

Uma questão de método

O Ensino Individual, Mútuo e Simultâneo no Império Brasileiro

Dra. Carla Simone Chamon

Abstract

This article presents some considerations on the matter of teaching methods for elementary education in 19th century Brazil. At that time the organization of elementary school was only beginning, being the definition of the teaching method to be used by teachers one of the central issues discussed by those in charge of organizing school and education. Highlighting the importance of ordaining and regulating school's time and space, the history of teaching methods in Brazil's 1800's will be approached here from its theoretical conceptions and the normative procedures present in the country's ruling elite's discourse practices.

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la cuestión de los métodos de enseñanza para la educación elemental en Brasil del siglo XIX. En ese periodo la organización de la escuela elemental en el país aún daba sus primeros pasos, siendo la definición del método de enseñanza a ser utilizado por los profesores una de las cuestiones central en las discusiones de los sujetos encargados de organizar la escuela y la educación. Acentuando la importancia de ordenarse y regularse el tiempo y el espacio escolar, la historia de los métodos de enseñanza en el período oitocentista brasileño, va a ser aquí analizada a partir de sus concepciones teóricas y de los dispositivos normatizadores presentes en las prácticas discursivas de las elites dirigentes del país.

Organizar, ordenar, disciplinar, controlar, normatizar. Essas são algumas palavras que podem ser utilizadas para se falar do século XIX e de seu ideal de ordenação e racionalização da sociedade. Esse ideal, que permeou o ocidente oitocentista, surgiu na tensão provocada pela irrupção das massas no cenário político. Se o século XIX foi o século do triunfo da burguesia, ele foi também, e como contraponto, o século em que as massas invadiram o social e se fizeram, de maneira explícita, protagonistas da história. A luta da classe trabalhadora por inserção nesse mundo marcado pela hegemonia burguesa, levou as elites a elaborar outras estratégias e mecanismos para governar, buscando normatizar direitos e ordenar as coletividades "desordenadas", colocando cada um em seu lugar.

A organização e a expansão da escolarização no século XIX foi uma das múltiplas facetas desse processo, na qual se percebe também a obsessão oitocentista pela organização racional do social. Do projeto de expansão da

instrução escolar básica para toda a população decorria a necessidade de organizá-la de maneira a atingir esse objetivo.

Herdeira dos ideais revolucionários franceses a educação foi relacionada ao aperfeiçoamento social. Estratégia de construção do futuro, através dela buscava-se formar o cidadão civilizado e “unificar quaisquer possíveis dissonâncias”. Nesse período, progresso social e difusão de conhecimentos se misturavam e criavam no imaginário social o mito da educação e da escola como agente regenerador do homem. Assim, escolarizar minimamente toda a população, espalhar os conhecimentos em todas as classes da sociedade, se colocava como tarefa necessária, na medida em que o conhecimento e o saber verdadeiro e racional deveriam ser difundidos para se alcançar o progresso e a felicidade geral. Projeção utópica, a educação era colocada como fator-chave para o desenvolvimento social e para a criação do homem moderno, ao mesmo tempo indivíduo e cidadão, autônomo e socializado. Se o imaginário social é o que indica para uma coletividade as suas possibilidades de ação (BAZCKO, 1985), o século XIX, conjugando razão, ciência e instrução, acreditava na possibilidade de um progresso inexorável e ilimitado e na escola como um dos agentes capaz de promovê-lo.

Na América Latina, a partir dos processos de independência ocorridos no início do século XIX e em estreita relação com a construção desses estados, a educação escolar passou a ser uma das preocupações freqüentes da elite dirigente, uma vez que a consolidação dos estados nacionais parecia não ser realizável sem a materialização de uma política educativa, estratégia para incorporar um número maior de pessoas no âmbito geralmente chamado de “civilização” (WEINBERG, 1984). Com status de “razão de estado”, conforme aponta Nadorowski e López (1999, p. 67, 68), a escola passou, então, a ser alvo de “meticulosa y racional organización”.

Também no Brasil, no início do período imperial, a ligação entre civilização, progresso da nação e avanço da instrução, perpassava os discursos dos estadistas, e a escola começava a ser apontada como agente ordenador da população, indispensável na constituição da nacionalidade:

os conhecimentos que aí [na escola primária] se adquirem são indispensáveis não só para tratar dos negócios domésticos, mas ainda para bem desempenhar todos os deveres do cidadão. Fora uma tirania que o Estado impusesse aos seus membros obrigações sem lhes dar ao mesmo tempo meios de as bem conhecer e cumprir. (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1835, p. 4)

Nesse sentido, uma das tarefas reclamada como primordial era a organização da instrução elementar, possibilitando levar aos homens livres os rudimentos do ler, escrever e contar, bem como os princípios da moral cristã e da constituição política do país. No período oitocentista brasileiro, o debate acerca dessa organização estava associado, entre outras coisas, à escolha do método de ensino a ser utilizado nas escolas¹. Essa discussão ocupou, em grande medida, as elites dirigentes do país. Era uma constante nos relatórios de presidentes de diversas províncias do país a referência à necessidade de se adotar métodos de ensino para melhorar e uniformizar a instrução pública. A busca em modernizar os métodos de instrução passava, inclusive, por iniciativas de se enviar professores ao estrangeiro. Segundo Maria Helena Bastos, em 1820, o Conde da Barca, ministro de D. João VI, teria enviado um professor para a França com o propósito de estudar a possibilidade de aplicação do método mútuo no Brasil (BASTOS, 1997, p.126). Em 1835, a Bahia, pelo menos no nível legislativo, também adotou a medida de enviar professores para fora do país para estudar os melhores métodos de ensino. Em Minas Gerais, efetivamente, dois professores foram enviados à França em cumprimento à lei provincial de março de 1835, para lá estudar o método de ensino ali adotado e divulgá-lo aqui.

Essa discussão aliava-se também à da formação do professor, através das Escolas Normais, os quais deveriam não só dominar os conhecimentos a serem ensinados aos discípulos, mas também o melhor método de ensino: “não pode haver boas escolas sem professores que saibam ensinar, e ninguém pode ensinar, menos ainda ensinar bem, sem ter aprendido não só as matérias do ensino, mas o método de ensiná-las” (Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1868, p. 24). Aqui, frente à figura do antigo mestre, a discussão sobre métodos de ensino possibilitava a construção da figura do mestre normalista, capaz de dirigir sua aula de maneira a garantir a disciplina e o aproveitamento racional do tempo².

Em seu verbete *méthode*, Ferdinand Buisson (1888, p. 1898) definia método como um conjunto de procedimentos adotados, de maneira consciente e refletida, para realizar uma obra e levá-la a bom termo. Sistema com princípios racionais e regras gerais, o método era tomado como condição de sucesso de qualquer atividade, devendo, por isso mesmo, ser aplicado à educação. Rodrigo J. F. de Brettas, diretor geral da instrução da província de Minas Gerais, em seu relatório do ano de 1859, afirmava que “para que bem se avalie o poder dos métodos, basta que se atenda para o progresso das ciências depois de Bacon e Descartes que metodizaram seus estudos ou investigações” (Relatório do Presidente de Província de Minas Gerais, 1859, Anexo).

