. Lins afirma que o método lancasteriano representava para as elites dirigentes “uma proposta redentora para a classe operária, para os setores da produção que carecem de um operariado dócil, disciplinado e que possuam os conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética.” (1999, p. 78)

Silva (2007) ainda pontua que por meio deste currículo oculto se ensinam e reforçam tanto os padrões desejáveis às classes dominadas, quanto às dominantes. Desta maneira, quando Carvalho (2003) descreve esta formação das elites e Mattos (2004) as propostas de formação do povo, evidencia-se esse “ensinar” dos papéis sociais. Existiam dois projetos de escolarização que correspondiam à ideais de homem completamente distintos.

Para Hobsbawn (1988) esta burguesia, que aqui nesta pesquisa foi chamada de elite, se vê de maneira diferenciada das outras classes. Eles não se colocavam como sujeitos a serem civilizados, “estavam certos da própria civilização.” (HOBSBAWN, 1988, p.233) O Brasil era um país à se civilizar, mas não à todos, logo, projetos de educação diferenciados para necessidades diferenciadas.

A PROMESSA QUE NÃO SE CUMPRIU: ALGUMAS HIPÓTESES SOBRE O INSUCESSO DO MÉTODO LANCASTER.

Mesmo vinculado a todo este tramite do projeto de construção da nação brasileira, o ensino monitorial não se desenvolveu aqui tão bem quanto na Inglaterra ou França. Existem relatos de escolas funcionando a partir deste modelo até o início da primeira república (NISKIER apud NEVES, 2003), entretanto, a articulação de um sistema educacional, proposto pelas elites, não aconteceu. Há diversas explicações para este fenômeno, alguns autores afirmam que não havia condições de infraestrutura (AMBROGI, 2005), outros pela inexistência de professores habilitados para desenvolver o método (GONDRA; SCHUELER, 2008), entre outras hipóteses.

Uma das possibilidades encontradas a partir das pesquisas realizadas é o paralelo entre a constituição das relações dentro do modelo fabril e as especificidades dos “brasileiros”. Holanda afirma que o povo brasileiro tem uma característica que está ligada ao sentimento de intimidade no interior das relações de trabalho. Este sentimento está diretamente vinculado a idéia de família. Ao transformar o empregado, ou o aluno, em um simples número, as questões do afeto e proximidade são negadas.

Foi o moderno sistema industrial que, separando os empregadores e empregados nos processos de manufatura e diferenciando cada vez mais suas funções, suprimiu a atmosfera de intimidade que reinava entre uns e outros e estimulou os antagonismos de classe. (1995, p. 142)

Quando Neves (2003) discorre sobre o que Lancaster estipulava quanto a adoção dos alunos mais desatentos para monitores, e o que na realidade aconteceu no Brasil foi a escolha dos mais esforçados e inteligentes, evidencia-se o caráter afetivo da nação brasileira. Como o professor escolheria um aluno que não se interessa pelo que ele diz, ao invés que reconhecer e valorizar aquele que o respeita e provavelmente o admira ?

Holanda (1995) salienta que quando se fragmenta o trabalho e se afastam empregadores e empregados, ocorre um fenômeno de irresponsabilidade da parte dos que dirigem em relação aos que executam os trabalhos. De fato, no ensino monitorial o professor se abstém da responsabilidade do aprendizado dos alunos, e delega esta função a outros empregados (alunos). Logo, estas características do sistema industrial que ficam evidentes no ensino lancasteriano acabam por impedir a implantação, de fato, desta metodologia. Para tanto que sempre que se reclamava a respeito do método, se reivindicava o retorno do método individual (GONDRA; SCHUELER, 2008), que se aproxima muito mais dessas características brasileiras de afetividade.

Mattos (2004) afirma que existiam oposições no interior da elite imperial brasileira, e a principal delas era justamente entre Luzias (liberais) e Saquaremas (conservadores). Entretanto, a vertente conservadora, em geral, tinha suas ideias e projetos implantados devido o apoio dos latifundiários, vendedores de escravos e antiga aristocracia colonial, em resumo da classe dominante do período.

Deste modo, quando ao longo desta monografia se evidenciou o caráter liberal do ensino monitorial, juntamente aos estudos anteriormente produzidos que salientam o fracasso deste método, só resta pensar que este projeto por ser de cunho liberal foi deixado de lado. Não se investiu realmente para que a proposta se realizasse de fato, pois aos Saquaremas não interessava escola a todos, para eles conservar a dualidade

social era fundamental. Estas elites desejavam a manutenção de uma Ordem que significava garantir as relações de poder entre classes, como afirma Mattos (2004) isto consistia em fortalecer a contradição do status quo Colonial.

Logo, em consonância à Lins (1999), considera-se um dos fatores mais decisivos para a não efetivação do ensino lancasteriano foi, justamente, seu caráter liberal em uma sociedade avessa a este modelo. Como uma escola pode defender um ideal de igualdade em um país escravagista, sendo que em algumas províncias a população escrava ultrapassava a livre. Assim, o fracasso do método mútuo “(...) é consequência da própria estrutura agrária e escravocrata, pautada na relação senhor versus escravo. (LINS, 1999, p. 90)”

Embora, não se possa apresentar uma conclusão de fato a respeito do fracasso do ensino monitorial em terras brasileiras, nesta monografia, julgou-se de maior relevância e pertinência, o cenário que se estabelece ao relacionar as elites conservadoras e o caráter liberal desta metodologia. Em um país escravocrata, onde a diferenciação e o subjugar do outro são rotineiros, uma escola liberal não cabe.