Mas até a década de 1870, falar em método de ensino não era falar em formas de ensinar, mas sim em formas de organização espacial e temporal da escola. Segundo Luciano Faria Filho (2000, p. 143), foi, sobretudo, a partir desse momento que a discussão sobre método passou a girar em torno da relação ensino/aprendizagem. Até então, o pressuposto básico, era de que o professor ensinava (o que significava principalmente passar e corrigir exercícios) e que o aluno aprendia, recaindo a preocupação, em termos de método, na organização das classes, disposição dos alunos e aproveitamento do tempo. Nesse período, os métodos se preocupavam com uma distribuição, adequada e racional, do tempo e das tarefas. Como assinala Viñao Frago (1998, p. 16), ao discorrer sobre sistema e métodos de ensino na Espanha na primeira metade do século XIX, seja o ensino simultâneo, mútuo, ou misto (nunca o individual), a marcha da classe seguia “uma ordenação sucessiva e ininterrupta de atividades [...], uma distribuição de tempos e tarefas como engrenagem ou mecanismo”.

A questão sobre o processo de ensino-aprendizagem – como o aluno aprende – aliado a uma nova concepção de infância e do aluno como sujeito cognoscente ganhou centralidade como método de ensino no último quartel do século XIX, com o método intuitivo. Nele havia uma outra percepção de método, que passava a incidir diretamente, e principalmente, na relação ensino-aprendizagem, sendo a organização espaço/tempo da escola uma decorrência dessa relação³.

Assim, buscando uma organização para a escola primária no Brasil do século XIX, os dirigentes do país procuraram métodos que possibilitassem uma racionalização dos tempos e espaços escolares. De uma maneira geral, e com diferentes aplicações pelas províncias, podemos dizer que os métodos de ensino experimentados nesse período foram: o individual, o mútuo e o simultâneo, bem como algumas combinações entre os mesmos, denominadas de métodos mistos.

A história dos métodos de ensino no período oitocentista brasileiro é ainda pouco pesquisada. Não existe uma maneira única de acerrar-se dessa história. Acredito que um trabalho sobre o tema deva considerar a concepção de cada método, a legislação/regulamentação que lhe acompanha e as suas práticas no interior das escolas. Segundo Viñao Frago (1998, p. 8), “teoria, legalidade e realidade não coincidem”, mas também não podem ser vistas como “compartimentos estanques ou que diferem totalmente”. Na verdade, esses diferentes pontos de vista, segundo o autor, “se determinam e influem entre si”, sendo que cada um desses três aspectos nos traz vestígios e impressões dos outros dois. Se esses três aspectos são válidos, é quase indispensável dizer que esta é uma tarefa impossível dentro dos limites deste artigo. Assim,

o que aqui se tentou fazer foi uma discussão dos métodos, considerando sua concepção teórica e a questão dos dispositivos normatizadores, a partir das práticas discursivas das elites dirigentes das províncias, esperando que, minimamente, as impressões digitais das práticas da sala de aula possam se mostrar também aí.

O Método Individual

O método de ensino individual foi largamente utilizado no Brasil oitocentista, principalmente nas zonas rurais e na instrução doméstica. Nele, mesmo com vários alunos, o professor ensinava a cada um separadamente. Durante a aula, o professor chamava cada aluno e lhe dava atenção individual por alguns minutos. A característica principal desse método era o fato de que os alunos ficavam grande parte do tempo sem contato direto com o professor, o que passou a ser criticado no século XIX como fator gerador de tempo ocioso e indisciplina.

Segundo Francisco de Assis Peregrino, professor mineiro, o método individual era moroso e produzia “mesquinhos resultados”, em virtude do tempo ínfimo que cada aluno tinha de lição, junto ao professor. Em seus cálculos, na melhor das hipóteses e em condições ideais (ausência de interrupção, alunos disciplinados e professor talentoso), com uma turma de 40 alunos, três horas de aula pela manhã e três pela tarde, “no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita e 1/2 de cálculo”⁴.

Esse método funcionava relativamente bem quando se tratava de instruir a poucos. Segundo Buisson (1888, p. 2788), em seu verbete *simultané (enseignement)*

na presença de uma auditório restrito, com crianças que diferiam notavelmente por idade, por grau de desenvolvimento intelectual, pela posição social, os mestres se acreditavam obrigados a dar a cada um e separadamente o ensino que lhes convinha.

Por essa razão, na Europa de fins do século XVIII e início do XIX, com o aumento da demanda pelo ensino por parte das camadas populares e a consequente expansão da escolarização primária a cargo do Estado, esse método foi criticado como moroso e dispendioso. Tornava-se necessário um método mais econômico e racional, capaz de atender à educação de muitos. Foi, então, em oposição ao sistema individual de ensino, criticado pela sua ausência de uniformidade e racionalidade, que outros métodos de ensino

surgiram como alternativas para a escola elementar e sua expansão para as camadas populares.

No Brasil, apesar das críticas e dos constantes esforços em se organizar de maneira mais racional e eficaz o ensino primário, adotando-se novos métodos – como o mútuo e o simultâneo - o método individual foi utilizado durante todo o século XIX. Segundo relatórios de presidentes de província, ele era mesmo o mais praticado, puro ou combinado a outros métodos. Na província de Goiás, por exemplo, em 1859, o presidente reclamava:

Não me consta que um só dos professores atuais possua a menor noção dos métodos mais aperfeiçoados do ensino primário já adotado em outras províncias do Império: todos se limitam ao uso do método individual, pelo qual aprenderam [...] (Relatório do Presidente da Província de Goiás, 1859, p. 34).

O relatório de Gonçalves Dias (1852) sobre a instrução nas províncias do Pará, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba informava que o método praticado nas escolas era “um arremedo do simultâneo ou do individual, se é que se pode chamar de método ocupar-se o professor de cada indivíduo per si” (*apud* MOACYR, 1939, p. 523). Em São Paulo, no final da década de 1840, o presidente da província reclamava que não havia método de ensino e que os professores lecionavam como seus antigos mestres, apontando para o desconhecimento de métodos novos, utilizados em outras partes do país. Em Minas Gerais, o professor Peregrino, depois de visitar várias escolas também afirmava que “com as mais numerosas modificações, porém sempre com os mesmos defeitos, em todas elas se segue o ensino individual, que é hoje geralmente reprovado”⁵.

Os fatores apontados como causa para a dificuldade de se implantar outros métodos - o que ajudaria a explicar a permanência do sistema individual de ensino - eram a ausência de formação para o professor e a ausência de recursos financeiros para a compra de material didático necessário para o funcionamento desses métodos novos. Sobre esse segundo ponto, a fala do presidente da província mineira em 1853, é bastante elucidativa:

A conseqüência da falta de fundos tem sido a adoção do ensino individual, em quase todas as escolas da província [...]; a instrução primária continua a ressentir-se dos defeitos provenientes do ensino individual que, por sua natureza, aumenta improficuamente [sic] o trabalho do professor, confunde as classes, dificulta ou impossibilita o aperfeiçoamento do ensino, e retarda o

desenvolvimento da inteligência juvenil (*apud* MOACYR, 1940, p. 93 e 94).

Mas, se algumas vezes, e em algumas províncias, temos indícios de que a utilização do ensino individual se fazia pela dificuldade de se implementar medidas necessárias para a adoção de novos métodos, em geral estabelecidos pela lei, é possível também perceber, em outros casos, que a sua permanência se dava não por falta de opção, mas por escolha. Em Santa Catarina esse sistema foi adotado oficialmente em 1848 pela lei de n. 268 que mandava que os professores ensinassem a ler e escrever pelo método individual. No Rio Grande do Sul, mesmo adotando-se oficialmente o método simultâneo, o regulamento de 1864 recomendava que não se desprezasse o método “individual de que se pode tirar bons resultados, segundo o número de alunos, e outras circunstâncias” (Moacyr, 1940, p. 462).

O Método Mútuo

Na década de 1820, aparecia no Brasil a discussão sobre o método lancasteriano ou método mútuo. Criado no final do setecentos, esse método foi utilizado e sistematizado pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, sendo também largamente utilizado na França a partir de 1815. Nele a instrução se baseava no ensino dos alunos por eles mesmos. Um único professor poderia ensinar até mil alunos organizados em decúrias, auxiliados por monitores – daí também esse método ser chamado de monitorial. A princípio, sua razão de ser estaria na necessidade de se instruir um grande número de alunos com economia de tempo e dinheiro, visto que estava em causa a rápida expansão da instrução primária.

Esse método nasceu no bojo da discussão sobre a difusão da instrução elementar às classes trabalhadoras, o que demandava uma maior racionalização do processo pedagógico: ensino mais rápido, uma vez que os trabalhadores não poderiam despender muito tempo na escola em detrimento do trabalho; de baixo custo, uma vez que a educação desses segmentos seria custeada pelo Estado; fundado na disciplina e ordem, de maneira a permitir uma inserção controlada e obediente das massas no cenário político-social.

A discussão central do método de Lancaster girava em torno da organização da sala de aula e da maneira de se viabilizar a instrução de um grande número de alunos com apenas um professor. A base desse ensino

repousava em uma instrução ministrada pelos alunos mais fortes aos mais fracos.

Nas escolas de ensino mútuo, todos os alunos (algumas centenas) ficavam sob a direção de um único mestre, agrupados numa sala única, sem separação, dominados pela mesa do professor, que ficava sob um estrado. Os alunos se dividiam em classes hierarquizadas, organizadas por fileiras, com mesmo nível de conhecimento, dirigidas, cada uma delas, por um monitor. Segundo Pierre Lesage (1999, p. 13), “o termo classe é totalmente exclusivo da noção de arquitetura ou de espaço” e só pode ser compreendido “em relação à aquisição e ao conhecimento; a primeira classe é a dos iniciantes, e a oitava é a dos que concluem o curso”. Cada classe tinha um programa a desenvolver (leitura, escrita e aritmética), divididos em oito graus hierarquizados, percorridos sucessivamente pelos alunos. O mesmo aluno poderia pertencer, ao mesmo tempo, a classes diferentes: ele pode estar na 1ª classe de aritmética, mas 2ª de escrita e na 4ª de leitura, por exemplo⁶.

Os monitores eram os agentes por excelência desse método, dirigindo e transmitindo os conhecimentos nas classes. Segundo Buisson (1888, p. 2001, 2002), no verbete *mutuel (enseignement)*⁷, nesse método, a maioria dos alunos só conhecia como mestre o monitor: “Era através dele, por seu intermédio, que o mestre via, falava, agia”. Eles existiam em diversas categorias e formavam uma hierarquia – monitor geral, monitores particulares de cada classe, ajudante dos monitores e condutores: cada um deles tinha seus privilégios exibidos e uma “ordem absoluta presidida à realização de todas as suas funções”. Cada classe tinha seu monitor escolhido na classe imediatamente superior, pelos seus bons resultados. A dinâmica da aula funcionaria assim: antes de iniciar a aula o professor dava explicações aos monitores de cada classe; quando os alunos chegavam estes repassavam aos colegas de classe os conhecimentos transmitidos pelo professor, ficando este, assim, com papel reduzido. Ele orientava os monitores e, em geral, se encarregava diretamente da oitava classe.

O método fazia uso de material didático diverso: o quadro-negro, quadros de leitura e de cálculo, tabelas ilustradas, pedras de ardósia, além de utensílios necessários à manutenção da ordem. Com grande número de alunos, o controle do tempo, das atividades e dos próprios alunos era previsto de maneira minuciosa. Segundo Lesage (1999, p. 19, 20) a condução de centenas de alunos necessitava de ordens “precisas, rápidas de compreensão imediata”, que permitissem uma comunicação mecânica e hierarquizada, partindo “do professor ou do monitor geral para os monitores e para os alunos, e não no sentido contrário. É um meio de ação, não um meio de trocas”. Em geral, as ordens eram transmitidas pela voz, pela sineta, pelo apito ou por sinais. O

francês Sarazin (*apud*, Bastos, 1999, p. 100), autor de um manual sobre o método mútuo, informava que, numa classe de escrita, por exemplo,

para fazer a entrada dos alunos na classe é dado um toque de sino; a seguir os monitores sobem nos bancos e mostram os números dos telégrafos para os alunos que chegam. Os alunos, de mãos dadas dois a dois, marcham juntos, sobre uma linha, sem bater os pés; para cessar a marcha e obter silêncio, é dado um sinal de apito.

Sarazin afirmava em seu Manual que o toque da campainha ou do apito produzia um efeito mágico. Nas marchas, nenhum aluno virava para trás e o único barulho era o dos passos cadenciados dos alunos. Tudo se passava com solenidade:

Os movimentos transmitidos pelo monitor geral, com uma mímica expressiva, eram executados pela tropa de crianças com uma exatidão pontual. A preparação para os exercícios tinha as suas regras como o exercício e quase mais que o próprio exercício. Passava-se dos grupos para os bancos, da leitura à escrita, da escrita ao cálculo, não somente em ordem, mas de maneira compassada (Buisson: 1888, p. 2000).

Além disso, o método mútuo caracterizava-se por favorecer a emulação, colocando-a como um procedimento de ensino e um meio de educação. Os castigos corporais eram banidos e em seu lugar aparecia um conjunto hierárquico de procedimentos – sanções e recompensas, para estimular o trabalho dos alunos e manter a disciplina e a obediência na sala de aula: “todo trabalho, digno e elogios ou que revele negligências caracterizadas, todo o comportamento meritório ou repreensível é sujeitos a punições ou recompensas imediatas” (Lesage, 1999, p. 21). Entre as recompensas destacavam-se os progressos de uma classe a outra, a possibilidade de tornar-se monitor, a distribuição de prêmios. As sanções variavam de acordo com a infração: ficar isolado num gabinete durante a aula, permanecer na classe após os exercícios, carregar um cartaz designando a natureza da penalidade, ter o nome escrito no quadro-negro, expulsão provisória ou definitiva da aula, dentre outras.