De forma alguma defende-se aqui uma escola liberal na atualidade. Entretanto, se faz necessário pensar que no Brasil nem esta escola liberal aconteceu. Continua-se em uma configuração conservadora de educação, onde nem os modelos idealizados de igualdade acontecem. Reforça-se diariamente a contradição e a oposição em uma luta de classe, seja na escola, ou na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O passado não conhece o seu lugar: está sempre presente.

Mário Quintana

Como diz a epigrafe destas considerações, o passado está sempre presente. A todo o momento se vê refletido em algumas situações os ideais, as decisões, erros e acertos de nosso passado. Quando se propôs estudar o método mútuo e as elites imperiais não se tinha em mente evidências e aproximações tão claras entre século XIX e XXI. Ainda existem muitos resquícios daquela escola imperial no discurso de nossos políticos e no currículo oculto (SILVA, 2007) que invade as salas de aula e acaba por definir objetivos, ações e, conseqüentemente, resultados.

Desta maneira, buscou-se salientar as propostas educacionais diferenciadas para os sujeitos de classes sociais distintas. Pois, assim, quando contrapomos aquele cenário do século XIX e a atualidade algumas semelhanças se evidenciam. Escola brasileira sempre foi dual, o atendimento e o que se espera do sujeito está diretamente vinculado a sua origem social e econômica. Logo, quando se apontam nos meios de comunicação e nas falas de senso comum que a escola pública de hoje é de baixa qualidade, cria-se uma ilusão de que um dia a escola destinada às camadas populares tenha sido de fato boa.

Quando a questão é a educação do pobre o mínimo é suficiente, porque como foi dito esta escolarização só acontece, pois servirá em alguma parte de algum plano dos dirigentes deste país. Seja pela civilização, pela ordem, pelo voto, pela obediência, ou por qualquer outro motivo, esta escola serve a alguém que na realidade nunca é o povo realmente. O dualismo educacional só é tratado pelos estudos da história da educação a partir de Capanema, no entanto, questiono se esta dualidade sempre aconteceu. Talvez não tenha acontecido porque, por exemplo, em relação ao método mútuo esta escola para o povo mal saiu do papel, pouco foi feito e a proposta das elites acaba em si mesma.

Neste contexto não há uma escola excludente e sim uma sociedade que exclui desde as primeiras oportunidades. Deste modo, como discursar sobre ideais liberais, se a igualdade, característica fundamental desta corrente, já é corrompida desde o nascimento do sujeito. Dia após dia esta exclusão vai se reforçando e evidenciando um

país gritantemente desigual. Temos o terceiro pior índice de desigualdade social do mundo segundo PNUD, como pensar em uma escola igualitária se o contexto no qual ela está inserida é completamente o contrário.

A criança proveniente das camadas populares não tem o direito de sonhar, desejar, escolher seu próprio destino. Sua vida é limitada a partir de seu berço, e a escola é mais uma instituição que reafirma este fenômeno perverso. Mata-se o sonho antes mesmo de concebê-lo.

Assim, para se repensar a escola, precisamos repensar este modelo econômico do qual vivemos. Não há possibilidade de se construir uma educação que desenvolva o ser humano de maneira integral, enquanto nosso país for configurado como uma contradição, como uma oposição latente entre os que têm dinheiro e os que não têm. Não há como existir uma escola realmente de qualidade para todos, enquanto houver pessoas que passam fome.

REFERÊNCIAS

AMBROGI, I.H. **Os Paradeiros da Escola Primária Pública Paulistana (1922-2002):** representações sobre o tempo, espaços e os métodos. 2005. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASTOS, M.H.C. O ensino mútuo no Brasil (1808 -1827). IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar:** o método monitorial/ mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. IN: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.de.; VEIGA, C.G. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, R. A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar:** o método monitorial/ mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLEGO, R.C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo:** heranças e negociações (1846 – 1890). 2008. 387f. Tese (Doutorado em História e Historiografia da Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GONDRA, J.G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBSBAWN, E.J. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLANDA, S.B.de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar: o método monitorial/ mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

LINS, A.M.M. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar: o método monitorial/ mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

MATTOS, I. R. de. **O tempo saquarema: a formação do estado imperial**. 5 ed. São Paulo: Hucited, 2004.

NEVES, F.M. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

NEVES, F.M. **O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf Acesso em: 15 Ago 2009.

NARODOWSKI, M.;LÓPES C. El mejor de los métodos posibles: La introducción Del método lancasteriano em Iberoamerica em El temprano siglo XIX. IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar: o método monitorial/ mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

PESSOAS, S. Valor, capital e riqueza nos primórdios da economia política. IN: CARNEIRO R. (org.) **Os clássicos da economia**. São Paulo: Ática. 2002.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

SOUZA, R.F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890- 1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

VILLELA, H. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. IN: BASTOS, M.H.C. (org); FARIA FILHO, L.M. de (org.) **A escola elementar: o método monitorial/ mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.