O método mútuo provocou intensos debates e marcou profundamente a didática da escola elementar oitocentista. Com ele, as possibilidades de ampliação e generalização do ensino elementar para as classes populares se tornavam maiores. Apesar de se acentuar o seu caráter econômico (instruir

mais rapidamente com um custo menor), a euforia e o entusiasmo em torno dessa forma de ensino podia ser encontrada também na importância que a disciplina aí ocupava. O método, segundo seus defensores, possibilitaria a disciplinarização dos alunos, especialmente os mais pobres, habituando-os desde cedo à ordem e à regra. Na opinião de Buisson, essa foi a causa principal da sua vulgarização, tanto em alguns países da Europa quanto na América Latina⁸.

No Brasil a discussão sobre o ensino mútuo não tardou a chegar, marcando também, de maneira significativa, a instrução primária desse período, sendo gradativamente implantado de forma oficial, a partir da década de 1820. Data de 1827 a lei que determinava a sua utilização nas escolas de primeiras letras do país, situadas nas capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos em que fosse possível o seu estabelecimento.

Defesa exemplar do método mútuo pode ser encontrada no periódico mineiro *O Universal*. Durante 14 números, de 18 de julho a 22 de agosto de 1825, o jornal publicou uma série de artigos sobre o ensino elementar, ressaltando as qualidades do método: generalizar a instrução elementar, sem grandes despesas para o governo, e "sem que se tire às classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações". Além disso, as causas do sucesso do método estariam em primeiro lugar na "aplicação bem sucedida da disciplina na escola; 2º a emulação bem dirigida; e 3ª não retardar os progressos do discípulo de mais talento fazendo-o esperar pelos outros de menor engenho" (*O UNIVERSAL*, 18 de julho de 1825, *Apud* Faria Filho; Rosa, 1999, p. 180).

As estratégias de disciplina e controle adotadas pelo método mútuo foram louvadas como sendo estratégias que produziam nos alunos um "comportamento bem regulado de obediência, e de subordinação metódica de uma classe a outra; a promoção dos indivíduos não só produz a emulação, mas acostuma-os a olhar o merecimento próprio", de sorte que além da posse dos conhecimentos elementares, o aluno se tornava "um cidadão obediente, útil e morigerado" (*Ibidem*).

Apontado como sendo próprio para se ensinar as últimas classes da sociedade, os fracassos decorrentes da aplicação do referido método no Brasil já eram evidentes no correr da década de 1830. Em 1832, o Ministro do Império, Nicolau Campos Vergueiro, reclamava que o sistema lancasteriano era ineficiente e não apresentava aqui as vantagens proclamadas em outros países e que por isso, o governo estava "disposto a não multiplicar as escolas, onde se ensine por este método, enquanto as existentes se não aperfeiçoarem" (*Relatório do Ministro dos Negócios do Império*, 1832, p. 13). Vários presidentes de província reclamavam da falta de resultados desse método em

seus relatórios. Em 1837, o presidente da província de Santa Catarina afirmava:

Não tem correspondido às nossas esperanças as escolas de ensino mútuo e nem se retirado delas bons resultados [...]. Esta observação tem sido feita em quase todas as províncias do Império, onde se acham estabelecidas semelhantes escolas e mesmo na Corte, onde estão bem montadas e suficientes fiscalizadas (*Relatório do Presidente de Província de Santa Catarina*, 1837, p. 6).

Essa mesma observação pode ser encontrada, por exemplo, na fala do diretor de instrução da Bahia, Abílio César Borges, em seu relatório de 1856, no qual afirmava que o método mútuo, que havia produzido "uma espécie de furor" há alguns anos, se encontrava

sem a mínima voga; pois contra ele se há declarado a experiência e a razão; e na verdade por mais hábil que seja o professor pouco resultado alcançará do ensino mútuo, sendo difícil encontrar monitores zelosos, perseverantes (*Relatório do Presidente de Província da Bahia*, 1856, Anexo, p. 50).

Vários foram os motivos apontados pelos presidentes de província para esse insucesso. Entre eles a ausência de formação dos professores para ensinar o método, escassez de material didático, irregularidade na frequência dos alunos e dos monitores, ausência de prédios adequados para o ensino de muitas crianças.

Em Minas Gerais, no ano de 1835, o delegado do círculo literário de Ouro Preto fez um relatório para o governo da província informando o estado da aula de ensino mútuo da cidade, apontando os defeitos e propondo providências. Advertia, entre outras coisas, que para 300 ou 400 alunos possíveis o edifício era insuficiente; que era necessário o provimento regular de periódico de tabelas, traslados, compêndios e outros utensílios, "sem esquecer os distintivos honoríficos e prêmios, principais agentes da instrução e mesmo da moralidade dos alunos"; sendo também necessário proibir "as longas falências" e as "retiradas arbitrárias dos matriculados", especialmente dos mais adiantados, obrigando-os a "persistir nas aulas e escolas por algum tempo depois de instruídos para servirem de monitores e decuriões nas classes superiores"⁹.

O método mútuo ainda foi utilizado até fins da década de 1840. Mas, em decorrência dos problemas e dos poucos resultados apresentados pela sua

aplicação, já em meados da década de 1830, muitas províncias deixaram de indicá-lo para escolas de primeiras letras. Em geral, o método adotado era o individual, como foi dito anteriormente, ou uma mistura deste com o mútuo. A partir de então, o método simultâneo começou a ser tomado como a melhor alternativa para o país.

Em 1847, o deputado Torres Homem, eminente político do Império, apresentou à câmara do Rio de Janeiro uma defesa do projeto de reforma de instrução pública para a Corte. O trecho em que analisa o método de ensino é primoroso. Ao falar de questões como expansão da escolarização e deficiência na quantidade de escolas primárias existentes, o deputado afirmava que o governo conservava o mesmo número de escolas, mas as desenvolvia para possibilitar a concorrência de 400 a 500 alunos, dirigidos pelo método lancasteriano, ou aumentava o número de escolas menos povoadas e adotava o método simultâneo. Apesar de não ser o expediente mais econômico, Torres Homem defendia essa segunda opção, fazendo uma análise do método mútuo que, apesar de longa, vale a pena transcrever seus principais trechos:

[...] o sistema de Lancaster é radicalmente vicioso, e que, se pôde dar uma instrução superficial, é de todo impróprio para a educação, a qual é, entretanto, a parte mais preciosa e indispensável do ensino. O saber ler e escrever, considerado independentemente do ensino religioso e da educação, pode conduzir tanto ao mal como ao bem. Essa primeira ciência que recebemos na aurora da existência não é um fim, é um meio subordinado ao aperfeiçoamento moral, e sem a qual seria talvez antes prejudicial que útil. Ora o ensino religioso é nulo no sistema dos monitores, porque se reduz à simples recitação material da cartilha. A educação, também aí não existe, porque a intervenção do mestre desaparece diante dos olhos da quase totalidade de seus alunos para ser substituída pela de outros meninos, sem nenhuma autoridade moral sobre o seu espírito.

Que admoestações, que direções fortes e fecundas podem ser dadas por monitores de 10 ou 12 anos, de modo que sejam aceitas por seus jovens companheiros? O mestre e o discípulo apenas se conhecem; nenhum laço de simpatia os une; e a palavra prestigiosa do mestre, que em um ensino todo dogmático impõe a crença e força a obediência, não soa aí ao ouvido do menino. Semelhante sistema era só próprio para o tempo e para as circunstancias do país em que foi inventado. Ele teve a sua primeira entrada nos distritos manufatureiros da Inglaterra, onde quase nenhuma escola

havia para uma inumerável população indigente e embrutecida pela ignorância. De todos os governos que caminham para a frente da civilização, o inglês é o que menos tem curado da educação, do povo. Pela primeira vez, em 1833, o parlamento inglês julgou que era justo apropriar à necessidade da educação de uma parte da renda pública, e autorizou o governo a subscrever com 20.000 libras para construção de escolas públicas. Hoje em dia as coisas mudaram ali de face a este respeito, graças aos esforços das associações filantrópicas. Mas, no tempo a que nos reportamos na falta quase absoluta de escolas, julgou-se um incalculável benefício esse sistema, que permite reunir em um só local 400 meninos, debaixo da direção de um mestre único, ajudado de monitores tomados entre esses mesmos meninos. Era o sistema da máquina aplicado á instrução pública; a escola movia-se sobre o impulso de um principal motor, embora sem nenhum principio de vida. Mais valia isto que nada. Nos países, porém, em que a educação popular excitou em alto grau a atenção de Lancaster, ou nunca foi admitido ou foi rejeitado depois dos primeiros ensaios.

Na Suíça e Escócia, países que podem ser citados sobre a matéria, nunca ele foi introduzido. Em toda Alemanha, diz o Sr. Cousin, não encontrei uma só escola Lancasteriana, nem um só pedagogo que fosse partidário de semelhante modo de ensino. Na Holanda, algumas experiências fizeram-se a princípio, mas sendo mal sucedidas, o método em questão foi para sempre proscrito. Ainda em 1836, diziam os mais ilustres pedagogos desse país ao filósofo francês, citado acima: "Nem mesmo nas escolas pobres e nos asilos da mendicidade nos julgamos com direito de aplicar um tal método, porque é impróprio de seres inteligentes e morais". Na França, por espírito de reação contra o governo da restauração que tendia a concentrar nas mãos do clero a educação da mocidade, preconizou-se o método de Lancaster, em um grande número de escolas eclesiásticas; mas, o espírito de reação passou; reconheceram-se os seus inconvenientes, e o mutualismo achasse hoje ali em completo abandono sendo aplicado ainda em 1.905 escolas, segundo o relatório de 1844 do Sr. Selrandy. Assim o que tem sido repellido em todo o mundo civilizado não podia servir de base ao plano da comissão de instrução; não devia continuar a dirigir o ensino em nossas escolas (*Apud Moacyr, 1936, p. 257/259*).

“Sistema da máquina aplicado à instrução pública”, “sem nenhum princípio de vida”. Aqui, criticava-se a disposição mecânica de objetos e pessoas na sala de aula, a transformação da instrução em uma “engrenagem integrada por objetos e seres vivos que imitavam máquinas” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO: 1998, p. 131). Louvado inicialmente pela economia de tempo e de dinheiro, bem como por sua disciplina quase militar, o método mútuo, com sua mecanização dos processos educativos, pretendeu ser instrumento eficaz para espalhar os princípios elementares do conhecimento às massas populares. Se falhou no seu objetivo, nem por isso deixou de ser importante para a configuração da escola no século XIX. A partir dele, muito se discutiu sobre formação de professores, material didático, castigos, prêmios e recompensas, espaços e tempos escolares. Além disso, como ressalta Faria Filho (2000, p. 142), depois do sistema lancasteriano de ensino a instrução escolar “não mais poderia ser concebida nos marcos da educação doméstica”.

O Método Simultâneo

Em 1850, o presidente José Carlos Wanderley discursava para a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte:

O método individual, acompanhado de todos os preconceitos das velhas escolas, é o que se tem seguido, e continua entre nós, sendo que ainda não teve o poder de estimular-nos, no tocante a este objeto [a escola elementar], os exemplos que diariamente nos dão a Prússia, a Alemanha e outros países da Europa, que com esmero e solicitude tem procurado aperfeiçoar a primária educação de sua mocidade e poupar-lhe o fastio dessas antiquilhas, com que sem a menor precisão se lhe mortificava o espírito e a eternizava, por assim dizer, nas escolas [...] É para mim incontroverso que o método simultâneo se avanta do individual na mesma proporção que a verdade se afasta do engano e do erro. (Relatório do Presidente de Província do Rio Grande do Norte, 1850, p. 6 e 7)

Diante dos poucos resultados apresentados pelo ensino mútuo em expandir a escolarização elementar, o método que passava a ser advogado era o simultâneo. Neste método, o professor ensinava simultaneamente a vários alunos como o mesmo nível de conhecimentos, diferindo assim do individual, visto que a lição era dada a muitos e não a um só; e diferindo do mútuo, pois os alunos recebiam as lições diretamente do mestre e não de monitores.

Utilizado desde a Idade Média nos colégios e universidades, segundo Buisson (1888, p. 2788), apenas os mestres de escolas de primeiras letras escapavam a essa tradição. Essa situação se modificou, na Europa, na segunda metade do século XVIII:

Assim que veio a generosa idéia de instruir as massas, de dar mesmo às crianças mais pobres a soma de conhecimentos tidos como necessários à todos, e isso com um número restrito de mestres, foi necessário pensar em agrupá-los de forma a receber em comum os ensinamentos [...] Foi assim que procedeu J. B. de la Salle. Ele confiou a cada um de seus mestres uma classe inteira, dividida quando muito em três grupos (os fracos, os medíocres, os fortes) que eles deveriam ensinar sucessivamente sobre as matérias inscritas no programa (Buisson, 1888, p. 2788).

Isso podia significar ora o ensino simultâneo da leitura e da escrita, ora a repetição simultânea, em uníssono, das lições pelos alunos. Em torno de fins da década de 1830, seu significado se cristalizava como o de um método pedagógico no qual o professor encontrava-se “no comando da atenção simultânea de todos seus alunos” (Souza, 1998, p. 23). Nesse período, a instrução simultânea não significava o uso de várias salas de aulas. A prática era a instrução de vários alunos divididos em grupos em uma sala única, sob o comando de um professor¹⁰.

No Brasil, a partir das décadas de 1840 e 1850, os governos de algumas províncias já começavam a indicar o simultâneo como o método a ser seguido nas escolas. Seguindo as informações encontradas nos relatórios oficiais do Império, as primeiras províncias a adotá-lo legalmente foram a província da Bahia, em 1836, onde se mandava adotar o método mútuo para um número grande de discípulos e o simultâneo quando esse número fosse pequeno; e a província de Minas Gerais, em 1846¹¹.

Preocupada com o método a ser utilizado nas escolas, o governo da província de Minas contratou dois professores para estudar na França o método de ensino ali praticado. Esses professores, ao regressar, deveriam estabelecer escolas de ensino público em Minas Gerais¹². Assim, baseado em suas observações de viagem, Francisco de Assis Peregrino escreveu, em 1939, um relatório propondo uma nova organização do ensino elementar na província. Peregrino defendia, em seu relatório, a substituição do ensino individual, seguido no Brasil, pelo ensino simultâneo, cujas vantagens estavam sendo apreciadas na França. Se nas escolas onde se adotava o método individual as lições eram dadas a cada aluno individualmente, resultan-

do em desperdício de tempo e demora no aprendizado, no método simultâneo o professor ministraria diretamente as lições a grupos de alunos com o mesmo grau de adiantamento.

Depois de criticar a prática do ensino individual e de mostrar o tempo diminuto que aluno tem de lição nesse método, Peregrino se ocupou em descrever o funcionamento do ensino simultâneo, em uma escola com 72 alunos, com cinco divisões mais ou menos homogêneas em relação ao grau de adiantamento, aprendendo a ler, escrever e contar:

O professor chama diante de si a primeira divisão, todos os meninos têm os olhos fixos em seus livros, começa a lição de leitura, que é por todos aproveitada e dura 18 minutos. Vem depois a segunda divisão e assim por diante, de sorte que o professor trabalha com cada uma delas pelo menos três vezes de manhã e três à tarde [...]

Com mais 12 minutos de escrita e 6 de aritmética em cada turno

Vê-se, pois, que cada divisão terá por dia 36 minutos de lição de leitura, 24 de escrita e 12 de cálculo tudo debaixo da imediata inspeção do professor, além do restante do tempo em que trabalharão sempre, e quase sempre observados pelo mesmo professor.

No relatório do professor Peregrino, algumas questões nos chamam a atenção. Uma delas é o fato de que a organização da sala de aula, a disposição dos alunos e dos utensílios didáticos, a disciplina, os mecanismos de controle, punição e recompensa no método simultâneo eram praticamente os mesmos do método mútuo. O próprio Peregrino afirmava que a aproximação entre os dois métodos era muito grande, principalmente no tocante à ordem e à disciplina e que a diferença essencial, e significativa, do simultâneo estaria no fato dos alunos receberem a lição diretamente do professor: "Classificar os alunos do mesmo grau de adiantamento, e fazer a lição para muitos em lugar de fazer par um só, tal é o método simultâneo, que pode variar ao infinito, conforme a inteligência de cada professor". Em seu dicionário pedagógico, Buisson (1888, p. 2787) também afirmava que o método mútuo era apenas uma forma do simultâneo, não modificando a sua prática de maneira radical: os monitores, "mestres improvisados", eram eles também colocados à frente de um grupo de discípulos, ensinando-os simultaneamente.

Outra questão que merece destaque é que na sua proposta, Francisco Peregrino não descartava a utilização de monitores para auxiliar o professor.

É verdade que estes aqui não eram agentes da instrução, como no método mútuo, mas "logo que a escola é numerosa o professor vê-se na precisão de confiar a vigilantes o ensino de certas divisões, o que prova a grande aproximação entre os dois métodos".

Defendido como método que tinham "a seu favor a opinião dos homens mais ilustrados e mais competentes nestas matérias e a sanção da prática dos países adiantados", a aplicação do ensino simultâneo no Brasil não ocorreu sem problemas. A persistência do ensino individual, a falta de material didático-pedagógico, como livros, para que os alunos pudessem seguir as lições simultaneamente foram alguns dos problemas. Em 1853, o presidente da província mineira reclamava:

Não havendo fundos consignados para aluguéis de casas aos professores, cujas aulas forem freqüentadas por um número de alunos inferior ao algarismo 60, nem para a compra de utensílios, livros, compêndios, traslados, prêmios, etc., é claro que o ensino simultâneo não pode ser praticado, não obstante a lei que o estabelece (Apud Moacyr, 1940: 87)

Racionalização que demora a se implantar, muitos dirigentes reclamavam da prática imperfeita do método, como em Sergipe, em 1864. De acordo com o diretor de instrução dessa província, o método geralmente seguido nas escolas era o simultâneo, "se é que se pode chamar método a anarquia de práticas absurdas" (Relatório do Presidente de Província de Sergipe, 1864, Anexo, p. 7). Segundo a análise da comissão de instrução encarregada de avaliar o ensino na província de Minas Gerais, feita no ano de 1865:

Ora, hoje o que se vê e o que se houve numa classe de ensino primário? Ouve-se um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial. Grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam, e finalmente ninguém aprende. (Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, 1865, Anexo, p. 24).

Na Bahia, o diretor da instrução Dr. Abílio César Borges, depois de reclamar da ausência de uniformidade na organização da instrução entre as províncias do Império, apontava também para a deficiência na formação dos professores:

Confesso à V. Exa. que assistindo a aula de métodos [na Escola Normal] fiquei penalizadíssimo de ver que um homem do quilate e inteligência do Sr. Portela explicando aos alunos por um ano inteiro o modo como se devem os meninos colocar nas carteiras, levantar dos bancos, qual o lado onde devem sair das respectivas classes [...] coisas estas que em uma semana qualquer discípulo aprenderia (Relatório do Presidente da Província da Bahia, 1856, Anexo, p. 45).

Os problemas de utilização dos métodos, seja relativo à formação de professor, seja relativo à disponibilidade de recursos, foi contornado, muitas vezes, através da adoção, não só na prática, mas na legislação, de métodos mistos. Era comum encontrar nas províncias, o amálgama do individual com o simultâneo, do individual com o mútuo e do mútuo com o simultâneo, de acordo com as circunstâncias. Em Minas Gerais, em 1848, o método misto foi definido por um aluno da Escola Normal de Ouro Preto “como a harmonizante escolha das proveitosas partes que compõem os outros métodos (...) ao mesmo tempo [que] expulsa as mais prejudiciais” (Apud ROSA, 2001, p. 172). Talvez seja apressado concluir que, na prática, os professores “se viravam” como podiam, seja reiterando a adoção do modo individual de ensino, seja tirando de cada método o que fosse possível aplicar na prática. Mas é possível perceber aqui um processo de apropriação, no qual os métodos certamente eram reinventados na prática cotidiana do professor.

Além disso, a escolha do método era entendida como uma questão de cifras, devendo variar com o número de alunos, como demonstra o presidente da província do Paraná, em 1854:

A questão do método, que em todos os ramos dos conhecimentos humanos sobressai sempre por sua importância, porque o melhor importa economia de tempo e de trabalho, avulta muito mais na instrução pública. A lei paulista [...] a nenhum deu preferência, nem inculcou como melhor para o ensino das escolas em geral. Não há inconveniente neste silêncio, antes aceito, porque o concurso do método individual, simultâneo e mútuo ou lancasteriano, misto ou simultâneo-mútuo e outros, escusado é decidir-se a lei por um, quando parece certo que a questão de método não passa de uma questão de cifras, dependendo unicamente do número de alunos que pode freqüentar as escolas [...]: uma escola de 15 alunos não há de reger-se pelo mesmo método de uma outra de número dez vezes superior. (Relatório do Presidente de Província do Paraná, 1854, p. 17, 18)

No Maranhão, em 1849, a legislação chegou a determinar as cifras: método individual para freqüência de 10 a 39 alunos, método simultâneo para 40 a 60 e mútuo para freqüência entre 80 a 160 alunos. Assim, a escolha do método a ser empregado se fazia em função do número de discípulos¹³.

A implantação efetiva do método simultâneo para a instrução primária no Brasil só começou a ocorrer no final do século XIX, quando as classes (determinadas pelo grau de adiantamento e, às vezes, pela idade) se transformaram, cada uma delas, em sala de aula, originando a escola graduada (Faria Filho, 2000, p. 142). Com a construção de espaços apropriados – os grupos escolares¹⁴ – a classe se tornava a unidade organizativa do ensino primário, possibilitando a instituição de ritmos simultâneos de aprendizagem.

Conclusão

Em consonância com a necessidade de expandir a instrução, a discussão sobre métodos de ensino no Brasil até a década de 1870, acabou por girar em torno de qual organização espaço/temporal que melhor possibilitaria realizar esse objetivo. Assim, os métodos mútuo, simultâneo e misto surgiram como ruptura com o individual, introduzindo uma outra dinâmica para a “marcha da classe”¹⁵. Importava garantir a disciplina, a regularidade e a ordem, deixando para trás o ruído, a algazarra e a desordem, o que se daria mediante um método racional.

A idéia lancasteriana de que todos os alunos deveriam estar ocupados durante todo o tempo integrou o sentido de método nesse período. Em todos eles a distribuição no espaço da sala de aula, bem como a distribuição do tempo e das atividades escolares, eram propostos minuciosamente, marcando uma ruptura com a situação precedente. Espaço disciplinado:

No meio da sala, em toda a sua extensão, fileiras de mesas, de 15 a 20 lugares cada uma, portando em uma das extremidades (a da direita) o púlpito do monitor e a prancha de modelos de escritas, por cima dela uma haste ou telégrafo, que servia a assegurar, por inscrições de leitura fácil, a regularidade dos movimentos; ao lado, e ao longo da parede, séries de semicírculos em torno dos quais se repartiam grupos de crianças; sobre as paredes, na altura do olhar, um quadro negro onde se faziam os exercícios de cálculo e no qual eram suspensos os quadros de leitura e de gramática; sempre ao lado, ao alcance da mão, a vareta da qual se armava o monitor para

dirigir a lição; enfim, ao fundo da sala, sobre um vasto e alto estrado, acessível por degraus e cercada por uma balaustrada, a cadeira do mestre que, auxiliando alternadamente, seguindo regras determinadas, da voz, do bastão ou do apito, vigiava as mesas e os grupos, distribuía os encorajamentos e as reprimendas, e regia, em uma palavra, como um capitão sobre seu navio, toda a manobra do ensinamento. (Buisson, 1888, p. 2000)

e tempo disciplinado:

8h entrada do professor e dos monitores gerais e inspeção da higiene, inicialmente; 8h45 entrada dos monitores; 8h52 chamada dos monitores; 8h56 entrada dos alunos, chamada e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9h04 primeira lousa, escrita – ditado; 9h08 fim do ditado; 9h12 segunda lousa [...]; 10h sinal para sair dos bancos formar as classes de leitura; 10h10 começa a leitura [...] 10h55 chamada dos monitores de aritmética; 11h10 aritmética nos bancos [...]. (Sarazin *apud* Bastos, 1999, p.99)

Preocupação central no sistema de Lancaster, essa situação não mudou muito com o simultâneo. Nele também, o tempo era disciplinado e pensado em todos os seus detalhes de maneira a acabar com a ociosidade e ocupar continuamente os discípulos¹⁶. Segundo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 131, 132), essa organização da marcha da classe como mecanismo onde se prevê tudo o que deve acontecer, e o tempo exato que cada atividade deve gastar “constituíam uma tentativa de introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade”. Face a ampliação da educação para as classes trabalhadoras e populares na primeira fase da industrialização, era necessário criar novos mecanismos de controle: “uma nova ordem estava emergindo e uma nova escola se fazia necessária”.

Entretanto, pensando o Brasil do século XIX, que nova ordem social estava emergindo? Se esses métodos atendiam à pretensão de expansão da educação para as classes trabalhadoras e populares, qual era a nossa classe trabalhadora a atender? Os escravos certamente que não, visto que excluídos do direito à educação, e de resto de qualquer direito, pelo texto constitucional do Império. Esse é um ponto obscuro ao se tratar da organização escolar oitocentista no Brasil. Qual o público demandava a expansão da escolarização aqui? Quem era nossa “camada popular”?

Nossas escolas de ensino mútuo, localizadas apenas nas vilas principais e mais povoadas não atingiam as altas frequências das escolas lancasterianas

da Inglaterra, por exemplo. Esse é também um dos elementos que devem ser considerados ao se avaliar os poucos resultados desse método aqui e da permanência do ensino individual nas escolas elementares brasileiras. Certamente que havia as dificuldades antes apontadas, bem como problemas de execução inerentes ao próprio método. Mas há que se considerar também a questão da escravidão e de uma demanda diferente, em termos numéricos, de escolarização no Brasil ao se tratar dessa questão.

Para terminar, é preciso ressaltar que essa experiência de regular e ordenar de modo preciso a marcha da classe tinha seus limites. Se por um lado rompia com o ensino individual introduzindo uma nova lógica de organização do tempo/espço escolar, por outro, apesar de não conseguir efetivar sua prescrição minuciosa, oferecia referências concretas para a prática escolar. Muitas delas que permanecem ainda hoje. Obsessão oitocentista, essa organização, a partir da década de 1870 passava a ser feita em função da relação de ensino/aprendizagem, com o método intuitivo. Com ele, a noção de método sofria uma inflexão, passando a se referir essencialmente aos processos pedagógicos de aprendizagem do aluno, estando a organização do espaço e do tempo escolar em função desse processo. Assim, segundo Faria Filho (2000, p. 143), se no decorrer do século XIX a discussão sobre métodos girava em torno da organização da classe e do papel do professor, no final do século essa discussão vai “dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos”.

Fontes Manuscritas

Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Presidência da Província, Série Correspondência Recebida, cx 2, doc. 63.

“Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacinto da Veiga”. Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, códice 236.

“Memória apresentada pelo professor Francisco d’Assis Peregrino”, Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, códice 236.

Fontes Impressas

Relatórios dos Presidentes das Províncias do Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte – 1835/1870.

Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1832-1888.

Bibliografia

- Baczko, Bronislau. (1985) Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, vol. 5 – Anthropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, pp. 296-332.
- Bastos, Maria Helena Câmara. (1999) O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 95-118.
- Boto, Carlota. (1996) *A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. SP: UNESP.
- Buisson, Ferdinand. (1888) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie., tome II, première partie.
- Certeau, Michel de. (1982) *A Escrita da História*. R.J.: Forense-Universitária.
- Faria Filho, Luciano Mendes de e ROSA, Walquíria Miranda. (1999) O Ensino Mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, pp. 177-196.
- Faria Filho, Luciano Mendes de. "Instrução Elementar no Século XIX". In: Lopes, Eliane M. T., Faria Filho, Luciano M. e Veiga, Cynthia G. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150.
- Lesage, Pierre. (1999) A Pedagogia nas Escolas Mútuas do Século XIX. In: Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 9-24.
- Mattos, Ilmar R. (1990) *O Tempo Saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Hucitec.
- Moacyr, Primitivo (1936). *A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasileira, vol. 1.
- Moacyr, Primitivo (1937) *A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854-1888*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasileira, vol. 2.
- Moacyr, Primitivo (1939). *A Instrução e as Províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasileira, vols 1 e 2.
- Moacyr, Primitivo (1940). *A Instrução e as Províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889*. S.P.: Cia Editora Nacional, Coleção Brasileira, vol. 3.
- Narodowski, Mariano. (2001). *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da universidade de São Francisco.
- Narodowski, Mariano e López, Claudina. (1999). El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, pp. 45-72.
- Rosa, Walquíria M. (2001) *Instrução Pública e Profissão Docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG.
- Souza, Rosa Fátima de (1998). "Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil". In: Souza, Rosa F.de e outros. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: UNESP, pp. 19-62.
- Viñao-Frago, A. (1998) *Tiempos Escolares, Tiempos Sociales*. Barcelona: Ariel S.A.
- Viñao-Frago, A. e Escolano, A. (1998) *Currículo, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Weinberg, G. (1984) *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Unesco-Cepal-PNNUD, Buenos Aires.

Notas

¹ Organizar a instrução elementar envolvia também a criação de escolas públicas, habilitação professores, estabelecimento de conteúdo curricular e método de ensino eficaz, definição das condições de acesso, número de vagas, material escolar, criação de um sistema de fiscalização, além de legitimação social.

² Cf. Rosa, 2001.

³ Certamente que a preocupação com o "como" o aluno aprende não surge apenas com o método intuitivo, mas, nele essa é a questão central.

⁴ "Memória apresentada pelo professor Francisco d'Assis Peregrino", Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

⁵ Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacinto da Veiga. Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

⁶ A idéia de curso/ano escolar, com duração fixa só parece para o ensino elementar no final do XIX e início do XX.

⁷ Buisson parece não considerar o mútuo e o simultâneo como métodos, denominando-os respectivamente, de ensino mútuo e ensino simultâneo. Entretanto, acredito que essa opção é marcada pelo momento em que ele escreve (final do século XIX) quando o método intuitivo muda de maneira substancial o entendimento de método de ensino. Ou seja, mútuo e simultâneo não são considerados métodos somente por comparação com o intuitivo, o que só se torna possível com a emergência deste último e não antes. Tanto mais que, em alguns trechos, o próprio Buisson no correr do verbete vai nomeá-los de métodos, se servindo, como ele mesmo afirma, do nome "que lhes davam seus partidários".

⁸ Segundo Mariano Nadorowski e Claudina López (1999, p. 57), entre as décadas de 1820 e 1850, o método de ensino mútuo se difundiu largamente de norte a sul nas Américas, podendo ser considerado, apesar das singularidades sócio-históricas que sua prática vai apresentar em cada país, o primeiro “movimiento pedagógico continental de características teóricas y metodológicas semejantes y que se alimentaba de una misma fuente teórica”. Sobre o método de ensino mútuo na América Latina ver também WEINBERG, 1984.

⁹ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Presidência da Província, Série Correspondência Recebida, cx 2, doc. 63.

¹⁰ Até a introdução da escola graduada, no final do século XIX e início do XX, a escola era entendida como uma única sala ou dependência, que poderia ser na casa do professor ou num espaço alugado/construído para esse fim.

¹¹ Apesar da determinação legal, segundo Walquíria Rosa (2001), os exames finais dos alunos da Escola Normal de Ouro Preto nos revela que o método ensinado como o mais vantajoso nessa escola era o misto.

¹² Art. 6º, 7º e 8º da Lei Mineira n. 13 de 28 de março de 1835.

¹³ Viñao Frago também aponta para uma prática semelhante na Espanha no século XIX, onde o ensino simultâneo era recomendado para escolas com não mais que 60 alunos, o misto para classes de 60 até 150 e o mútuo apenas para classes que passassem essa cifra (1998, p. 23, 24).

¹⁴ As primeiras experiências de construção de prédios escolares no Brasil foram realizadas no Rio de Janeiro, na década de 1870 e em São Paulo no bojo da reforma de 1890.

¹⁵ A expressão é de Viñao Frago.

¹⁶ Ver a “Memória apresentada pelo professor Francisco d’Assis Peregrino”, Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880)

Alessandra Frota

Resumen

El Método Bacadafá: lectura, escritura y lengua *nacional* en escuelas públicas de enseñanza primaria de la Corte Imperial (1870-1880)

El presente trabajo investiga el Método Bacadafá, método pedagógico para la enseñanza de la lectura y de la escritura, propuesto y utilizado por algunos profesores de las escuelas públicas de enseñanza primaria en la Corte Imperial, entre los años 1870 y 1880. El análisis de la aparición de tal método de enseñanza nos permite percibir la dinámica de la producción de los conocimientos y de las asignaturas en el interior de las escuelas de enseñanza primaria de la ciudad a finales del siglo XIX.

El dominio y la producción de los conocimientos y de las asignaturas escolares otorgaban al maestro de enseñanza primaria de la Corte una relativa autonomía en cuanto a reglamentos y a las normas oficiales de la inspección de la enseñanza pública de la ciudad. Conocimientos, métodos y disciplinas escolares han sido, en aquella época, permanentemente, adecuados, (re)elaborados y (re)inventados *en las y por las* experiencias y prácticas pedagógicas de los maestros y de sus alumnos.

Palabras-clave: Métodos de enseñanza – los conocimientos y las prácticas docentes – historia de la educación en la Corte Imperial.

Abstract

The *Method??? Bacadafá: reading, writing and national language in public primary schools in the Imperial Court (1870 - 1880)*

This research aims to present a pedagogical method, the *Bacadafa Method*, for the teaching of reading and writing, proposed and used by a number of teachers in primary schools of the Imperial Court, between the years of 1870 and 1880. The analysis of the emergence of such a teaching method allows us to realize the dynamics of the development of knowledge and disciplines within the city's primary schools at the end of the 19th century.